

Adriana Hartemink Cantini
 Alice Fonseca Finger
 Aline Vieira de Mello
 Amanda Meincke Melo
 Angela Quintanilha Gomes
 Camila de Freitas Moraes
 Carla Graziela B. Araújo
 Carla Silva de Avila
 Charles Machado Hoepner
 Cristine Jaques Ribeiro
 Crystian dos Santos Oliveira
 Daniela Ferrugem
 Daniele Bonapace dos Santos Lencina
 Eduardo Lima
 Ewerton da Silva Ferreira
 Felipe Ziembowicz Schreiner
 Fernanda Sagrilo Andres
 Igor F. L. Ayroza
 Jane Cruz Prates
 Jaqueline Carvalho Quadrado
 José Rodrigo Barth Adams
 Jucelia Velasque Amaral
 Karolini Melo Kulmann
 Lauren de Lacerda Nunes
 Leticia Gindri
 Liliane Lencina dos Santos
 Loiva Mara de Oliveira Machado
 Mariana Pfeifer
 Mônica Aparecida da Rocha Silva
 Rafaela Wendler Blascke
 Roger Dalcin Pereira
 Roselaine Guedes dos Santos
 Sara Alves Feitosa
 Solange Emilene Berwig

(Des)Fazendo Saberes: lutas e re-existências apresenta de forma, a um só tempo, clara e profunda, o tempo presente no Brasil. Com um amplo e rico material de pesquisa e propriedade de alicerces teóricos, as/os autoras/es percorrem, com experiência e credibilidade, os intrincados caminhos das políticas públicas e dos direitos sociais. De forma articulada e viva, que permite abrir fronteiras sobre uma parte do pensamento que no Brasil vem se gestando em suas distintas vertentes teóricas para desvendar os mecanismos de dominação e opressões, e estabelecer uma interlocução crítica com outras visões de mundo.

Escritos por diversas/os pesquisadoras/es, as narrativas aqui contadas refletem as mais variadas realidades e diferentes espaços: a cidade, a prisão, a escola, a universidade, a política, a mídia, os direitos humanos, a pandemia da covid-19, as políticas públicas, os feminismos, a vigilância socioassistencial, a representatividade política feminina e a criminologia. Os múltiplos extratos sociais: trabalhadoras/es, militantes, prisioneiras, *dragqueens*, mulheres negras, mulheres periféricas, pobres, mães, professoras, estudantes, ribeirinhos/as.

Trata-se de uma obra que reúne de maneira instigante, um amplo observatório das constantes lutas e re-existências em prol de políticas públicas e direitos sociais.

Jaqueline Carvalho Quadrado
 Organizadora



EDITORA
Evangraf
 LTR

(DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA:
 LUTAS E RE-EXISTÊNCIAS

Jaqueline Carvalho Quadrado (Org.)

(DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA:

LUTAS E RE-EXISTÊNCIAS



(Des)Fazendo Saberes: lutas e re-existências é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq) da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja-RS. Este livro materializa o intercâmbio acadêmico interinstitucional em torno de pesquisas e estudos realizados no campo dos feminismos, de gênero, relações étnico-raciais, dos direitos humanos, da educação, da política, da mídia, da criminologia com suas interfaces em diferentes campos do saber.

Em tom esperançoso, pesquisadoras/es de notória experiência, apresentam suas temáticas de pesquisa como uma realidade em movimento. Mostram o contexto de intensas mudanças em que está ocorrendo o desmonte de políticas públicas, caracterizados por fundamentalismos, conservadorismo, misoginia, racismo, violências de todo o tipo, entre outros.

Nos diversos artigos deste livro, as autoras conduzem a leitora para um processo de reflexão de valores democráticos, bem como desvela as contradições, os preconceitos, as desigualdades, o racismo, a seletividade penal que caracterizam o tempo presente, em plena democracia formal no Brasil.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das/dos autoras/es, não representando a posição oficial do GEEP e da UNIPAMPA.

2021 © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das/os autoras/es. Todos os direitos para esta edição são do GEEP/UNIPAMPA.

Projeto Gráfico e editoração:

Evangraf - (51) 3336.2466

Organizadora:

Jaqueline Carvalho Quadrado

Este livro foi realizado com apoio financeiro, proveniente do EDITAL 02/2020 - AUXÍLIO PARA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS - AOE da FAPERGS- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RS.

Conselho Editorial

Jaqueline Carvalho Quadrado- UNIPAMPA

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D738 (Des)fazendo os saberes na fronteira : lutas e re-existências / Jaqueline Carvalho Quadrado (org.). - Porto Alegre : Evangraf, 2021.
416 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5699-095-8

1. Políticas públicas - Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Garantia (Direito). 4. Democracia. 5. Pandemia. 6. Política - Brasil.
I. Quadrado, Jaqueline Carvalho.

CDU 316.42(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo - CRB 8/10213)

Jaqueline Carvalho Quadrado (Org.)

(DES)FAZENDO
SABERES
NA FRONTEIRA:
LUTAS E RE-EXISTÊNCIAS

EDITORA
Evangraf
LTD.A.

Porto Alegre, 2021

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das/dos autoras/es, não representando a posição oficial do GEEP e da UNIPAMPA.

2021 © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das/os autoras/es. Todos os direitos para esta edição são do GEEP/UNIPAMPA.

Projeto Gráfico e editoração:

Evangraf - (51) 3336.2466

Organizadora:

Jaqueline Carvalho Quadrado

Este livro foi realizado com apoio financeiro, proveniente do EDITAL 02/2020 - AUXÍLIO PARA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS – AOE da FAPERGS- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RS.

Conselho Editorial

Jaqueline Carvalho Quadrado- UNIPAMPA

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D738 (Des)fazendo os saberes na fronteira : lutas e re-existências / Jaqueline Carvalho Quadrado (org.). – Porto Alegre : Evangraf, 2021.
416 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5699-095-8

1. Políticas públicas - Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Garantia (Direito). 4. Democracia. 5. Pandemia. 6. Política - Brasil.
I. Quadrado, Jaqueline Carvalho.

CDU 316.42(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)



FAPERGS



Universidade Federal do Pampa



GRUPO DE PESQUISA EM
GÊNERO, ÉTICA,
EDUCAÇÃO E POLÍTICA



programa de pós-graduação
em políticas públicas

Mestrado Profissional
Universidade Federal do Pampa - campus São Borja



geepunipampa@gmail.com.br

<https://www.facebook.com/GEEPUNIPAMPASB>



*Escrevo a miséria e
a vida infausta dos favelados.
Eu era revoltada,
não acreditava em ninguém.
Odiava os políticos
e os patrões,
porque o meu sonho
era escrever e o pobre
não pode ter ideal nobre.*

*Eu sabia que
ia angariar inimigos,
porque ninguém
está habituado
a esse tipo de literatura.*

*Seja o que Deus quiser.
Eu escrevi a realidade.*

Carolina Maria de Jesus



APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do III Seminário (Des) Fazendo Saberes na Fronteira: lutas e (re) existências, organizado em meio a uma grave crise política, econômica, social e sanitária no Brasil. O ano de 2020 foi avassalador em nossas vidas. Foi marcado por muitos desafios e mudanças. A pandemia da covid-19 teve um impacto sem precedentes em todas as esferas de nossas vidas, foi preciso readequar nosso trabalho, nossos estudos e pesquisas, e o Grupo de Pesquisa Gênero, Ética, Educação e Política- GEEP/CNPq teve que cancelar seus eventos presenciais. E o Seminário passou para a modalidade virtual, acontecendo nos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2020.

Constata-se que cerca de 380 mil (em 22/04/2021) pessoas perderam a vida para a covid-19. Estamos a passos lentos na vacinação. Escolas e universidades com ensino remoto, híbrido, presencial; ora bandeira vermelha, ora bandeira preta; pressão de comerciantes e empresários para a liberação da abertura total do comércio e empresas, sem restrições; festas clandestinas; hospitais atendendo na capacidade máxima, colapsados; profissionais de saúde estressados, doentes; Professores e pesquisadores criticados, achincalhados, atacados, pelos negacionistas da ciência, por conservadores, fundamentalistas, por um desgoverno de um país.

Preocupados com os rumos dos direitos sociais, das políticas públicas, no atual contexto brasileiro, as/os autoras/es deste livro encontram na socialização de estudos e pesquisas uma forma de resistência e re-existir aos retrocessos que tem atingido cada vez mais as políticas públicas e os direitos humanos, ameaçando garantias constitucionais duramente conquistadas.

Ao reunir os artigos no livro (Des) Fazendo Saberes na Fronteira: lutas e (re) existências, conferimos visibilidade à produção acadêmica, ao tempo em que estabelecemos trocas e parcerias importantes com as demais instituições envolvidas, considerando os núcleos e grupos de pesquisa aos quais estão vinculadas as/os autoras/es desta publicação. Ao produzirmos este diálogo acadêmico, fortalecemos também a produção científica e buscamos oferecer ao público diversos recortes sobre as temáticas abordadas, contribuindo para reflexões, enfrentamentos e incentivando novas investigações no campo das ciências humanas e sociais.

E, desta maneira, se encaixa em um processo persistente de lutar, re-existir, em qualquer lugar de fala possível, aos dispositivos sociais que normalizam e até celebram, rotineiramente, as desigualdades, as opressões e as violências contra corpos dissidentes pretos, femininos e LGBTQIA+.

Lutas e re-existências nunca foram tão importantes para o país, no momento atual. Os artigos remetem as lutas e re-existências como uma instância libertadora por uma dignidade que emancipe o ser humano. Por esta via, as políticas públicas são compreendidas como um direito humano fundamental, imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e respeito as diferenças.

Ao refletir sobre o tempo presente, nos sentimos extremamente gratos pelo apoio de nossos membros e de nossas/os convidadas/os, e continuamos esperançosos para o ano de 2021 e vindouros.

Convido a todas/os a leitura do livro e ao diálogo com as/os autoras/es para que juntas/os possamos pensar estratégias de aperfeiçoamento de nossa democracia e de promoção de políticas públicas, justas e emancipatórias.

É com muita alegria e agradecendo a cada contribuição dos/as pesquisadores/as convidadas/os, que finalizamos essa publi-

cação, oriunda do evento - III Seminário (Des) Fazendo Saberes na Fronteira: lutas e (re) existências.

Desejamos uma boa leitura a todas/os!

Jaqueline Carvalho Quadrado
Professora, pesquisadora e líder do GEEP
Campus São Borja/RS, UNIPAMPA

SUMÁRIO

- **A POPULAÇÃO “INFAME” DA CIDADE: sexualidades e gênero em debate**
Cristine Jaques Ribeiro, Camila de Freitas Moraes e Carla Graziela B. Araújo15

- **POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**
José Rodrigo Barth Adams e Mariana Pfeifer31

- **GURIAS NA COMPUTAÇÃO**
Amanda Meincke Melo, Aline Vieira de Mello, Letícia Gindri e Alice Fonseca Finger54

- **NÓS QUEREMOS FALAR! PERCEPÇÕES DE ALUNOS (AS) DO ENSINO MÉDIO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**
Ewerton da Silva Ferreira, Eduardo Lima e Jaqueline Carvalho Quadrado72

- **A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: das bases aos desafios atuais**
Charles Machado Hoepner e Jane Cruz Prates91

- **ERGUER A VOZ: a construção de resistências frente ao racismo estrutural no ensino superior**
Loiva Mara de Oliveira Machado e Daniela Ferrugem117

- **A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS, FEDERALISMO E RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NO GOVERNO BOLSONARO: contradições e resultados**
Igor F. L. Ayroza e Mônica Aparecida da Rocha Silva133

■ ENCARCERAMENTO FEMININO, SELETIVIDADE PENAL E TRÁFICO DE DROGAS	
<i>Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	163
■ A DESCONTINUIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: uma análise preliminar do Programa a Casa da Mulher Brasileira	
<i>Rafaela Wendler Blascke e Lauren de Lacerda Nunes</i>	193
■ CIDADE E RAÇA EM TEMPOS PANDÊMICOS	
<i>Cristine Jaques Ribeiro e Carla Silva de Avila</i>	211
■ A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
<i>Adriana Hartemink Cantini e Roselaine Guedes dos Santos</i>	227
■ A QUARTA ONDA: a cultura da conexão e o fortalecimento feministas na Web	
<i>Karolini Melo Kulmann e Sara Alves Feitosa</i>	252
■ REFLEXOS DO REALITY SHOW “RUPAUL’S DRAG RACE” NAS DRAG QUEENS BRASILEIRAS	
<i>Crystian dos Santos Oliveira, Felipe Ziembowicz Schreiner, Roger Dalcin Pereira e Fernanda Sagrilo Andres</i>	267
■ A VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL E SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA SOCIAL	
<i>Jucleia Velasque Amaral, Jaqueline Carvalho Quadrado e Solange Emilene Berwig</i>	288
■ ANÁLISE COMPARADA DA REPRESENTATIVIDADE POLÍTICO FEMININA NO BRASIL E NA ARGENTINA	
<i>Liliane Lencina dos Santos e Angela Quintanilha Gomes</i>	303
■ ASPECTOS ÉTICOS E MORAIS ACERCA DO RELATIVISMO CULTURAL: as comunidades tradicionais ribeirinhas do município de Itaqui - Rio Grande do Sul.	
<i>Daniele Bonapace dos Santos Lencina e Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	319

■ TEMPO PRISIONAL: morte em vida	
<i>Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	337
■ A GESTÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	
<i>Jaqueline Carvalho Quadrado e Eduardo Lima</i>	361
■ (RE) PENSANDO A CRIMINOLOGIA: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista decolonial	
<i>Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	377
 SOBRE NÓS	 411

A POPULAÇÃO “INFAME” DA CIDADE: sexualidades e gênero em debate

Cristine Jaques Ribeiro¹
Camila de Freitas Moraes²
Carla Graziela B. Araújo ³

Resumo: O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a forma como a perspectiva do ordenamento das cidades se replica nas relações sociais atreladas a análise de gênero e sexualidade. Para tanto o ponto de partida encontra-se em entender que a configuração da cidade é fruto da produção social que se organiza partir de normativas e regramentos que impõe modos de viver heterogêneos. Sendo assim, ao cotidiano da cidade é atribuído a soberania Estatal, materializado por meio de regularizações e legalidade emitidos por meio da defesa de condutas e padrões. Nesta direção, tais características refletem as relações sociais que apresentam-se na cidade, e neste estudo pretende-se evidenciar de que forma reverberam nas questões de gênero e sexualidade, que no território brasileiro, exibem em seu processo sócio histórico o sinal da colonização, apresentando as opressões que se articulam pela via da colonialidade, fundamentando a desigualdade, dominação, exploração e opressão, impondo às relações a heteronormatividade como

-
- 1 Doutora, Professora do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, pela Universidade Católica de Pelotas, campus I. Pesquisa sobre direito à cidade, soberania alimentar. E-mail: cristinejrib@gmail.com
 - 2 Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, pela Universidade Católica de Pelotas, campus I. Pesquisa sobre direito à cidade, gênero, feminismo interseccional sexualidade e raça. E-mail: camilapsi.moraes@yahoo.com.br
 - 3 Assistente Social, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, pela Universidade Católica de Pelotas, campus I. Pesquisa sobre direito à cidade, gênero, agroecologia, soberania alimentar. E-mail: grazirba@gmail.com

forma de controle. Nesse sentido a metodologia aplicada para análise desse cenário será a decolonial, uma vez que possibilita verificar os atravessamentos que marcam os corpos por meio do colonialismo e ditam as articulações fundadas a partir das estruturas que produzem a intersecção de opressões. Posto isso, conclui-se que a discussão realizada neste estudo implica acerca do ordenamento urbanístico que se tem e o que se projeta emergidos da superação da condição colonialista, ou seja, em uma resistência decolonial .

Palavras-chave: Cidade; Gênero; Sexualidades.

Introdução

Considerando a atual conjuntura, o presente estudo objetiva problematizar o modelo instituído no discurso moral sobre o direito de existir da cidade a partir dos temas gênero e sexualidades. A existência enquanto heterogeneidade é desconsiderada pela Necropolítica, pois essa não só aprisiona vidas como cerceia, persegue e mata. Trata de elucidar a realidade das populações que encontram um Estado violento bem como evidenciar que o direito de existir não segue o modelo de existência imposto pelos sistema patriarcal e colonial que permanece no capitalismo.

Assim, os itens se dividem propositadamente no sentido de conduzir a análise da realidade atual absorvida pela lógica ocidental. Para tanto, se apresenta primeiro, a relação da cidade enquanto produto do ordenamento urbanístico constituído em sua base moral, mas pulsando na constante intempestividade realizada pelos modos de existir que denunciam a normalização. Segundo, apresenta o tema gênero questionando os lugares impostos para a mulher na sociedade no que se refere as desigualdades e a violência que sofrem e destacando a dificuldade de acessar os lugares decisórios no que se refere a política, ao mercado de trabalho e demais espaços. Por fim, no terceiro apresenta como o tema das sexualidades é tratado sob as lentes de um tipo de senso comum que não acolhe, mas reproduz no discurso o

controle das vidas. Controle que trata as sexualidades como algo vergonhoso, deplorável ou desonroso. Tal discurso é a base de sustentação da política de morte do Estado de exceção.

Cidade e as facetas do cotidiano

Para pensar o tema da cidade é importante compreendê-lo como produção social que impõe ordenamento nos modos de viver heterogêneos. Enquanto ordenamento, regula a vida das populações através das normas do discurso moral sobre um tipo de conduta aceitável no espaço da cidade. Essa perspectiva tem objetivo de tornar a cidade um lugar privado e higienizado para “convivência social”. Frente a essa dimensão, de construção da cidade, o que encontramos é um cenário composto por intensos processos de segregação socioespacial com características de um racismo ambiental conduzido por orientações lgbtfóbicas e machistas.

A exposição acima nos apresenta uma faceta da cidade que cotidianamente reproduz modelos enquanto padrão de existência que se fortalece nas relações instituídas na sociedade. Como bem afirma Foucault (2010), são sujeições que vão da relação da criança ao adulto como da família à administração pública, ou seja, são mecanismos de controle que constituem um lugar efetivo de dominação a partir da soberania estatal. No entanto, enquanto “faceta” sugere que se reconheça os processos intempestivos que não corroboram com a dimensão do discurso moral da cidade.

O discurso, moral ou moralizante, é conduzido na defesa do tripé: Família, Tradição e Propriedade. Nietzsche, tempera essa discussão com a afirmação: “Esta oficina onde se fabricam ideais – minha impressão é de que está fedendo de tanta mentira” (1998, p.39). Se entendermos que esse tripé tem origem na defesa da propriedade privada, a partir da promulgação da lei de terras em 1850, no Brasil, conseguiremos analisar que o discurso tem origem colonial e continua colonializante nos es-

paços desigualmente distribuídos na cidade, bem como, no não reconhecimento da potência dos territórios da população. “A definição e demarcação das terras devolutas, após 1850, foi uma das maiores farsas que marcaram a história do Brasil” (MARI-CATO, 2013, p.148).

Então, os ideais do tripé acima, desconsideram o direito de existir de um grupo expressivo na sociedade, mas quem são? Que grupos habitam os territórios? Qual a cor da cartografia? Qual é a parcela que ocupa mais da metade da população brasileira? Segundo pesquisas que tratam sobre o tema, as mulheres ocupam 52 % do eleitorado brasileiro⁴. O que isso significa no que se refere ao direito de existir, direito de habitar, direito de se manifestar na cidade? Se recorrermos a obra de Henri Lefebvre, *O Direito à Cidade*, obra que surge antes como manifesto, será possível identificarmos que a cidade, mesmo sendo o resultado da produção capitalista, frente ao seu complexo imobiliária mundial, pode ser também a possibilidade de luta por direito e, essa luta, se apresenta na dimensão da garantia do direito à cidade, no princípio de que “[...] o direito à cidade se afirma como um apelo, como uma exigência (LEFEBVRE, 2001, p. 117).

Então o tripé se desmorona quando não acolhe a cartografia da vida que pulsa nos territórios urbanos, territórios que são o resultado produzido na expropriação dos territórios rurais. Ou seja, o urbano é o resultado do processo violento que sofreram as populações que viviam na terra. Essa realidade tem como centralidade a questão agrária que gera, conseqüentemente, a questão urbana. Então, quem habita o urbano? As populações que durante os processos históricos foram expulsas de seus lugares de origem. Essa expulsão obrigou a reinvenção da vida e a defesa de um outro lugar de existência. Junta a defesa do

4 CARDOSO, Silvia. Se as mulheres representam mais da metade da população brasileira, por que “política não é muito da mulher”. Disponível: <https://silviallc.jusbrasil.com.br/artigos/677484910/se-as-mulheres-representam-mais-da-metade-da-populacao-brasileira-por-que-politica-nao-e-muito-da-mulher>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

lugar de existência, está a manifestação que é multicolor na cartografia da cidade .

Sendo assim, quando se afirma a importância da multicor cartográfica, o que se quer defender é o rompimento dos discursos estigmatizantes, discursos que marcam corpos, romper para reconhecer outras possibilidades, outras sensibilidades, que não respondem aos códigos, códigos que tentam mapear representações identitárias da existência. A ideia de delimitar o urbano para governar a vida se sustenta na passagem do Império para a República (FIALHO, 2020). E essa normativa se mantém até os dias de hoje.

Portanto, a desconstrução da moral, moral que tem origem na defesa do patriarcado como padrão de existência, é objetivo deste estudo, pois popõe evidenciar que, mesmo na tentativa de cercear o gênero e as sexualidades, as organizações populares, organizações resultantes da vida, continuam resistindo ao sistema imposto pelos homens brancos e heterossexuais. Sistema que tenta dominar a partir do controle dos corpos para garantir privilégios e funções enquanto autoridade política na sociedade e no Estado. A cidade, então, é o palco da imposição do sistema patriarcal e a resistência aparece na cartografia desviante, ou seja, da cartografia das populações compostas por mulheres, mulheres pretas , Lgbts ou da “vida dos homens infames” como bem afirmou Foucault (2003).

Por fim, a outra faceta do cotidiano da cidade é aquela que fortalece os territórios de existência subvertendo a Soberania do Estado, soberania que “[...] ameaça com a morte” e evidenciando “a vida nua” como bem lembra Agamben (2014, p.88). Portanto, para vida nua, não existe cidade, pois cidade no modelo padrão é a cidade planejada que não aceita a diferença e conduz seus processos no discurso que defende a legalidade ou a regularidade. Consequentemente, a legitimidade da existência não se adequa aos códigos que selecionam quem tem o direito de existir.

Gênero e Colonialidade : reflexões sobre o existir da mulher brasileira

Neste item iremos refletir sobre as questões de gênero que constituem o território brasileiro que apresenta em seu processo sócio histórico a marca da colonização, tecendo as opressões que se orquestram pela via da colonialidade enquanto sistema político, econômico e social, travando relações desiguais de dominação, exploração e opressão.

A desigualdade de gênero reconhecida nos debates que refletem as diferenças de acesso social entre homem e mulher nos levam a evidenciar que para além dos dados estatísticos fundamentados por pesquisas em diferentes instituições⁵ existem perspectivas ontológicas que entornam as desigualdades de gênero e a tornam um problema um estrutural.

Ao analisarmos tal questão em países latino americanos que se distinguem aos europeus implica em considerarmos que o colonialismo funda estruturas sociais a partir de dinâmicas próprias ao processo de exploração, dominação e opressão a povos e territórios não europeus. Sendo assim, Anibal Quijano (2005) contribui ao fundamentar o termo colonialidade que se define como o modo de existir imperial que se coloca nas relações sociais de forma estrutural atingindo dimensões concretas e subjetivas culminando em processos de dominação, exploração e opressão pelas vias econômicas, culturais e identitárias.

Nesse sentido Quijano (2005) descreve que a colonialidade ocorre sob três aspectos: colonialidade do saber, do ser, do poder. Sendo a primeira referente a produção de conhecimento e a sobreposição de um saber sobre ao outro, que implica na negação do saber tradicional sendo reconhecido somente o conhecimento que advém do processo dito enquanto moderno e portanto originário dos europeus. A colonialidade do ser se refere ao processo de subalternidade/inferioridade que se instala

5 Como exemplo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Departamento inter-sindical de estatísticas de estudos socioeconômicos, Oxfam Brasil.

de um povo sobre o outro e nesse sentido cria-se o imaginário de referência do existir a partir da imagem do colonizador, ou seja, o povo europeu. Por último a colonialidade do poder que revela-se por meio da racialização do trabalho e as novas formas de poder que espriam-se de forma a compor as relações globais ao estabelecer o processo de subalternização a partir do processo de racialização do trabalho e da classificação social, conforme menciona Quijano,

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para a problematização das questões inerentes ao gênero, tal perspectiva auxilia na percepção das expressões que compõe o corpo feminino no Brasil e na América Latina. A colonialidade recai sobre corpo feminino de maneira a impor um espaço social de controle pela via da mortificação. Tem-se uma existência restrita aos interesses desse projeto societário ao qual importa que a mulher tenha seu corpo docilizado de maneira a corresponder às ordens sociais por meio do patriarcado.

Nesse íterim a mulher vivencia uma série de violências no que se refere a desigualdade em acessar lugares de decisão como na dimensão política, mercado de trabalho, a necessidade de enfrentar o somatório de turnos de trabalho, considerando que os afazeres domésticos e de cuidado de pessoas são naturalmente delegados a mesma, fatos que se somam ao controle do corpo pela perspectiva de objetificação sexual ou apropriação da mulher que resulta em altas estatísticas de feminicídio.

O lugar social ocupado pela mulher, nesse cenário, retrata um padrão posto por meio de normas de comportamento, hábi-

tos que se colocam como inquestionáveis moralmente, símbolos que permeiam o imaginário impondo o lugar ideal a mulher de modo a subalterniza-las, considerando que o sistema colonial estabelece a ideia de sujeito universal sendo ele o homem, branco, burguês, heterossexual e cristão.

Na perspectiva da classificação, hierarquização e subalternização que se reconhece a interseccionalidade de opressões que permeiam o corpo feminino, ou seja, as estruturas coloniais orquestradas, através do capitalismo, racismo e patriarcado, são vivenciadas em lugares sociais diferentes, por este fato é um equívoco reduzir as expressões de gênero a dualidade homem/mulher, como bem pontua Sartore *et al.* (2015)

A institucionalização dos movimentos sociais feministas trouxe, como central de sua análise, a categoria Gênero, categoria esta que, ao ser entendida dentro de um olhar eurocêntrico-moderno, limita as relações de opressões pautadas apenas pelo olhar das desigualdades entre homens e mulheres, silenciando as desigualdades de classe, de raça e de sexualidade (SARTORE *et al.*, 2015,p. 90).

Nesse sentido a intersecção de classe, raça, gênero e sexualidade ganha espaço a partir da colonialidade de gênero, fundamentado por Maria Lugones, em direção a um feminismo decolonial ao compreender que as opressões de gênero se dão de forma combinada em um sistema moderno colonial e patriarcal que a partir da invasão impõe formas de relacionar pela dicotomia e binariedade expressas pelas perspectiva heteronormativa.

A colonialidade de gênero contribui para a reflexão a medida que intenta romper com a manutenção do império reconhecendo as diversas facetas e dores que o colonialismo opera. A mulher branca apesar de sofrer as questões inerentes ao gênero e algumas vezes gênero e classe não vivencia as tensões e mazelas sofridas pela mulher negra que tem em seu corpo os atravessamentos de classe, gênero e raça ou de gênero e raça. Nesse sentido a resistência decolonial proporciona ir além da resistên-

cia categorizada em que a discussão do feminismo é expressada somente pela questão dual entre homem e mulher, dessa forma, Lugones contribui,

A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença. Assim, ver mulheres não brancas é ir além da lógica “categorial” (LUGONES, 2014, p. 935).

Outro aspecto importante a ser mencionado nesse contexto são os padrões impostos a partir dos arranjos afetivos pela heteronormatividade como um regime político importante para o controle dos corpos no sentido de normatizar e regular os processos de procriação e reprodução das riquezas, ou seja, a mulher é atrelada ao processo de reprodução sendo excluída do processo, sendo este destinado ao homem. São alocações impostas por códigos de conduta entranhados na subjetividade coletiva (colonialidade do ser) de forma a compor uma estética moral aceitável e pertencente aos signos sociais, referimos isso, visto que o arcabouço legal brasileiro reconhece a igualdade de gênero e proteção a sexualidade em sua diversidade, mas ainda não tem efetividade na materialização. Por este fato, gênero e sexualidade são categorias que se entrelaçam, porém abarcam discussões distintas, conforme observaremos no item a seguir

Sexualidades Ignominiosas

Desconstruir o senso comum e moral que se perfaz nas sociedades ocidentais que considera a sexualidade humana imbricada as questões de gênero, se faz de suma importância na atual

conjuntura. Haja vista que, ambas embora se transversalizem já não podem ser entendidas de modo equivalente. Ora se a sexualidade se constitui como inerente ao ser humano, e diz respeito aos afetos e aos modos de como os sujeitos se relacionam afetivamente e eroticamente com outrem, logo, por sua vez, é num outro ponto que o gênero se apresenta como modo onde cada pessoa se constrói socialmente, ou seja, como essa pessoa se identifica ou não, com o sexo de nascimento (sexo feminino ou sexo masculino), portanto, “entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social” se faz de suma importância para que essas diferenciações sejam pontuadas (BANDEIRA E OLIVEIRA, 1990, p.8).

O que se quer dizer com isso, é que assim como o gênero, a sexualidade surge enquanto tática de poder e saber que pela via de uma dada normativa se perfazem sobre os corpos, os modos de vidas, os modos de habitar na cidade, bem como, as maneiras de se relacionarem na sociedade, e assim, apresentando-se de modo violento e discriminatório nos corpos daqueles que se encontram no para além, da regra imposta.

Beauvoisur (1980[1949]) em sua obra o “Segundo Sexo” ao expor que não se nasce mulher, mas, torna-se uma, já nos convoca desde então, a compreender que é no seio social que as formas de se pensar acerca da concepção da mulher começam a se diluir historicamente. Logo, nos faz supor ainda, que assim como a sociedade, a família, a cultura, a política e as instituições religiosas, dentre outras, impõem convenções e comportamentos à mulher, sendo essas mesmas as que acabam por sujeitar e classificar também as sexualidades, ora postas enquanto sexualidades aceitáveis ou não.

Beauvoisur (1980[1949]) ainda explana:

O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito, que se põe sempre como o essencial, e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? (BEAUVOIR, 1980 [1949], p. 23).

Se a dada autora aponta para opressão que se estabelece sobre as mulheres, e cuja identidade é determinada pelo patriarcalismo, a mesma lógica, pode vir a ser pensada quando a discussão se apresenta no campo das sexualidades. E aqui pontua-se “sexualidades” no plural, para reiterar que essas são diversas e, que essa só se deu no singular numa construção sócio-histórica devido a uma naturalização e divinização das concepções religiosas, familiares e sociais que a partir de uma dada moralidade impuseram nas práticas sexuais heteronormativas a esse lugar biologicista, sendo dessa maneira, todas as demais formas que fugissem a essa regra eram tidas enquanto desviantes.

Eis que então, é nesse interim que Foucault nos convoca a pensar que a história da sexualidade, muito mais do que normalizar práticas sexuais e pô-las enquanto naturais para fins de procriação, acabou por também criar a diáde da univiversalização dos corpos e de seus prazeres, sendo “o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la [...]” (Foucault, 1988, p. 69). E assim, se pôs de um lado os corpos e saberes que se dão pela via da normalidade e do outro, os corpos desviantes, pecaminosos e cuja a sexualidade se encontra adocida (FOUCAULT, 1988).

Cunha (2010) colabora, ao dizer:

Se, como propõe Foucault, a apreensão da experiência sexual - e, portanto, o discurso que se constrói em torno dela ao mesmo tempo que a define - é contingente e histórica, é preciso interrogar se sustentar a permanência dessa forma discursiva particular, que centra a subjetivação e a construção de um domínio de si na sexualidade, não seria uma forma de recusar a transformação contingente das formas possíveis de existência (CUNHA, 2010, p. 96).

E frente a essas questões, é que Hannah Arendt, lembra-nos que a “dignidade humana precisa de nova garantia” a ser firmada por meio de “novos princípios políticos” (ARENDDT, 1989, p. 13). Isto é, no imaginário ocidental, à ideia de doença, perversão ou anormalidade precisa ser difundida em atos e discursos para que

se discipline, normalize, classifique e sobretudo, se firme pela via da política e do Estado formas de sustentar a ordem social frente ao sexo e/ao prazer, não apenas para manutenção da reprodução da vida, mas, especialmente, sobre a subsistência dos privilégios de uma sociedade que se funda pela via do patriarcalismo, do racismo, do machismo e da lgbtfobia que continuamente tem (re) estruturado as disparidades sociais.

Contudo, denota-se que, a lgbtfobia perpassa por todas as relações sociais, políticas e institucionais e que sustenta-se em técnicas repressivas, sendo essas mantidas pelo poder estatal com fim de garantir a manutenção das desigualdades, assim como, criar zonas de morte para aqueles que se encontram enquanto sexualidades ignominiosas e zonas de vida frente aquelas cuja a sexualidade são tidas enquanto dignificantes. E é nesse meandro, que Achille Mbembe ao revisitar os textos foucaultinos sobre a noção de biopoder/biopolítica ajuda-nos a compreender como as questões do poder que atravessa o corpo lgbt passa a ser compreendido em territórios coloniais como o Brasil, sendo assim cunhado pela teorização mbembiana a noção de necropoder/necropolítica que sustentarão como os fenômenos da morte operam sobre tais sujeitos (MBEMBE, 2018).

Ou seja, há um principio político como Arendt menciona, mas, que atua pela via da morte, ou seja, um estado soberano que regula a vida em sociedade a partir das condições práticas para se exercer o poder de matar e nesse sentindo, Mbembe ensina-nos que há primordialmente “um projeto de soberania que se dá na instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 10-11). Diferentemente, da lógica foucaultiana onde o biopoder/biopolítica atuaria na gestão da vida em sociedade, da proteção da existência dos sujeitos e onde a morte se daria ou se permitiria que esta ocorresse, nos corpos daqueles que não pertencesse àquela dada sociedade (FOUCAULT, 2010).

Dito isso, Mbembe (2017) explana acerca da soberania que age no intuito da dizimação de corpos específicos:

Tais formas de soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente. De fato, tal como os campos da morte, são elas que constituem o nomos do espaço político que ainda vivemos. Além disso, experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. Em vez de considerar a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte (MBEMBE, 2017, p. 11).

Nesse sentido, a teoria mbembiana sinaliza que a necropolítica advém da sombra colonial, que através do processo escravocrata, se constituiu enquanto uma das primeiras táticas do deixar morrer vidas específicas, sendo essa morte transposta para além da materialidade do corpo, já que ela se apresenta pela morte psíquica, o racismo, a expulsão, a segregação e a lgbtfofia, por exemplo, e isso se dá de modo paradoxal quando se está em voga o Estado de exceção, porque ele atua numa inter-relação com outras opressões. Por isso, que Mbembe se torna de suma importância para a compreensão de como a sexualidade se apresenta nos países colonizados como o Brasil, pois ensina-nos que:

Se o poder ainda depende de um controle estreito sobre os corpos (ou de sua concentração em campos), as novas tecnologias de destruição estão menos preocupadas com a inscrição de corpos em aparelhos disciplinares de que em inscrevê-los, no momento oportuno, na ordem da economia máxima, agora representada pelo “massacre”. Por sua vez, a generalização da insegurança aprofundou a distinção social entre aqueles que têm armas e os que não têm (“lei de distribuição de armas”) (MBEMBE, 2018, p. 59).

Ou seja, o poder necropolítico em territórios colonizados se faz notório em todas as nuances, desde os apartheids urbanos nas grandes e pequenas cidades brasileiras, no assassinato de

transexuais e travestis, no genocídio da população negra, no feminicídio, dentre outras questões. O que nos leva a supor que o necropoder se dá na expropriação da vida, sendo as questões sexuais atravessadas por atos e ações lgbtfóbicas as quais se inscrevem em todo o emaranhado social e as coloca enquanto sexualidades ignominiosas.

Conclusão

Esta discussão tem grandes implicações na perspectiva de desconstruir acerca do ordenamento urbanístico que tem se mantido através de padrões morais e aos quais por sua vez, reduzem e usurpam as formas de existir pela e/ na cidade, sendo esse, também um espaço que tem se apresentado enquanto subterfúgio para padronização dos corpos, bem como, mortificação dos corpos femininos, lgbs, negros e periféricos.

E na ânsia de (des) construir acerca da fabricação social que sulbaterna e violenta os corpos “infames” que esse trabalho se produz enquanto resistência a uma política de morte e de inimizade legitimada pelo aparato estatal, assim como, rompe com a universalidade instituída por esse. E numa aposta emancipatória, que mais do que dizibilizar a dada problemática, é por em voga que esses, são corpos que transgridem e desafiam os modelos dicotômicos, corpos que embora demarcados pela diferença produzem existência.

Notadamente, fora frente a propulsão da vida é que essa aposta se dá, especialmente, numa cidade a ser pensada e construída a partir da diversidade, da pluralidade e onde novas redefinições para velhos conceitos possam daí emergir.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ARENDDT, Hannah. Prefácio. **As Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

BANDEIRA, Lourdes Maria & OLIVEIRA, Eleonora M. de. Trajetória da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais. In: GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais. **XIX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, outubro de 1990.

CUNHA, E. L. **O sexo e seus destinos: a psicanálise, o mundo contemporâneo e a história da sexualidade**. In: Maria Regina Prata (Org.). Sexualidades. (p. 95-116). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda, 2010.

DUSSEL, Enrique. 1492: **El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito dela modernidad**. Plural Editores. La Paz, 1994.

FIALHO, Daniela Marzola. **Uma leitura Sensível da Cidade: a cartografia urbana**. Disponível em <https://journals.openedition.org/nuevo-mundo/3698>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

FOUCAULT, Michel. (1988). **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, Michel . **“A vida dos homens infames”** In: Ditos e escritos, v. 4. Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel . **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976)**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Set-Dez.2014

MARICATO, Erminia. In: OTILIA, Arantes et al. **A Cidade do Pensamento único – Desmanchando consensos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. (2017). **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. En: Lander, Edgar. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas lati-

no-americanas. **Colección Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SARTORE, Anna Rita et al. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais LatinoAmericanos. *Interritórios*, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 86-99, 1 nov. 2015. **Revista Interritórios**. <http://dx.doi.org/10.33052/inter.v1i1>.

POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

José Rodrigo Barth Adams¹

Mariana Pfeifer²

Resumo: O presente artigo se desafia a discutir a Educação em Direitos Humanos (EDH) na contemporaneidade, na perspectiva de enfrentamento das desigualdades sociais. Evidencia que a educação voltada aos Direitos Humanos emerge no âmbito de articulações em torno da paz, da democracia e do reconhecimento de direitos, como uma perspectiva educacional composta por concepções e direções político-pedagógicas e que se constitui em alternativa de enfrentamento as desigualdades e violações de direitos presentes no cenário contemporâneo. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e documental, pelo qual se identificou as concepções da EDH do ponto de vista das Nações Unidas e a constituição do campo da EDH no Brasil. Por fim, realiza-se uma problematização acerca dos desafios e da potencialidade da EDH na criação de uma cultura da não violência, da tolerância, do respeito e da igualdade.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Desigualdades sociais.

1 Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Sociologia do Magistério Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no Campus de Itajaí/SC. jose.adams@ifsc.edu.br

2 Graduada e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UFSC, onde atua na graduação e como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS) e tutora do Programa de Educação Tutorial em Serviço Social da UFSC. mariana.pfeifer@ufsc.br

Introdução

O presente artigo busca somar com o debate em torno dos Direitos Humanos, problematizando-os em sua interface com a Educação e buscando as indicações que apontem para o sentido de que, educar para os Direitos Humanos significa um conjunto de ações educacionais voltadas à construção de uma nova cultura social que tenha a promoção e a proteção dos Direitos Humanos como horizonte e realidade. Tal perspectiva assenta-se nas preocupações em torno da importância de políticas voltadas a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na escola como uma possibilidade de reduzir as desigualdades sociais.

Diante de um contexto extremamente contraditório como o atual, a busca por alternativas para a efetivação plena dos Direitos Humanos enquanto política e enquanto cultura é aqui direção principal considerando a potencialidade dos Direitos Humanos em se constituir enquanto força educadora expressiva que engendre em uma nova consciência social capaz de enfrentar as manifestações de violência, opressão, desigualdades, pobreza e barbárie que perduram e se agudizam na sociedade do século XXI.

Neste sentido, compactua-se com Freire (2006, p. 45) quando diz que a educação é um ato libertador capaz de transformar a relação entre opressor e oprimido, isto é, a educação permite ao “homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. Gramsci (2001) vai no mesmo sentido indicando que, para além do aspecto reprodutor da educação, há um potencial transformador presente nos processos educativos, o que é fundamental a efetivação dos Direitos Humanos. E, ainda, Sader (2017, p. 80) contribui com esta interpretação ao afirmar que “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”. Portanto, educar em

Direitos Humanos pressupõe a incorporação de conteúdos e alternativas didático-pedagógicas aos processos educacionais e a cultura escolar que coadunem com os princípios, valores e a cultura de Direitos Humanos, ao que se inserem concepções e práticas voltadas à justiça, igualdade, liberdade, solidariedade, dignidade e a paz.

A EDH pressupõe educar para direitos, assim como pressupõe que a educação é um direito. Há ainda a afirmação que a EDH se constitui em um dos Direitos Humanos. De fato, considera-se que para os Direitos Humanos se efetivarem é necessário uma intervenção no campo educacional, sendo a EDH uma estratégia de materialização dos Direitos Humanos. Propõe-se que a EDH esteja incluída na escola como temática interdisciplinar e transversal, com fundamentos em uma teoria educacional, contribuindo para que os Direitos Humanos extrapolem o marco jurídico-político estrito, e que de fato possam transformar as estruturas vigentes e construir uma nova cultura e novas relações baseadas na justiça, na paz e na democracia com efetiva proteção e defesa da dignidade humana. Como afirma Genevois (2007, p. 02),

Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de Justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Paz e Tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, apresentar-se-á nas páginas que se seguem as concepções da EDH do ponto de vista das Nações Unidas e a constituição do campo da EDH no Brasil, identificadas a partir um estudo bibliográfico e documental. Por fim, realizar-seá uma problematização acerca dos desafios e da potencialidade da EDH na criação de uma cultura da não violência, da tolerância, do respeito e da igualdade.

A Educação em Direitos Humanos do ponto de vista das Nações Unidas

Pode-se afirmar que o primeiro marco da Educação em Direitos Humanos (EDH) foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Declaração Universal), de 1948. No preâmbulo do documento já existe a indicação para que todos os povos e todas as nações se esforcem, por meio do “ensino e da educação” para promover os Direitos Humanos. A Declaração Universal colocou em evidência a importância de a educação tornar-se um bem universal ao alcance de todos, calcando-se em valores de “tolerância” e “amizade entre todas as nações” para que a paz fosse mantida. No artigo 26º da Declaração Universal fica postulado que

toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (ONU, 2016, p. 4).

No plano dos pactos internacionais em prol dos Direitos Humanos, a temática da educação em matéria de Direitos Humanos tem andado junto com o desenvolvimento dos instrumentos internacionais dos Direitos Humanos. Os documentos posteriores a Declaração Universal foram confirmando os compromissos com a educação e ampliando o debate em torno dos Direitos Humanos na área. O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, reafirma a educação como um direito que deve estar acessível a todos nos diferentes níveis. Este Pacto traz, em seu artigo 13º, a questão da educação articulada com a preocupação mundial de manutenção da paz entre os povos, da seguinte forma:

os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade

humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 2018a, p.05).

Outro documento de relevo é o Protocolo de São Salvador³, concluído em 17 de novembro de 1988 e ratificado pelo Brasil em 1999. Concebe a EDH também como um direito ao colocar, no artigo 13º, que a

educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (ONU, 2017b, p.7).

Nestes documentos, a educação vai ocupando um espaço de relevo na construção da defesa da dignidade e do respeito entre os povos, na capacitação dos indivíduos no sentido de constituírem-se enquanto sujeitos participativos na construção de uma subsistência digna, o que vai colocar em evidência a participação da educação na construção dos direitos econômicos e sociais no contexto de sociedades democráticas e pluralis-

3 Este é um protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que foi assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm.

tas. Além disso, a concepção da educação como direito universal e voltada para a plena expansão da personalidade humana vai se reafirmando.

Na década de 1990, em Túnis, houve a realização do Fórum Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, bem como o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, no Canadá, onde se propôs a criação do Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, aprovado na II Conferencia Mundial de Direitos Humanos, em Viena, em 1993. Este propõe que a EDH seja incluída na educação formal e não-formal, na educação popular e de adultos, bem como na família. Este movimento reitera a importância da EDH no combate às mais variadas formas de violações aos Direitos Humanos e a sua promoção. Na Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993, a educação voltada aos Direitos Humanos aparece da seguinte forma:

A educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional (ONU, 2018b, p.9).

Na mesma linha dos demais documentos, este recomenda que a “educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 2018b, p.9), e que educar *em e para* os Direitos Humanos precisa se dar no sentido de favorecer a “compreensão mútua, a tolerância e a paz”. Sendo também um programa, recomenda que a EDH seja incluída nos currículos de todos os estabelecimentos de ensino. É importante destacar que os documentos vão apontando temáticas que compõem os conteúdos dos Direitos Humanos necessários a serem

incluídos nos processos educacionais, dentre as quais se pode destacar o tema da democracia, da paz, da justiça social, do desenvolvimento, da participação, da compreensão mútua e tolerância, da liberdade, da consciencialização para os Direitos Humanos, do respeito às diferenças de raça, sexo, língua ou religião, este último que é reafirmado em 1995, no Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos (ONU, 2017a). No que se refere aos conteúdos a serem ministrados, a Declaração e Programa de Ação de Viena diz que:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos (ONU, 2018b, p. 10).

O reconhecimento acerca da importância da educação na constituição dos Direitos Humanos no mundo e como estratégia para sua promoção e proteção, levou a ONU a criar a Década das Nações Unidas em Matéria de Direitos Humanos, para o período de 1995 a 2004, cujo receituário está sistematizado no Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU, 2017a) e também na série de documentos intitulados “Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995-2004”. Entende-se que

No âmbito da Década, pede-se que os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os sectores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos (ONU, 2017a, p. 03).

Neste contexto, a ONU também salienta que a EDH, em si mesma, deva ser considerada um direito, além de indicar uma interdependência e uma abordagem global dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Todos os documentos da ONU tiveram um papel importante na história da EDH, pois suscitaram discussões não só educacionais, trazendo a tona questões sociais, políticas e econômicas, além de salientar a importância e o papel da educação para a efetivação da paz e enfrentamento das desigualdades no mundo.

Para a Década da Educação em Direitos Humanos, a ONU (2017a, p.15) explicita como elemento ético-político e pedagógico da EDH o princípio da construção coletiva como elemento de efetiva participação democrática, o qual pode ser compreendido como uma forma horizontal de ensinar que propicia a participação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. O princípio da vida cotidiana também é relevante, pois indica a necessidade de fugir de abstrações que dificultam a compreensão dos Direitos Humanos, para o que se torna necessário trazer experiências concretas e significativas para a vida das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, “os esforços de educação em matéria de direitos humanos desenvolvidos no âmbito da Década serão concebidos de forma a serem relevantes para a vida cotidiana dos destinatários” (ONU, 2017a, p. 15). Neste sentido, incentiva-se que as atividades e metodologias da EDH devem ser participativas e significativas para os sujeitos envolvidos, construindo uma EDH junto *com* os educandos, não *para* os educandos, trazendo experiências concretas da realidade dos alunos, objetivando unir teoria e prática.

A EDH pode ser compreendida segundo a definição do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006, p.6), qual seja:

um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação inte-

gral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados.

Tematizar os direitos de grupos minoritários, oprimidos e discriminados também é prioridade para Década da Educação em Direitos Humanos, indicando que a EDH tem um compromisso com os marginalizados. Por isso,

nas atividades de educação em matéria de direitos humanos desenvolvidas ao abrigo da Década, será dado um especial destaque aos direitos humanos das mulheres, crianças, idosos, minorias, refugiados, povos indígenas, pessoas em situação de pobreza extrema, pessoas infectadas pelo VIH ou com SIDA e outros grupos vulneráveis (ONU, 2017a, p. 19).

Estas diretrizes mostram que a EDH deve ser construída horizontalmente, “a-partir-de-baixo”, com aqueles que mais sofrem com a exclusão e as violações de direitos fundamentais. Igualmente, recomenda-se que seja dada atenção especial aos professores, pois são os profissionais “cujas atividades são particularmente susceptíveis de afetar a realização dos direitos humanos” (ONU, 2017a, p. 19). Indica-se, ainda, que a EDH seja incluída em “todos os níveis do sistema escolar, na formação profissional e formal, bem como na aprendizagem não formal” (ONU, 2017a, p. 16).

No cronograma da Década para Educação em Direitos Humanos, a ONU elaborou “Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos”, em 1997, onde afirma que “a educação em e para direitos humanos é um direito humano fundamental” (ONU, 2017c, p.7). Além disso, recomen-

da aos países signatários elaborarem um plano nacional de ação com programas locais, regionais e nacionais de EDH e que constituam um comitê nacional de EDH. Há também recomendação para a elaboração de materiais educacionais no tema. Neste documento, a ONU (2017c, p. 5) afirma que

Está crescendo o consenso que educação em e para direitos humanos é essencial e pode contribuir para a redução de violações aos direitos humanos como também para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas. Educação em direitos humanos é também crescentemente reconhecida como uma estratégia efetiva para prevenir abusos aos direitos humanos.

A definição de EDH apresentada nas Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos é a seguinte:

De acordo com estas provisões e pelos propósitos da Década [para a EDH], a educação em direitos humanos pode ser definida como treinamento, disseminação e informação objetivados à construção de uma cultura universal de direitos humanos através do compartilhamento de conhecimento e habilidades e da mudança de atitudes, que são direcionados a: O fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; O desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; A promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; A capacitação de todas as pessoas de participar efetivamente de uma sociedade livre; A ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 2017c, p. 5).

Ao se concluir o plano de ação da Década, em 2004, os Estados signatários consentiram em prorrogar as ações por igual período, se estendendo até 2014. Em 2004, a Alto Comissariado

das Nações Unidas para Direitos Humanos em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançaram o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, cuja primeira etapa perdurou entre 2005 e 2009 e enfatizou recomendações e metas para o ensino fundamental e médio; a segunda etapa iniciada em 2010 até 2014, voltou-se para a educação superior e para a formação sobre conteúdos de Direitos Humanos para professores, servidores públicos, membros das forças de segurança e agentes policiais e militares; e, a terceira etapa, com término em 2019, teve como foco a formação dos profissionais da mídia e dos jornalistas.

Neste ínterim, durante as comemorações dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ano de 2008 foi decretado pela ONU como Ano Internacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2011, pela Resolução nº 66/137, a ONU ratificou o movimento internacional pela EDH que já vinha em andamento aprovando a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, que afirma em seu artigo 1.1 que *“Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos”* (ONU, 2018c, p.2)⁴.

A Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos mantém a compreensão construída até o momento de que educar para Direitos Humanos pressupõe um conjunto de ações voltadas a formação, informação, sensibilização e aprendizagem, que incluem educar sobre os direitos, normas e princípios, os valores e mecanismos para sua proteção. Importa também, que no processo de aprender e ensinar, sejam exercidos, respeitados e defendidos os Direitos Humanos de todos os indivíduos envolvidos, isto é, educandos, educadores e profissionais da educação. E ainda, recomenda que a EDH possibilite o desenvolvimento

4 Não foi encontrada versão em português da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos.

de uma cultura universal dos Direitos Humanos, nos seguintes termos:

Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente (ONU, 2018c, p.4).

Por outro lado, a Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, reafirma de forma contundente a necessária intervenção dos Estados, como principal responsável em promover e garantir a efetivação da EDH do ponto de vista político, institucional e financeiro, criando condições para *“la participación de la sociedad civil, el sector privado y otros interesados pertinentes en la educación y la formación en materia de derechos humanos”* (ONU, 2018c, p.5).

A acepção de todo este movimento a nível internacional chega ao Brasil e tão logo se iniciam as discussões que culminaram com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003 e 2006, e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e no adensamento do debate em tono do tema no país.

O campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, o tema dos Direitos Humanos começa a ganhar espaço na pauta política, social e acadêmica em comissões, movimentos sociais, na mídia, em debates e denúncias no contexto da repressão da ditadura militar, iniciada em 1964. Neste interim, *“as escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade”* (SADER, 2017, p. 81).

Contudo, é preciso indicar que os Direitos Humanos na educação adquire importância no país somente após a virada dos

anos 2000, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁵ (PNEDH) – cuja versão preliminar foi elaborada no ano de 2003 e a última versão publicada no ano de 2007 – e com a consolidação da proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH) no país com a Resolução CNE/MEC nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Este processo é resultado de uma construção coletiva envolvendo Estado, organizações internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada, articulados em torno de forças democráticas e da necessidade de resistir as violências e violações de direitos e lutar por direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Desde seu surgimento enquanto política pública, foram executados programas e projetos de EDH, capacitação de professores, criação de plano estatuais e pactos, criação de cartilhas e materiais didáticos, bem como gerência e fiscalização de ações desenvolvidas por organismos públicos e privados nesta área⁶. A proposta da política de EDH no Brasil é constituir “caminhos a se trilhar” em prol da construção de uma “cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2015b, p. 18), mediante ações no âmbito educacional nos diferentes níveis de educação, do ensino básico ao superior, e ainda, trabalhando com uma concepção ampla de educação, ou seja, não se restringindo a educação no âmbito escolar, mas a expandindo às demais esferas da vida social, como na família, organizações não governamentais (ONGs), associações, etc. Trata-se de uma política multisetorial e multidimensional, pois abarca um conjunto amplo de agentes, setores, instituições, âmbitos de ensino, etc., e, ainda, engloba em princípio o conjunto de elementos presentes nas lutas sociais e aqueles pactuados

-
- 5 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um documento emblemático do cenário nacional no que se refere à Educação em Direitos Humanos. Trata-se de um marco nesta área, justamente por trazer as diretrizes para sua implementação no Brasil nos diferentes níveis de ensino e, também, em espaços de educação não formal.
 - 6 O principal agente público atuante na área foi a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em parcerias com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

por organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU) e seus países signatários, ao que o Brasil se inclui como nação filiada. Isto coloca ao país a premência de implementar políticas que busquem a efetivação dos preceitos dos Direitos Humanos em nível nacional, como a incorporação da afirmação dos Direitos Humanos na “Constituição Cidadã” de 1988, e políticas específicas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2016), lançado em 1996, com versões em 2002, 2009 e 2010, os já citados PNEDH e Diretrizes para a EDH, entre outras políticas de proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Do ponto de vista normativo, em âmbito federal, as diretrizes do PNEDH para a educação básica, ao que se inclui a educação profissional, indicam, entre outras questões, que

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo 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 a qualidade da educação; a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2015a, p. 24).

As Diretrizes Nacionais para a EDH, de 2012, a serem observadas pelos sistemas e instituições de ensino em seu planejamento e no desenvolvimento de ações, entende que

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógi-

cos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (MEC, 2018, p.3).

A Educação em Direitos Humanos é um campo sobre o qual importantes intelectuais e pesquisadores vêm se debruçando e produzindo pesquisas e obras de envergadura teórica e política, no Brasil, na América Latina e em outros países. No Brasil, é especialmente a partir do ano 2007 que vem se consolidando os fundamentos teórico-metodológicos, educacionais, culturais e histórico-filosóficos que trazem subsídios para sua efetivação relacionada ao contexto nacional⁷. Desde então, ensaios teóricos

7 O Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo (USP), realizou importante trabalho no ano de 2007, traduzindo duas coletâneas sobre Direitos Humanos e EDH, especialmente a obra intitulada "Educação em Direitos Humanos para o Século XXI", organizada por George Andreopoulos e Richard P. Caude, que traz subsídios teórico-metodológicos para a implantação da perspectiva educacional em Direitos Humanos e para formação de professores e profissionais. O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é um espaço importante de produção nacional em EDH, tendo como pesquisadoras da área as professoras Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia de Fátima Guerra Ferreira. Em 2007, o Núcleo lançou sua primeira coletânea intitulada "Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos" e, já em 2008, participou da Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, promovido pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, que envolveu diversas universidades e escolas. Além destas, é referência nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos no Brasil, a Prof.ª Dra. Vera Maria Candau que atualmente é professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), e tem contribuído com o debate acerca das concepções de EDH e da formação de professores visando integrar a perspectiva da EDH e seus aspectos teórico-metodológicos.

e estudos empíricos da EDH nos diferentes níveis educacionais começam a ser publicados no Brasil, mas ainda se constitui em um campo recente e em aberto. A problemática de uma educação voltada para os Direitos Humanos tem sido pauta tanto de políticas públicas quanto de movimentos e organizações da sociedade civil, sendo realizados nos últimos anos diversos cursos, seminários e fóruns de debates⁸ envolvendo universidades, instituições públicas e movimentos sociais, muitas dessas ações preocupadas com a formação e a atuação docente para os Direitos Humanos.

As pesquisas que vem sendo desenvolvidas no Brasil têm enfatizado a problemática da EDH, suas diretrizes e os conteúdos e temáticas contemporâneas dos Direitos Humanos no ambiente escolar. Do ponto de vista teórico-analítico, uma das preocupações que aqui temos, já apontada por Candau e Sacavino (2013, p. 63), é de uma interpretação que dá como direta a relação entre Direitos Humanos e educação, isto é,

Uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover (CANDAU, SACAVINO, 2013, p.63).

Parte-se do pressuposto de que a transmissão de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos não encerra em si a potencialidade da EDH, e que a construção e o desenvolvimento de processos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas são fundamentais na práxis docente como elemento mediador para uma Educação em Direitos Humanos. Neste sentido, defende-se que uma EDH potencialmente crítica precisa estar alicerçada em

8 Um importante evento foi o I Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos, realizado em novembro de 2018, na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB).

uma leitura histórico-crítica dos Direitos Humanos, relacionando-os com questões de natureza macro, buscando contextualizar seus dilemas e potencialidades, para o que se inclui ao processo de ensino-aprendizagem conteúdos sobre cidadania, democracia e Estado.

E ainda, defende-se a perspectiva segundo a qual a EDH deve ser construída horizontalmente, não *para*, mas *com* o corpo discente, isto é, utilizando-se de metodologias de ensino que potencializem a participação e que sejam significativas para os alunos. Quando se trabalha o conteúdo da EDH relacionando as temáticas a partir de experiências concretas dos educandos, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais relevante e o próprio conteúdo é ressignificado pelos estudantes que, também, passam a se interessar mais pelas aulas. Não se pode entender a EDH como um receituário pronto que deve ser aplicado «decima-para-baixo», pelo contrário, deve ser construída por meio de uma relação dialógica e democrática que se estabelece entre professor e aluno. Ambos, professor e aluno, são sujeitos do processo, ou seja, a relação é entre sujeito e sujeito, não entre sujeito e objeto.

Outro pressuposto teórico-político desta reflexão se assenta na concepção segundo a qual a EDH tem potencial emancipatório e de alargamento da cultura dos Direitos Humanos quando construída teoricamente e na práxis social docente dentro de uma perspectiva contra hegemônica. Entende-se, aqui, por perspectiva contra hegemônica o processo de lutas travadas pelas classes populares nas esferas econômica, política, educacional e cultural, objetivando a construção de alternativas frente ao projeto hegemônico exercido pela classe dominante. Traduz-se no questionamento ao *status quo* e, como preconizou o italiano Antônio Gramsci, na luta pela “direção intelectual e moral” que possibilite a construção de outro projeto civilizatório.

Tais pressupostos são condição *sine qua non* para que esta proposição político-pedagógica atinja seus objetivos de transformação das causas das desigualdades e das violências e violações

de direitos cometidas aos seres humanos e de um possível processo emancipatório.

Problematizações finais

A coexistência de Direitos Humanos no papel com a realidade das desigualdades, violências e violações de direitos, se constituiu em um paradoxo na modernidade. Por certo, este é um problema de natureza social, econômica e política com abrangência global, mas que atinge particularmente os países mais pobres, incluindo o continente latino americano e o Brasil, em cujo projeto societário assenta-se na mercadorização universal e na banalização da vida.

O processo de redemocratização ocorrido a partir da década de 1980 no Brasil, não foi acompanhado de uma democratização da riqueza, o que seria fundamental para a redução das desigualdades e efetivação plena dos Direitos Humanos. Ao contrário, as desigualdades só tem se aprofundado, o que tem rebatimentos para as classes já historicamente subalternizadas e pauperizadas. Tal como nos disse Chauí (1993), o limite de nossa democracia é, justamente, a não democratização da riqueza ou a não criação de um Estado de Bem Estar Social que garanta os direitos sociais básicos ao conjunto da população. É o que chama de “farsa bem sucedida”, ou seja, um regime de governo que não promove uma igualdade substantiva que implique numa socialização equitativa da riqueza socialmente produzida.

Este contexto aponta para a necessidade de desconstruir e reconstruir a concepção de Direitos Humanos, tendo como horizonte a edificação de uma nova cultura, uma nova concepção de mundo, que tenha por base a universalidade dos Direitos Humanos. Esta precisa passar pela garantia de direitos fundamentais estendidos a todos os seres humanos, independente de condição, e que se traduzem em direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais amplos e abrangentes, direcionados à dignidade humana. Contudo, este é ainda um longo processo,

que envolve um embate cultural e político e cujos agentes principais de ação são exatamente aqueles que têm seus direitos violados e violentados.

Quando consubstanciados em bandeira de luta das classes populares, os Direitos Humanos tem potencial de se tornar veículo de transformação. Para tanto, entender os Direitos Humanos do ponto de vista relacional é necessário para sua articulação com a configuração social, cultural e político-estatal que acaba potencializando ou obstaculizando a concretização destes direitos. Tal leitura é importante para trazer criticidade as concepções de mundo que no campo do senso comum, em grande medida, aparecem sem tais mediações, levando a interpretações equivocadas e distorcidas do que os Direitos Humanos se propõe.

A leitura relacional dos Direitos Humanos evidencia a importância de sua interface com a democracia. Tal como indicado por Outhwaite e Botemore (1996, p. 179) numa democracia “o povo inteiro toma, e tem o direito de tomar, as decisões básicas determinantes a respeito de questões importantes de políticas públicas”, tendo ligação estreita com a ideia de igualdade, onde cada indivíduo tem igual voz. O respeito e efetivação dos Direitos Humanos estão, pois, dialeticamente relacionados com a criação de um ambiente democrático e socialmente justo, e que, no limite, possibilite a democratização da riqueza. Nesta perspectiva, não bastam somente os direitos civis e políticos, é necessário avançar na concretização de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais rumo a efetivação plena de uma concepções ampla de humanidade e de dignidade humana.

Para Saviani (1989, p. 87), é preciso considerar a democracia “como possibilidade no ponto de partida” e a democracia como “realidade no ponto de chegada”, isto é, as relações precisam ser democráticas do início ao fim em todos os espaços. É preciso acreditar que a “desigualdade pode ser convertida em igualdade” (SAVIANI, 1989, p. 87) por meio da prática pedagógica, em sala de aula e articulada com o processo de democratização da sociedade. A busca por igualdade e pela democracia constitui-se

num processo sociohistórico e que passa pela esfera educacional. Ao analisar a relação entre escola e democracia, Saviani (1989, p. 86) pondera o seguinte: “se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade”. É preciso que a democracia ocorra em todos os espaços.

Como a escola é o lugar onde o conhecimento aparece sistematizado, torna-se um ambiente importante para se trabalhar com temáticas que contribuam para a formação integral dos estudantes. Ao voltar-se também para uma formação humanística, a escola pode aparecer como um lugar de resistência e transformação. Os ideais humanísticos casados com ideais democráticos constituem-se em uma integração necessária ao trabalho educacional com os Direitos Humanos. Neste sentido, entende-se que não é possível pensar em formação humanística sem a contribuição das humanidades na escola, seja qual for a modalidade e nível de ensino. Diante da constatação de que os Direitos Humanos foram e são utilizados tanto pela classe dominante quanto pela classe dominada, é preciso ter um posicionamento bem firme a favor dos oprimidos, principalmente no campo educacional.

Enfim, quem seria então o egresso de uma educação numa perceptiva educacional voltada aos Direitos Humanos contra hegemônica? O seu egresso é o sujeito cidadão trabalhador, fruto de uma educação integral pautada em Direitos Humanos. É um cidadão trabalhador sujeito dos direitos, é construtor e beneficiário dos direitos, protetor e protegido pelos direitos. É um sujeito cidadão que trabalha em uma condição ontológica e inalienável do ser social. Seu trabalho resulta em atendimento as necessidades humanas e ambientais com qualidade técnica e científica, cujos produtos não violentam as pessoas, a sociedade e nem o meio ambiente. É um sujeito cidadão trabalhador que identifica as relações sociais, políticas e econômicas, que identifica-se no contexto dos processos de trabalho, que identifica as violações

de direitos na sociedade, na família, na comunidade, na escola, nas instituições, organizações, empresas e corporações. Além de identificar-se, é um sujeito cidadão trabalhador que reconhece seu papel no mundo, que reconhece o movimento histórico de construção, desconstrução e reconstrução, de conquista e concessão, de manutenção, renovação ou transformação. É um sujeito cidadão trabalhador partícipe e beneficiário da edificação de uma sociedade justa, emancipada, igualitária e democrática. É o sujeito da história, da transformação social, da proteção, promoção e efetivação dos Direitos Humanos para outrem e para si próprio. É o ser humano.

Referências

BOTTOMORE, T. OUTHWAITE, W; **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2003**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em <https://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em 02 jan. 2015a.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006/2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007. Disponível em <https://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em fev. 2015b.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**, 1996. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em jan. 2016.

CANAU, Vera Maria Ferrão. SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CHAUÍ. Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - Teoria e prática da libertação: Uma**

introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 20 set 2018b.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em fev 2016.

ONU. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011**. Disponível em <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>. Acesso em 04 out 2018c.

ONU. **Diretrizes Para Planos Nacionais De Ação Para Educação Em Direitos Humanos**. ONU, 1997. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em agosto de 2017c.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 20 set 2018a.

ONU. **Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Di-**

reitos Humanos das Nações Unidas, 1995. Disponível em http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em agosto de 2017a.

ONU. **Protocolo de São Salvador**. Disponível em http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170725110908.pdf. Acesso em setembro de 2017b.

SADER Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - primeira fase**. New York, Genebra: UNESCO, 2006.

GURIAS NA COMPUTAÇÃO

Amanda Meincke Melo¹

Aline Vieira de Mello²

Letícia Gindri³

Alice Fonseca Finger⁴

Resumo: Embora inestimáveis as contribuições de mulheres à Computação, a representatividade feminina na área ainda é bastante incipiente. Iniciativas como o Programa Meninas Digitais, da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), têm buscado mudar esse cenário, mostrando a meninas da educação básica que elas também podem considerar a Computação como uma área de atuação. Neste Capítulo, apresentamos o projeto Gurias na Computação, projeto parceiro do programa Meninas Digitais, desenvolvido no *Campus* Alegrete da Universidade Federal do Pampa.

Palavras-chave: Mulheres; Representatividade; Computação.

Introdução

A representatividade feminina em diferentes setores produtivos e áreas do conhecimento tem sido questionada, analisada

1 Doutora em Ciência da Computação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

2 Doutora em Ciência da Computação pela Université Pierre et Marie Curie (UPMC), França. Professora no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

3 Mestre em Ciência da Computação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

4 Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

e fomentada nos últimos anos. Na Computação, em particular, apesar de sua transversalidade e contribuições significativas à sociedade, a participação de mulheres é considerada bastante incipiente, o que também é percebido na procura por cursos de graduação da área (FIGUEIREDO *et al.*, 2017; SBC, 2018).

Ao mesmo tempo, são inestimáveis as contribuições de mulheres à Computação, a exemplo de Ada Lovelace (1815-1852) - reconhecida por ter escrito o primeiro algoritmo para ser processado por uma máquina; Grace Hopper (1906-1992) - criadora da linguagem Flow Matic que serviu de base à COBOL; Hedy Lamarr (1914-2000) - coinventora de um aparelho usado para causar interferência e despistar radares nazistas; Kathleen Booth (1922-) - reconhecida por escrever a primeira linguagem de montagem Assembly; entre tantas outras (FIGUEIREDO; SANTOS, 2016).

O machismo, o mito de que mulheres não são boas na área de tecnologia, a predominância masculina na área e o estereótipo de que a “Computação é coisa de homem” estão entre as barreiras e os preconceitos que dificultam, segundo Aires *et al.* (2018), a escolha de estudantes do ensino médio por cursos na área da Computação. Nessa perspectiva, ao consultar estudantes e professores de cursos da área, Mello *et al.* (2019) confirmaram as hipóteses de que os estereótipos criados desde a infância, a falta de identificação com o curso, a pouca divulgação de protagonistas mulheres e a pouca divulgação dos cursos estão entre os principais fatores para explicar a participação pouco expressiva de mulheres na área. Além disso, ainda há um grande desconhecimento sobre as competências de um profissional da Computação (SANTOS; SANTOS; ELLWANGER, 2017) e sobre as subáreas da Computação (FIGUEIREDO *et al.*, 2017).

Para mudar esse cenário, o Programa Meninas Digitais (FRIGO; MACIEL, 2019, p. 27), com chancela da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), tem como objetivo “aproximar as meninas do ensino fundamental e médio às carreiras nas áreas de Computação e suas tecnologias” (p. 27). Esse programa, desde

2011, tem agregado projetos parceiros, desenvolvidos em diferentes modalidades (ex.: ensino, pesquisa, extensão, inovação e desenvolvimento científico e tecnológico), em todas as regiões do país e incentivado o desenvolvimento de novos projetos.

Nesse cenário, este Capítulo apresenta o projeto de extensão Gurias na Computação, projeto parceiro do Programa Meninas Digitais, desenvolvido no *Campus* Alegrete da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Histórico e Caracterização

A abordagem da temática “Mulheres na Computação” como ação de extensão surgiu a partir de apresentações de trabalhos em diferentes edições do componente curricular complementar de graduação “Computação e Cidadania”, ofertado no *Campus* Alegrete da UNIPAMPA, que sinalizavam a participação pouco expressiva de mulheres na Computação, a abordagem do tema em eventos promovidos pela SBC – edições do *Women in Information Technology* (WIT) – e o próprio interesse de acadêmicas em pautá-lo.

Dessa forma, no plano de trabalho 2015-2016 do programa de extensão GEInfoEdu – Grupo de Estudos em Informática na Educação, foram propostas duas edições do fórum Gurias na Computação. O “I Fórum Gurias na Computação: experiências que inspiram”, realizado em 09 de junho de 2015, integrado à programação da VII Semana Acadêmica do Campus Tecnológico de Alegrete, “teve como proposta incentivar a troca de experiências entre profissionais da área da Computação e estudantes, assim como divulgar a área a estudantes do Ensino Médio” (FERRÃO; MELO, 2016). O “II Fórum Gurias na Computação: experiências docentes e protagonismo discente em perspectiva”, realizado em 12 de maio de 2016, integrado à VIII Semana Acadêmica do Campus Tecnológico de Alegrete, propunha “[...] valorizar experiências de docentes da área da Computação da própria Universidade e mobilizar acadêmicas dos cursos [...] para a

proposição e o desenvolvimento de ações de extensão [...]” (FERRÃO; MELO, 2017)

A ação de extensão Gurias na Computação, portanto, delineou-se a partir desses fóruns sendo vinculada ao programa de extensão “Programa C - Comunidade, Computação, Cultura, Comunicação, Ciência, Cidadania, Criatividade, Colaboração”. Desde sua concepção, em 2016, tem como objetivo geral promover a participação feminina na área de Computação (FERRÃO; MELLO; MELO, 2017). Como público-alvo, têm-se alunas de escolas da educação básica, graduandas e egressas dos cursos de Computação, assim como mulheres da comunidade. A partir de julho do mesmo ano, tornou-se um dos projetos parceiros do programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Entre as primeiras atividades desenvolvidas, podem-se citar: elaboração de uma identidade visual, criação da página Gurias na Computação no Facebook, I Encontro Gurias na Computação, divulgação de perfis de mulheres de destaque na área da Computação, participação de mulheres em ações de divulgação dos cursos de Computação, II Encontro Gurias na Computação, Projeto Codificar, apresentação de trabalhos no SIEPE - Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão e painel em alusão ao Dia Internacional da Mulher (FERRÃO; MELLO; MELO, 2017).

Em 2019, dada a robustez das atividades relacionadas à ação Gurias na Computação, organizou-se um projeto também vinculado ao Programa C. Nessa edição do projeto, além da gestão, uma variedade de ações foi proposta (Quadro 1): Oficina Gurias na Computação (AMIM *et al.*, 2019), Tutoria das Gurias (BORDIN *et al.*, 2020), Café Compartilhado, Aplicativo das Gurias (MEDEIROS; MELLO, 2020) e Encontro Gurias na Computação.

Quadro 1 – Ações do projeto Gurias na Computação – Edição 2019.

AÇÃO	OBJETIVO
Oficina Gurias na Computação	Apresentar, de forma lúdica, a área da Computação a estudantes da educação básica.
Tutoria das Gurias	Acompanhar as gurias ingressantes nos cursos da Computação do Campus Alegrete com o objetivo de minimizar a evasão, além de aproximá-las do projeto.
Café Compartilhado	Oportunizar espaço para graduandas e professoras da Computação se apresentarem e conversarem sobre os desafios da graduação e formarem uma rede de apoio para superá-los, podendo contar com a participação de membros da comunidade.
Aplicativo das Gurias	Divulgar e desenvolver aplicativos destinados a minimizar ou resolver problemas do gênero feminino.
Encontro das Gurias	Discutir com a comunidade acadêmica e externa questões relevantes e de interesse das mulheres.
Gestão	Realizar o planejamento de ações, a produção técnico-científica, a divulgação das ações, o controle de frequência, a avaliação das ações, as reuniões de acompanhamento, a emissão de atestados etc.

Reeditado para os anos de 2020 e 2021, em cenário pandêmico, além de sua gestão, a atual edição do projeto propõe as seguintes ações (Quadro 2): “Mulheres na Computação: de Norte a Sul”, Tutoria das Gurias, Colaboração com o “CiênciaAção: Observatório Interdisciplinar de Divulgação Científica e Cultural”, Encontro Gurias na Computação, Café Compartilhado, Manutenção da Página Gurias na Computação e Mídias Sociais (GINDRI; MELO, 2020).

Quadro 2 – Ações do projeto Gurias na Computação –
Edição 2020-2021.

AÇÃO	OBJETIVO
Mulheres na Computação: de Norte a Sul	Realizar uma série de debates sobre Mulheres, Ciência e Tecnologia, considerando as diferenças regionais do Brasil, em parceria com o projeto Meninas na Computação, da Universidade Federal do Amapá.
Tutoria das Gurias	Acompanhar as gurias ingressantes nos cursos da Computação do Campus Alegrete com o objetivo de minimizar a evasão, além de aproximá-las do projeto.
Colaboração com o “CiênciaAção: Observatório Interdisciplinar de Divulgação Científica e Cultural”	Divulgar as produções técnico-científica das docentes e discentes dos cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Software do Campus Alegrete da UNIPAMPA junto ao observatório.
Encontro Gurias na Computação	Discutir com a comunidade acadêmica e externa questões relevantes e de interesse das mulheres.
Café Compartilhado	Oportunizar espaço para graduandas e professoras da Computação se apresentarem e conversarem sobre os desafios da graduação e formarem uma rede de apoio para superá-los, podendo contar com a participação de membros da comunidade.
Manutenção da Página Gurias na Computação e Mídias Sociais	Elaborar materiais de divulgação para diferentes mídias, incluindo a Página Gurias na Computação no Facebook, entre outras redes sociais.
Gestão	Realizar o planejamento de ações, a produção técnico-científica, a divulgação das ações, o controle de frequência, a avaliação das ações, as reuniões de acompanhamento, a emissão de atestados etc.

São objetivos específicos da atual edição do projeto Gurias na Computação:

- apresentar a área da Computação como uma possibilidade de carreira profissional;
- ampliar o ingresso de meninas nos cursos da área;

- realizar acolhimento das alunas ingressantes nos cursos de Computação do *Campus* Alegrete da UNIPAMPA;
- integrar/aproximar alunas entre si e com as docentes;
- promover ambientes de aprendizagem significativos que colaborem para uma formação ética, social e comprometida com a transformação da realidade local;
- aproximar a Universidade da sociedade através do diálogo;
- proporcionar a troca de conhecimentos e a construção de novos;
- acompanhar e valorizar as egressas formadas nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Software do Campus Alegrete da UNIPAMPA.

Equipe executora e parceiros

A equipe executora da ação Gurias na Computação tem contado com a participação das docentes e de discentes dos cursos de Ciência da Computação e de Engenharia de Software da UNIPAMPA, além de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e membro da comunidade externa.

Desde 2016, cinco estudantes atuaram como bolsistas. Estas colaboram com o projeto, produzindo materiais, organizando eventos, divulgando ações, conduzindo oficinas, desenvolvendo produção técnico-científica, dentre outras atividades.

Parcerias também têm sido estabelecidas com grupos e instituições como:

- Amoras Ong: organização não governamental estabelecida no município de Alegrete que trabalha acolhendo mulheres em situação de violência doméstica. A Amoras Ong colabora com o projeto há alguns anos participando de seus encontros, ministrando palestras, tratando, por exemplo, do tema assédio moral e sexual;

- Comitê de Gênero e Sexualidade do *Campus* Alegrete: estabelecido institucionalmente desde 2019, o comitê tem sido um grande parceiro do projeto, realizando diversas ações em conjunto, como, por exemplo, rodas de conversa, palestras e encontros com as temáticas de valorização das mulheres nas áreas de engenharia e tecnologia, assédio moral e sexual, entre outros;
- PET CTC Engenharias: desde 2020, o programa de educação tutorial, desenvolvido no *Campus* Alegrete tem colaborado na organização de eventos e na divulgação das ações junto a estudantes de graduação.
- Projeto Meninas na Computação: projeto parceiro do Programa Meninas Digitais, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), é parceiro no desenvolvimento da ação “Mulheres na Computação: de Norte a Sul”.

Além destas, o projeto também realizou parcerias com o Coletivo Feminista Maria Baderna, o Espaço Iraímas, o Clube de Leitura LeiaMulheresAlegreteRS, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional do Campus Alegrete (NuDE), o programa de extensão TRAMAS, bem como com mulheres da comunidade que têm colaborado ativamente no desenvolvimento de pautas da ação “Encontro Gurias na Computação”.

Financiamento

As ações do Gurias na Computação têm sido desenvolvidas com apoio de estudantes bolsistas selecionadas através dos editais institucionais: Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) e Programa de Fomento à Extensão (PROFEXT), ambos promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXT) da UNIPAMPA. No período de 2017 a 2020, as ações foram apoiadas por duas bolsas PROFEXT, ambas vinculadas ao programa de extensão Programa C, e quatro bolsas PDA, sendo

duas bolsas vinculadas ao programa de extensão Programa C e duas ao projeto de extensão Gurias na Computação.

Resultados

Entre suas primeiras atividades estão a elaboração de uma identidade visual (Figura 1) e a criação da página Gurias na Computação⁵ no Facebook. Nessa página, inicialmente, foram divulgados perfis de vinte mulheres de destaque na área de Computação, como Ada Lovelace, Grace Hopper, Carol Shaw, Liane Tarouco e Márcia Cristina Cera (*in memoriam*). A página, então, passou a ser um dos canais de divulgação das ações desenvolvidas pelo projeto, por professoras e alunas dos cursos de Computação do *Campus* Alegrete da UNIPAMPA, além de eventos e matérias relacionados à representatividade feminina. Atualmente, ela possui 490 seguidores.



Figura 1 - Logotipo Gurias na Computação.

Os Encontros Gurias na Computação tiveram início em 2016 e possuem como público-alvo toda a comunidade. De 2016 a 2018, ocorreram 6 encontros (I a VI) em que foram realizadas rodas de conversa sobre protagonismo feminino na área da Computação, experiência docente, feminismo e a área das tecnologias, mulheres no mercado de trabalho, experiência das estudantes no final da graduação, organização do tempo e saúde mental. Houve

5 <https://www.facebook.com/guriasnacomputacao/>

também a apresentação do projeto Leia Mulheres, dos dados de ingresso, egresso e evasão de mulheres do curso de Computação, assim como dos resultados de pesquisa sobre gênero realizada com docentes e discentes dos cursos de Computação da UNIPAMPA e do IFFar Alegrete (MELLO; MELO; FERRÃO, 2019). Além disso, houve momentos de descontração com o jogo Mulheres na Computação, desenvolvido pela equipe do projeto, o jogo Just Dance e o show da Banda Brainstorm, composta por estudantes dos cursos de Computação.

Em 2019, houve dois encontros: VII e VIII. No VII encontro, representantes do Círculo de Mulheres, Coletivo Feminista Maria Baderna, Espaço Iraímas, ONG Amoras e projeto Leia Mulheres, além de docentes e discentes da UNIPAMPA (Figura 2a), pensaram tecnologias voltadas para as mulheres. Em uma dinâmica de Design Participativo, dez problemas que podem ser abordados com o apoio de tecnologias computacionais foram apontados e priorizados. Todos os 19 participantes avaliaram positivamente o encontro e muitos mencionaram a importância desse espaço de diálogo e criação coletiva.



(a) VII Encontro - maio/2019

(b) VIII Encontro - outubro/2019

Figura 2 - Fotos dos Encontros Gurias na Computação realizados em 2019.

No VIII encontro (Figura 2b), egressas dos cursos da área da Computação da UNIPAMPA falaram sobre as suas trajetórias e realizaram uma avaliação sobre seus cursos de graduação. As egressas do curso Engenharia de Software Cristiane Fontoura,

Jéssica Pereira e Stephanie Ribeiro participaram de forma presencial, enquanto as egressas do curso Ciência da Computação Geanine Marchezan e Isadora Ferrão participaram através do envio de vídeo. Elas destacaram que, apesar das dificuldades enfrentadas durante a graduação e de alguns pontos a serem melhorados, os cursos as preparam muito bem tanto para ingressar no mercado de trabalho quanto para continuar sua formação na pós-graduação. Os participantes do encontro avaliaram a ação como excelente ou boa e mencionaram a importância de ouvir o relato das egressas porque elas possuem experiências semelhantes às das graduandas.

O IX encontro, realizado no mês de outubro de 2020, foi, na verdade, intitulado de “Primeiro Encontro Virtual do Projeto Gurias na Computação”. Esse encontro teve como foco conversar com alunas e com a comunidade sobre o Outubro Rosa, a importância do autocuidado e divulgar onde as mulheres podem procurar atendimentos relativos à saúde da mulher no município de Alegrete. Por ser o primeiro encontro do ano, também foi uma oportunidade de apresentar o grupo para as alunas ingressantes e conhecê-las. Muito embora o encontro tenha tido um número pequeno de participantes e somente uma aluna ingressante, foi muito positivo para todas. Algumas alunas relataram sentir falta desses momentos.

A partir dos problemas elencados e priorizados no VII Encontro Gurias na Computação, o problema de divulgação dos eventos culturais no município de Alegrete/RS foi escolhido para ser resolvido através da parceria entre as ações Aplicativo das Gurias do projeto Gurias na Computação e Resolva! do Programa C, no ano de 2019. A equipe de desenvolvimento foi composta por duas estudantes bolsistas (vinculadas ao projeto Gurias na Computação e ao Programa C) e cinco estudantes voluntários com o apoio de três professores tutores. Promotores de eventos do município foram consultados para a identificação dos requisitos da aplicação e para a avaliação do protótipo. Embora pontos de melhoria tenham sido identificados, todos os promotores con-

sultados ficaram satisfeitos. A solução ainda não está em produção devido às limitações impostas pela pandemia.

A partir do depoimento das egressas no VIII Encontro Gurias na Computação, as docentes integrantes do projeto conduziram uma pesquisa a fim de obter o perfil dos egressos dos cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Software da UNI-PAMPA. O perfil das egressas foi publicado na edição 2020 do evento WIT (FINGER; BORDIN. MELLO, 2020).

A partir do IX encontro, ocorrido no mês de outubro com a temática do Outubro Rosa, surgiu a ideia de promover uma ação no mês de novembro abordando o Novembro Azul, cujo foco é a prevenção do câncer de próstata, mas optou-se por abordar a saúde do homem de maneira geral. Em parceria com o PET-CTC Engenharias, foi promovida durante o mês uma série de ações: elaboração de um episódio do podcast BrocolisCast (BrocolisCast #12, 2020) intitulado “Novembro Azul, Precisamos falar sobre masculinidade tóxica”, um encontro do CinePET onde os participantes discutiram sobre o documentário “O Silêncio dos Homens” e, por fim, uma roda de conversa intitulada “Novembro azul” com a presença de profissionais da saúde convidados.

A Oficina Gurias na Computação (AMIM *et al.*, 2019) foi executada em duas edições: 2018 e 2019 (Figura 3). Em 2020, a oficina não foi realizada devido às limitações impostas pela pandemia da COVID-19. Na edição 2018, participaram 12 estudantes com idades entre 14 e 18 anos, matriculadas no ensino médio de cinco escolas públicas sediadas no município de Alegrete/RS. Na edição 2019, participaram 2 professoras e 8 estudantes com idades entre 16 e 49 anos, matriculadas no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola Waldemar Borges. Em ambas as edições, todas as estudantes indicaram ter gostado da oficina e comentaram que foi uma excelente oportunidade para conhecer a área da Computação e os cursos oferecidos na cidade, além de ressaltar a importância de a mulher ocupar o espaço que ela deseja.



(a) Edição de novembro/2018

(b) Edição de julho/2019

Figura 3 - Fotos das Oficinas Gurias na Computação.

Desde setembro de 2018, o projeto mantém um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação entre professoras e alunas dos cursos de Computação do *Campus Alegrete* da UNI-PAMPA. Além desse grupo, há grupos das equipes executoras das diferentes edições do projeto, das docentes e da ação Tutoria das Gurias. No período pandêmico, esses grupos assumiram um importante papel para circulação de informações e trocas de experiências, com consequente manutenção de vínculos.

A ação Café Compartilhado teve início em 2019 e é fruto da necessidade de haver um espaço de escuta e de troca exclusivo para as graduandas e as professoras dos cursos da área da Computação, em que elas se sintam à vontade para compartilhar seus anseios e experiências. Em 2019, foram realizados cinco cafés compartilhados (nos meses de março, maio, julho, agosto e dezembro), que permitiram ampliar o sentimento de pertencimento e fortaleceram os laços, o que deve colaborar para reduzir a evasão feminina. Registros fotográficos dos cafés compartilhados realizados nos meses de março e julho são apresentados na Figura 4. No ano de 2020, não houve edições da ação Café Compartilhado devido à pandemia da COVID-19.

A ação Tutoria das Gurias (BORDIN *et al.*, 2020) também iniciou com a formalização do projeto Gurias na Computação, em 2019, com o objetivo de acompanhar as ingressantes nos cursos da Computação e minimizar a evasão, além de aproximá-las do projeto. Ao final do processo de tutoria, a ação foi avaliada pelas

discentes envolvidas com relação à participação em atividades, suficiência do número de encontros, qualidade da interação com a tutora e efetividade da tutoria. Percebeu-se que a tutoria impactou positivamente as discentes em pelo menos um dos três aspectos: ajudando a compreender o curso e/ou a Universidade, a compreender o conteúdo de um ou mais componentes curriculares e a criar laços com colegas e/ou professoras.



(a) Edição de março/2019

(b) Edição de julho/2019

Figura 4 - Fotos dos Cafés Compartilhados.

A colaboração com o “CiênciAção: Observatório Interdisciplinar de Divulgação Científica e Cultural” teve início em 2020 com a divulgação de programas e projetos de extensão coordenados pelas docentes envolvidas no projeto Gurias na Computação, incluindo a própria divulgação do projeto (GINDRI; MELO, 2020). Propõe-se, no ano de 2021, a divulgação de resultados de projetos desenvolvidos por alunas dos cursos de Computação do *Campus* Alegrete da Unipampa como forma de valorizá-las e contribuir para o aumento de sua autoestima.

Em 2020, em parceria com o projeto parceiro Meninas na Computação, da UNIFAP, foi desenvolvida a ação “Mulheres na Computação: de Norte a Sul” através de transmissões *online* no YouTube⁶ (Figura 5). Ao todo, nove mulheres de diferentes regiões do Brasil - dentre elas, pesquisadoras, docentes e profissionais da área de Tecnologia de Informação (TI) - participaram de transmissões *online* abordando temas como desafios e con-

6 <https://www.youtube.com/c/MulheresnaComputaçãodeNorteaSul>

quistas, representatividade feminina na Computação, experiências na academia e na indústria, empreendedorismo e liderança, entre outros. Como resultado, tem-se 10h de transmissão e 385 seguidores no canal criado para as transmissões ao vivo.



(b) Página principal do Canal



(b) Transmissões de 2020

Figura 5 - Canal YouTube “Mulheres na Computação: de Norte a Sul”.

Ainda em 2020, foi criado o perfil no Instagram do Gurias na Computação, tornando-se mais um importante canal de comunicação com estudantes dos cursos de Computação, demais projetos parceiros e outros interessados em acompanhar as postagens e divulgações de ações. Atualmente o perfil conta com 176 seguidores.

Considerações Finais

No projeto Gurias na Computação, alunas e professoras dos cursos de Ciência da Computação e de Engenharia de Software do *Campus* Alegrete da UNIPAMPA têm criado vínculos através de vivências compartilhadas. Acredita-se, assim, ser possível minimizar a evasão das estudantes matriculadas nesses cursos.

Além de espaços de escuta das estudantes de graduação, novas aprendizagens têm sido desenvolvidas relacionadas às questões de gênero e à representatividade feminina na área de Computação em contato com mulheres da comunidade e egressas, assim como são realizadas ações voltadas a estudantes da

educação básica, indo ao encontro do objetivo do Programa Meninas Digitais.

No horizonte do projeto, que já é desenvolvido numa perspectiva de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, estão a ampliação de ações junto à educação básica em colaboração com as graduandas dos cursos de Computação do Campus; o acompanhamento e a valorização das egressas desses cursos; a busca de financiamento externo; a criação de um projeto de ensino de tutoria; o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à representatividade feminina na Computação; e a criação de mecanismos para mensurar o impacto das ações propostas.

Referências

AIRES, J.; MATTOS, G.; OLIVEIRA, C. *et al.* Barreiras que Impedem a Opção das Meninas pelas Ciências Exatas e Computação: percepção de alunas do ensino médio. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 38., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 12., 2018**, Natal. Porto Alegre: SBC, 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/3378/3340>. Acesso em: 26 jan. 2021.

AMIM, F.; MOURA, J.; FERNANDES, K. *et al.* Oficina Gurias na Computação: três horas de imersão feminina na área da Computação discutida em detalhes. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 39., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 13., 2019**, Belém. Porto Alegre: SBC, 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/6727/6623>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BORDIN, A. S.; FINGER, A. F.; GINDRI, L. *et al.* Tutoria das Gurias: Uma ação de acompanhamento de alunas ingressantes em cursos de Computação. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 40., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 14., 2020**, Cuiabá. Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/11283/11146>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BrocolisCast #12 - Novembro Azul, Precisamos falar sobre masculinidade tóxica. Entrevistado: Marcio Duarte. Entrevistadores: Flávia Barbosa, Luciele Campagnolo, Raunir Firmino, Elone Sampaio, Wagner de

Oliveira, Ketrin Vargas e Marina Otokovieski. Novembro, 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1Dn8b6sXlKb-6jbSJdvRDML>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FERRÃO, I. G.; MELO, A. M. I Fórum Gurias na Computação: relato de experiências e desdobramentos. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 36., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 10.,** 2016, Porto Alegre. Porto Alegre: SBC, 2016. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/9697/9598>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERRÃO, I. G.; MELO, A. M. Segundo Fórum Gurias na Computação: experiências docentes e protagonismo discente em perspectiva. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2016, Uruguaiana. Anais... Bagé: UNIPAMPA, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/84900>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FERRÃO, I. G.; MELLO, A. V.; MELO, A. M. Gurias na Computação: fortalecendo e incentivando a participação feminina no Ensino Superior. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 37., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 11.,** 2017, São Paulo. Porto Alegre: SBC, 2017. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/3406/3368>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FIGUEIREDO, K.; SANTOS, J. C. O. **Computasseia**. 2016. Disponível em: <http://gameinclass.ic.ufmt.br/computassy/about.html>. Acesso em 25. jan. 2021.

FIGUEIREDO, K.; VITORASSI, R.; MONTEIRO, E. *et al.* Percepções de Alunas de Ensino Médio sobre as subáreas da Computação. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 37., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 11.,** 2017, São Paulo. Porto Alegre: SBC, 2017. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/3410/3372>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FINGER, A. F.; BORDIN, A. S.; MELLO, A. V. Perfil das Egressas dos Cursos de Computação da UNIPAMPA: uma análise da formação acadêmica e da atuação profissional. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 40., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 14.,** 2020, Cuiabá. Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/11280/11143>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FRIGO, L. B.; MACIEL, C. Programa Meninas Digitais: inspirando a nova geração. **Computação Brasil**, Porto Alegre, n. 41, p. 26-29, dez. 2019.

GINDRI, L.; MELO, A. M. Gurias na Computação. **CienciAção - Observatório Interdisciplinar de Divulgação Científica e Cultural**, v. 1, n. 9, dez. 2020. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/ciencia-cao/2020/12/07/gurias-na-computacao/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MEDEIROS, J. M.; MELLO, A. V. REUNI: DIVULGAÇÃO DE EVENTOS CULTURAIS. In: **Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 3, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/107806>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MELLO, A. V.; MELO, A. M.; FERRÃO, I. G. Uma análise sobre questões de gênero nos cursos de Computação no município de Alegrete/RS. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 39., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 13., 2019**, Belém. Porto Alegre: SBC, 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/6713/6609>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SANTOS, M. P.; SANTOS, C. P.; ELLWANGER, C. A Computação sob a Ótica de Meninas do Ensino Médio. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 37., WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 11., 2017**, São Paulo. Porto Alegre: SBC, 2017. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/3404/3366>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SBC - Sociedade Brasileira de Computação. **Educação Superior em Computação: estatísticas 2018**. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/133-estatisticas/1287-estatisticas-computacao-2018>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NÓS QUEREMOS FALAR! PERCEPÇÕES DE ALUNOS (AS) DO ENSINO MÉDIO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Ewerton da Silva Ferreira¹
Eduardo Lima²
Jaqueline Carvalho Quadrado³

Resumo: Reflete-se aqui como os alunos e alunas observam as questões de gênero e sexualidade? E Como os alunos e alunas LGBTTIQ⁴⁺ se sentem dentro da escola? A partir das percepções de alunos (as) do Ensino Médio de duas Escolas Públicas da região oeste do Rio Grande do Sul. Trata-se da importância das discussões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Discute a questão da inclusão de gênero e sexualidade no currículo escolar, levando em conta que o atravessamento da adolescência inclui as experiências proporcionadas pela escola como instituição primordial na socialização de crianças e jovens. A partir de experiência de pesquisa-intervenção, apresenta possibilidades de encaminhamento de alternativas para os impasses na relação do jovem com

- 1 Licenciado em Ciências Humanas e Mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa. Membro do GEEP – Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política. E-mail: ewertonferreira266@gmail.com
- 2 Acadêmico do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do GEEP – Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política. E-mail: elima2929@gmail.com
- 3 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br.
- 4 Adotamos LGBTTIQ+ para denominar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Interssexuais e Queer o + é utilizado para definir outras identidades de gênero e sexualidades que não estejam contempladas.

a educação através da realização de grupos de reflexão com adolescentes nos quais as relações na escola e com a escola possam ser faladas, compartilhadas e repensadas. Verificou-se que nas escolas em estudo, estas situações denunciam uma expressiva ausência de diálogos intra-familiares e na escola, e políticas públicas voltadas ao segmento juvenil.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sexualidade; Adolescência.

Apontamentos introdutórios

Embora nos últimos anos as discussões sobre a inclusão dos temas gênero e sexualidade tenham ganhado maior notoriedade na mídia e em alguns documentos ainda existe um distanciamento entre as orientações apresentadas e os debates das realidades nas escolas. Geralmente, a não abordagem encontra-se pautada em um ou mais fatores que apresentamos a) desconhecimento de como trabalhar os temas gênero e sexualidade em sala de aula, b) opção da escola em não entrar no mérito do assunto para evitar “constrangimento” com os pais ou responsáveis dos alunos e alunas e c) alinhamento ideológico da escola com os movimentos contra a “Ideologia de gênero” e/ou “Escola sem Partido”.

Seja qual for a opção da escola pela não discussão em sala de aula ou no ambiente escolar é importante ressaltar que essa escolha impacta direto na vida escolar e pessoal do seu alunado que não vive sua orientação sexual, identidade de gênero, masculinidade ou feminilidade de acordo com o padrão hegemônico. As consequências podem ser percebidas através da baixa aprendizagem, desmotivação, quantidade elevadas de falta nas aulas, depressão e outras ações que se apresentam diretamente na vida desses alunos e alunas.

A pesquisa Fronteiras das Relações de Gênero no Contexto Escolar, tratou de um Projeto de Formação com o objeto de refletir e decolonizar práticas e saberes de jovens de Escolas Públicas de Ensino Médio, na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul. Uma vez que se observou que em todo debate em torno do ensino médio não se discutem as relações de gênero e sexuali-

dade. Assim, assumimos o desafio de organizar, como política pública de reparação, equalização e emancipação, a implementação de ações que dessem visibilidade às alunas e aos alunos dissidentes, bem como assegurar o desenvolvimento integral do potencial humano, garantindo-lhes o exercício pleno da cidadania ao longo da vida.

Para tanto, primamos na pesquisa-intervenção pelo fortalecimento do espaço de ensino-aprendizagem, partindo da ação/reflexão/ação, desconstruindo os paradigmas estruturados e materializados nos documentos oficiais de educação. Buscando, dessa forma, oportunizar as/os adolescentes do ensino médio, o direito de existir e de estar em todos os espaços, transpondo as barreiras do legado modernidade/colonialidade, que exige dos nossos corpos um enquadramento dentro de um modelo de universalidade baseado no essencialismo biológico mulher/homem.

A colonialidade, pode ser entendida como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade e suprime conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as. Partindo desse princípio, falar sobre “decolonizar o contexto escolar” é subverter as estruturas do currículo que privilegiam apenas as pessoas que estejam enquadradas em um único modelo que segue a matriz colonial do homem, branco, heterossexual e cristão, deixando de fora os corpos dissidentes.

Como a pesquisa-intervenção foi desenvolvida em escolas públicas de ensino médio, a proposta consistiu na (des) construção de práticas e saberes, que em sua maioria são compostas por pessoas que borram essa estrutura colonial.

Diante disso, o texto apresenta discussões sobre a relevância da discussão de gênero e sexualidade no currículo e no ambiente escolar como forma de reduzir os impactos das desigualdades e as formas de preconceito na escola. Para tanto, ele se divide em dois momentos.

No primeiro momento discussões teóricas sobre os marcadores sociais da diferença gênero e sexualidade, com um olhar aprofundado para o currículo, pois em nossa concepção a forma que ele foi estruturado ao longo dos anos, produz e reproduz hierarquias e legitima alguns grupos em detrimento de outros.

No segundo momento, passaremos a análise de relatos de cenas coletadas, por meio de pesquisa-intervenção do projeto de pesquisa “Fronteiras das Relações de Gênero no Contexto Escolar⁵” e do “Programa de Extensão Mulheres Sem Fronteiras” em escolas públicas na região oeste do Rio Grande do Sul – RS, no período de 2018 e 2019.

(Re) pensando gênero e sexualidade no currículo escolar

A escola constitui-se em um espaço que congrega o diferente. Nela estão presentes alunos e alunas de diversas classes sociais, religiões, culturas, etnias, pensamentos políticos, famílias, orientações sexuais, identidades de gênero, masculinidades e feminilidades. Certamente boa parte dos temas elencados acima já integram os debates e ensinamentos que compõe o currículo escolar, ainda que muitos sejam observados apenas em datas alusivas. No entanto, gênero e sexualidade quando apontados como possibilidade para uma abordagem no currículo escolar geram polêmicas, medo, *Fake News* (notícias falsas) e reprovação dos setores mais conservadores da sociedade. Nos interessa então questionar: gênero e sexualidade devem ser abordados na escola? Qual motivo de tanta negação em relação a esses temas?

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pontuam que a educação tem por objetivo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 1996). Ou seja, além do conhecimento formal que o es-

5 Projeto desenvolvido com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Registrado pela Comissão de Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o número 20180205091724.

tudante deve se munir para continuar os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, a escola tem por obrigação o preparo do alunado para conviver em sociedade. Portanto, pensar em alternativas para debater as diferenças presente na sociedade é fundamental. Nesse sentido, apontamos o currículo escolar como uma possibilidade para o debate.

No entanto, é importante considerar a história da escola pública brasileira e, sobretudo, a construção do currículo escolar. A democratização da escola pública no Brasil teve sua efetivação a partir da Constituição Federal de 1988, até então apenas um grupo pequeno e pertencente a elite que tinha acesso à educação. Por consequência disso, todo pensamento escolar foi estruturado dentro de uma lógica branca, heterossexual, cristã (praticante ou não), classe média e urbana (SEFFNER, 2011). Nessa linha de pensamento, Saveli destaca que a história do Brasil e, especialmente, a educação pública é oriunda de um processo “que não considerou as diferentes etnias na formação do nosso país, o que contribuiu para segregação e a marginalização das minorias de todos aqueles vistos como diferentes” (2010, p. 138).

Sob esse viés, é oportuno pontuar que o currículo tradicional que foi – e é – utilizado nas escolas está ligado a uma ideologia dominante é “[...] um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político” (SILVA, 2015, p. 148). Louro destaca ainda que o campo do currículo é um espaço marcado por lutas e por disputas políticas travadas cotidianamente entre grupos hegemônicos e não hegemônicos.

Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes de grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto tem a possibi-

lidade de alterar a configuração da luta (LOURO, 2000, p. 56).

Os discursos hegemônicos atendem por heteronormatividade e colocam como “desviante” ou “inferior” qualquer forma de ser ou existir que não seja heterossexual. De igual modo, essas práticas se naturalizam dentro dos espaços escolares pela ausência de debates que façam sua inclusão nos espaços decisórios. Isso implica dizer que a escola - de maneira consciente ou não - reproduz essa prática e que as “instâncias educativas heteronormativas atravessam os sujeitos, ao ponto de que a heterossexualidade seja a única alternativa de viver a sexualidade e projetar socialmente o gênero” (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018, p. 19).

A escola, assim como diversos espaços da sociedade, se organiza no sentido de dividir os seus espaços em apenas dois gêneros e, ainda, oportunizar apenas uma representação de masculinidade e feminilidade hegemônica, desprezando as diversas outras existentes. Além dos mecanismos de separação através da generificação de práticas e locais como: banheiro de menino, banheiro de menina, brincadeira de menino, comportamento de menino, profissões masculinas e femininas, homem não chora, menina não senta assim, entre outras ações que são apresentadas cotidianamente na escola. Isso é acontece desde a educação infantil até o ensino médio.

Braga, Caetano e Ribeiro (2018) destacam que as teorias foucaultinas mencionam a existência do controle do sexo, através do controle corporal (disciplinamento) no nível individual. As mesmas regras no sentido que potencializam os discursos disciplinares projetam as normas de gênero e sexualidade sobre a sociedade (biopoder). Nesse sentido, é oportuno ponderar “a educação, nosso campo de interesse, tem uma relação histórica de estreitamento com as práticas de disciplinarização do corpo, marcadas pelo gênero e pela sexualidade” (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018, p. 20). Ou seja, o currículo tradicional é pensado

visando organizar os sujeitos que estão no ambiente escolar a adaptar-se a heteronormatividade e negar qualquer outra forma de ser e existir.

A educação constrói diferentes tipos de sociedades, pois estimula o “processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidade que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Isso implica dizer que a cultura e produção do conhecimento para o convívio em sociedade está ligada de maneira intrínseca à educação e ao currículo escolar, visto que para elas a cultura é considerada “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Quando a escola não oportuniza que os alunos e alunas que possuem outras orientações sexuais, identidades de gênero, masculinidades e feminilidades sintam-se identificados socialmente temos um problema social que irá refletir na adolescência e na vida adulta de seu alunado. Certamente esse problema vai refletir nos índices de violência (tanto na escola, quanto na sociedade em geral), na inserção desses sujeitos marginalizados no mercado de trabalho e na sociedade. Sob esse pensamento Bento (2011, p. 553) reverbera:

As formas idealizadas dos gêneros geram a hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações.

A escola tem que se atentar para os “exilados”, buscando alternativas para que eles possam ser inseridos nesse ambiente escolar. Propomos que essa inclusão aconteça de modo gradativo, mas presente sempre no currículo escolar, uma vez que todos os alunos e alunas seguem o mesmo conteúdo programático. Dessa forma, o desconhecimento que muitas vezes se baseia em senso

comum e reprodução de preconceitos podem ser “podados” e os educandos aprendam a importância do respeito à diversidade.

No subitem abaixo, se adentrará na organização da intervenção formativa educativa e se apresentará alguns dos principais resultados da pesquisa.

Trilhando um caminho para a coleta de dados

As falas apresentadas nesse item foram coletadas ao longo dos anos de 2018 e 2019, através do projeto de pesquisa “Fronteiras das Relações de Gênero em contexto escolar” e do “Programa de extensão Mulheres sem Fronteiras” ambos vinculados ao curso de Serviço Social e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja.

Embora na proposição inicial do projeto e do programa, a previsão estava apenas para o município de São Borja, a partir do diálogo e de convites estendemos a sua abrangência ao município de São Luiz Gonzaga. Pontua-se que as observações e falas aconteceram apenas em escolas públicas e com alunos do ensino médio.

Importante problematizar que a pesquisa ocorreu no território escolar de duas cidades distintas, com marcadores, contextos, públicos distintos, mas que emergem percepções um tanto quanto parecidas sobre as questões envolvendo gênero e sexualidade. Ademais, é oportuno destacar as diferenças que se constituem as relações com as escolas, visto que numa foi realizada a partir de uma solicitação do programa a escola, e outra através de convite de uma docente para realização de ações na escola.

É relevante destacar que embora sejam escolas do interior do Rio Grande do Sul, especialmente da região oeste, elas possuem características próprias que as distinguem. Apesar de se tratar da mesma proposta de pesquisa-intervenção para ambos os territórios se constatou que os processos de pesquisar com as escolas se configuraram, muitas vezes, de modos diferentes (FERREIRA; QUADRADO, 2018).

Na pesquisa-intervenção em tela oportunizou-se um espaço para que criasse uma rede entre pesquisadores, alunas e alunas propondo que o espaço de diálogo estabelecido fosse criado uma troca de experiências e vivências e, fundamentalmente, que suas vozes fossem ouvidas.

Embora a entrada na escola aconteceu por modos distintos elas possuem características parecidas, ambas possuem ensino fundamental e médio, são centrais, recebem alunos de diversos bairros da cidade, pois são consideradas referência em educação, nos municípios supracitados.

Assim, discutir a metodologia da pesquisa é discutir certo modo de estar com o outro (MORAES, 2014). Desta forma, investigou-se: Como os alunos e alunas observam as questões de gênero e sexualidade? Como os alunos e alunas LGBTTIQ⁶+ se sentem dentro da escola?

A proposta metodológica do Projeto de Formação foi desenvolvida sob o viés qualitativo, através de encontros formativos, no ambiente escolar. No processo de formação se trabalhou com o universo de significados que necessitaram de reflexões e (re) conhecimento baseado em saberes decoloniais, como instrumento teórico-reflexivo a respeito de gênero e sexualidade.

Desse modo, a formação intitulada *Gênero em Debate* foi pensada e desenhada seguindo a organização a seguir:

- A) Conhecimento e princípios formativos da base curricular;
- B) Reflexões das questões sociais – gênero e sexualidade – na práticas e saberes no contexto escolar;
- C) Desenvolvimento de ações práticas e efetivas – diálogos reflexivos.

A partir da estrutura acima, se discutiu através dos estudos decoloniais as percepções das/os estudantes, que nos levaram ao

6 Adotamos LGBBTTIQ+ para denominar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Intersexuais e Queer o + é utilizado para definir outras identidades de gênero e sexualidades que não estejam contempladas.

entendimento como se apresentam as sexualidades dissidentes no contexto dessas escolas, considerando as questões sociais, políticas, econômicas e identitárias.

Realizada em cada escola, os diálogos reflexivos contaram com carga horária de 12 horas (três encontros com quatro horas cada), nos quais abordou-se temas relacionados à gênero, sexualidade e suas intersecções e reflexões acerca da relação da juventude e escola. A tematização sobre a relação dos jovens com gênero e sexualidade foi instigada pelo diálogo reflexivo, envolvendo direta ou indiretamente o tema da pesquisa, de modo que o diálogo foi utilizado tanto como objeto de discussão (relações intra escolares), quanto para expressão de si, através da apropriação da linguagem em grupo, com o tema juventude, gênero e sexualidade (QUADRADO, 2019).

Oportuno mencionar os caminhos trilhados na pesquisa-intervenção é gradual, onde carece de aproximação com estudantes para que possam falar sobre seus posicionamentos, medos, anseios, angústias, experiências e possibilidades para que os temas gênero e sexualidade sejam desmistificados no ambiente escolar. Notoriamente que esse caminho é marcado pelas singularidades de cada unidade escolar e de seu alunado, todavia compete aos pesquisadores compreender as relações intraescolares, interinstitucionais entre família e escola e, sobretudo, interpessoal entre os alunos e alunas que negociam diariamente esses espaços e a partir deles promovem a (des) marcação do gênero e sexualidade na escola.

A oportunidade de desenvolver um trabalho reconhecendo a Educação de Jovens como um campo de temáticas inter cruzadas, possibilitou entender melhor as/os estudantes dessa modalidade de ensino fortemente marcados pelo sistema de dominação e opressão. Nesse sentido, entendemos que o currículo escolar do ensino médio se torna peça fundamental e eixo norteador das escolas e da *práxis* pedagógica das professoras e professores.

Assim sendo, o processo de formação foi de extrema relevância, pois trabalhou com o universo de significados que neces-

sitam de reflexões e (re) conhecimento sobre currículo escolar. Compreendendo que os espaços formativos devem ser vistos, como uma realidade multifacetada e complexa.

Com a formação foi possível discutir os estudos sobre gênero e sexualidade a partir do pensamento decolonial e do protagonismo dos corpos abjetos desconstruindo a ideia da sujeita e do sujeito universal e de uma visão única do nosso processo histórico e formativo da educação brasileira.

Portanto, com essa formação pudemos dar uma maior visibilidade a esse público, através do entrelaçamento dos saberes sistematizados e das suas narrativas de vida, fortemente marcadas pelos conflitos, pelas lutas e pela invisibilidade social. Assim como, a sensibilização dos profissionais da educação das referidas escolas, em relação aos processos de humanização e escolarização das sujeitas e sujeitos dissidentes.

Gênero, sexualidade e preconceito de cada dia...

As falas aqui transcritas foram coletadas ao longo dos encontros nas duas escolas sejam por participações durante as exposições dos temas e ao longo do debate ou ditas diretamente aos pesquisadores posteriores as falas. Os encontros eram desenvolvidos por meio de uma exposição oral para iniciar os debates, e posterior uma atividade reflexiva para pensar as construções em torno do gênero e sexualidade.

Os diálogos em quase todos os encontros ocorreram de maneira acalorada, mas dentro dos limites democráticos. As meninas assumem protagonismo nas contribuições e, especialmente, nos olhares mais amplos sobre conviver com o diferente. Já os meninos em sua maioria acabam realizando poucas proposições, mas sempre que possível soltam uma piada. Ambos fazem bastante questionamentos, mas com divergências de focos.

As meninas buscam conhecer como abordar essas questões, como agir na escola e na sociedade, apontam falas de familiares, pastores, padres e até do presidente da república Jair Bolsonaro

afirmando que suas falas acabam por incitar o ódio e a violência. Outrossim, fazem críticas em tom agressivo aos meninos por seus comportamentos na hora de “flertar” como menciona a Aluna A⁷, da Escola⁸ B, “às vezes eles são até bonitinhos e pagável, sabe? Pena que abrem a boca”, a fala denota que não são apenas os meninos que “pegam”, como durante muitos anos se ouviu.

Ademais, é possível perceber que elas pautam uma parte significativa dos debates que acontecem na escola, dado o fato que na Escola B, as ações de debate sobre gênero, sexualidade e convite para o desenvolvimento das ações do projeto ocorreu em virtude de um grupo formado por quatro meninas e um menino optarem por abordar a temática em uma pesquisa que acabou por premiá-los na 4^a Mostra Cultural do CPERS⁹. Acrescente o fato que após as atividades desenvolvidas na referida unidade escolar as meninas sempre permaneciam para continuar conversando e a cada encontro uma novidade a ser contada.

Por outro lado, os meninos apresentam distinções nas duas escolas, porém alguns fatores são característicos. Em ambas, as piadas aparecem, e em quase sua totalidade carregada de uma conotação sexual e na tentativa de autopromoção, há grupos formados unicamente por meninos e são eles que acabam por puxar as falas “engraçadas”, também ficam responsáveis por realizar questões que envolvam o fato de “ser homem heterossexual”. Na Escola A, um dos meninos do intitulado “Clube do Bolinha” indagou: “Professor, se um cara fica com uma mulher trans, ele é viado?” (Aluno A). A pergunta veio acompanhada de alguns comentários como: “Olha o cara está se descobrindo”; “Tudo bem a gente te aceita meio gay mesmo”; “Eu sabia que essa Coca era Fanta” e com muitas risadas. Na defensiva ele disse que é apenas uma curiosidade e estava fazendo porque existem colegas que “confudem”.

7 Com objetivo de manter a identidade dos alunos em sigilo usaremos Aluna A, B, C, D para referir-se às meninas e Aluno A, B, C, D para referir-se aos meninos.

8 Para manter o anonimato das escolas usaremos apenas Escola A e Escola B.

9 Sindicato dos professores no estado do Rio Grande do Sul.

Sob as falas apresentadas é importante destacar que existe uma preocupação muito forte em “ser homem heterossexual”, embora a palavra heterossexualidade não apareça de forma explícita o “ser homem” é considerado sinônimo. Concordamos com Louro (1999, p. 17) quando destaca “a heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal”, a partir disso, é importante salientar que a “aparente brincadeira esconde uma visão heterossexista de como a relação sexual deve se dá” (REIS, 2015, p. 253).

Apresentado um pouco do perfil dos alunos e alunas que permeiam essa pesquisa, passaremos a análise de algumas falas coletadas durante as atividades desenvolvidas e/ou posterior a elas. Acreditamos que seja importante pontuar que as falas mantêm a sua originalidade e denotam um conhecimento e empoderamento dos estudantes.

A primeira fala que expomos aconteceu no primeiro encontro da Escola A e foi realizada por uma aluna que enfatizou que era lésbica e todos sabiam, inclusive seus pais, mas apenas a mãe e os irmãos apoiaram ela. Na sua concepção só haverá uma mudança no comportamento que começar a revidar as agressões e incomodarem os professores e a direção. É possível notar uma sensação de invisibilidade dela e corroborado com seu relato.

Olha professor aqui na escola a gente tinha que aguentar esse bando de meninos nos chamando de machorra¹⁰ quase o dia todo, um dia eu não aguentei fui pra cima dele e bati nele. Fomos parar na sala da vice-diretora e eu contei que tinha batido nele e bateria de novo. Eu tinha avisado ela e não tinha feito nada (ESCOLA A, ALUNA B, 2º ano do Ensino Médio).

A fala da aluna B é complementada pelo Aluno A, nas suas que reitera a invisibilidade dos alunos LGBTTIQ+.

Professor, eu sou gay, graças a Deus! Minha família me aceita bem, pois eu nunca escondi ser quem eu sou. Me

10 Terminologia utilizada para referir-se as mulheres lésbicas no interior do Rio Grande do Sul.

assumi com 14 anos e vou fazer 18 no final do ano. Então, eles já teriam surtado caso não me aceitassem. Meu problema não é em casa, meu problema é essa escola que é tóxica. Meus colegas agora fingem de bonzinhos porque o senhor está aqui, mas a maioria me chama de “viadinho” no recreio e em algumas aulas. O que me deixa mais triste é que tem professores e professoras que ouvem e não fazem nada. Só não desisti da escola ainda porque meus pais não deixam e eu quero ser advogado para defender as gays desse monte de macho escroto (ESCOLA A, ALUNO B, 3 ano do Ensino Médio).

Soma-se a fala de uma outra aluna que menciona sua bissexualidade, mas adverte que os pais ainda não sabem. Ela afirma que sofreu ameaças de ter sua sexualidade exposta pelos colegas em uma rede social e não houve nenhuma ação efetiva da instituição em relação ao caso.

Eu sou bissexual. Namorei um menino e hoje namoro uma menina. Ainda não contei pra minha família, só minha prima sabe. Um dia a gente estava na aula e os meninos ficaram me ameaçando dizendo que iriam colocar no meu face. Contei para a professora e pra você e ninguém fez nada. Fiquei uma semana sem vir para a escola (ESCOLA A, ALUNA C, 2 ano do Ensino Médio).

As falas apresentadas acima revelam que os estudantes possuem tranquilidade sobre sua orientação sexual, porém não conseguem encontrar segurança na escola. Nos dois primeiros casos há uma busca de auxílio nos docentes e mesmo que não logre êxito não afetou através das falas na frequência deles nas aulas. Já na terceira fala aluna passou uma semana sem comparecer na escola. Concordamos com Reis (2015) quando afirma que a escola é um dos lugares mais difíceis para que possa assumir sua sexualidade em virtude dos demais colegas.

A violência que os alunos e alunas LGBTTIQ+ vivenciam na escola acabam por demonstrar uma invisibilidade e silenciamento. Portanto, quando não são tomadas as atitudes necessá-

rias para o combate a LGBTfobia no ambiente escolar a “escola dificulta o exercício da diversidade sexual, por ser um assunto acerca do qual há um silenciamento, por causa do preconceito arraigado” (REIS, 2015, p. 237). Do mesmo modo, a violência nesse ambiente culmina na “expulsão” dos alunos e alunas LGBTTIQ+ que acaba sendo notificada como evasão (SEFFNER, 2011), sobre isso abordaremos após análise das falas dos demais estudantes.

Por outro lado, na Escola B, onde o debate surgiu a partir das demandas dos alunos e alunas nota-se que existe relatos positivos, porém a LGBTfobia e o machismo ainda se apresentam nos cotidianos escolares. Em suma, essas práticas acontecem de maneira velada e são realizadas através de violência psicológica e ocasionais, mas causam impactos na vida dos estudantes.

Na Escola B, uma das falas que demonstram que existem espaços que estão generificados e possuem uma certa aversão ao protagonismo das mulheres é o fato narrado por uma aluna que realizou o convite para realização da atividade na escola. Merece uma observação importante a forma como ela lida com os ataques sofrido.

Eu sempre achei complicado lidar com algumas piadinhas que a gente escuta na escola, mas nunca liguei de verdade. Mesmo eles fazendo essas piadas eu sempre ocupei lugar de destaque na turma. Já fui representante de turma três anos seguidos e presidente do grêmio ano passado, só sai porque dá muita dor de cabeça e preocupação. Quando fomos convidados a fazer a escolher um tema para pesquisarmos decidimos estudar sobre “identidade de gênero”, pois temos uma colega que é trans e sofre bastante. Nosso grupo é composto por seis pessoas e todas são do vale. Nós precisamos debater isso para poder combater o preconceito velado que existe na escola (ESCOLA B, ALUNA D, 2º ano do Ensino Médio).

A preocupação apresentada com a colega trans que sofre preconceito nos me permite indagar: como esses alunos e alunas conseguem observar práticas de *bullying* e a escola não?

Percebemos que na prática escolar esses grupos unificam-se. O grupo formado para abordagem de gênero era constituído por alunos que carregavam consigo marcadores sociais de gênero e sexualidade. Nesse sentido, Borrillo (2009, p. 20) destaca que “O sistema a partir do qual a sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual” e acrescenta-se a sua fala o sexismo, uma vez que mesmo alunos heterossexuais sofrem a discriminação por “pertencer” ao grupo.

A fala abaixo apresenta um relato de um outro aluno que pertencente ao grupo.

Eu sempre tentei não demonstrar que sou gay. Os meninos zoam muito com a gente. Na escola que eu estudava chamaram minha para dizer que tinha algo errado comigo, pois eu só andava com as meninas e não queria fazer nada que era de menino. Minha mãe foi a melhor pessoa do mundo e falou um monte para a diretora e para as minhas professoras dizendo “que elas deveriam me chamar na escola para falar do meu comportamento e das minhas notas e não do que eu sou”. Quando chegamos em casa ela falou pro meu pai o que tinha acontecido e depois da janta eles me colocaram no sofá e disseram que eles me amariam eu sendo o que fosse. E, se quisesse contar algo para eles que poderia contar, mas no meu tempo. Duas semanas depois me assumi gay e abandonei o técnico e estou aqui feliz. Desculpe chorar, mas é que eu sofri muito na outra escola (ESCOLA B, ALUNO H, 3º ano do Ensino Médio).

A cena narrada apresenta um contexto que merece ser explorado com bastante cautela, pois além da exposição do aluno aos pais que poderiam ter uma reação diferente da relatada, coloca o aluno a assumir uma sexualidade apenas por não está enquadrado dentro do padrão de viver a masculinidade heterossexual construída. Nesse sentido, há dois problemas apresentados: 1) qualquer um que foge da normatização imposta pela heterossexualidade é homossexual e, portanto, necessita de uma intervenção. 2) força o aluno no caso de ser gay a assumir uma identidade considerada

errada e anormal. Concordamos com Louro (2008, p. 83) quando afirma que é necessário que o aluno ou aluna LGBTTIQ+ terá que fazer um esforço para “deixar percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de viver a sexualidade”.

Pelo exposto, é preciso perceber que os espaços escolares e, sobretudo o currículo escolar é estruturado a partir de um modelo dicotômico e binário, é abrir margem aos que fogem desse padrão e não se reconheçam nele sejam “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEF-FNER, 2013, p. 150).

A pesquisa nos instiga para seguir pensando como a escola um espaço marcado pela diferença e onde ela se manifesta diariamente seja pela concepção pedagógicas, experiências de vida dos docentes, concepções políticas, trajetórias e formas de “ser professor” e “ser professora”, ainda carece de uma ampliação para o seu enxergar, acolher e problematizar o ser diferente.

A formação desenvolvida com os estudantes nos dois municípios, repercutiu de forma bem significativa na (re) estrutura dessa modalidade de ensino. O que converteu em práticas decoloniais, dando visibilidade, oportunidade de fala e posicionamento crítico/reflexivo das alunas e dos alunos.

Considerações finais

Não se pode atribuir as transformações observadas nos/as sujeitos/as, no decorrer da pesquisa-intervenção apenas ao nosso trabalho. Mas, ainda assim, identificamos que os seis meses de atividade puderam proporcionar apropriações e objetivações diferenciadas, assim como vivências significativas para os/as sujeitos/as.

Embora a tentativa de censura que vem tentando ser instituída nas escolas públicas brasileiras tenha o apoio de setores mais conservadores da sociedade, há uma esperança que vem crescendo concomitantemente que é ampliação da visibilidade e representatividade de pessoas LGBBTIQ+ na televisão e nas redes sociais. Esse aumento possibilita que os alunos e alunas possam

formar suas próprias opiniões, tencionar os espaços escolares e certamente o currículo.

Por outro lado, não podemos negar que ausência de políticas públicas, diretrizes, ações e planejamento para abordagem de gênero e sexualidade no currículo escolar constitui-se como uma desvantagem para ampliação das discussões nas escolas. Isso impacta diretamente na garantia do direito à educação de alunos e alunas LGBTTIQ+ que não conseguem permanecer no ambiente escolar devido ao preconceito.

Os relatos apresentados no presente texto apontam que ainda temos muito para avançar. Há necessidade de formação aos professores, professoras e gestores para que possam qualificar-se para atendimento aos alunos e alunas LGBTTIQ+, ampliar o debate e reduzir os discursos LGBTfóbicos na escola, promoção de visibilidade nos espaços escolares e, sobretudo, desnaturalizar a heterossexualidade.

Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai/ago, 2011.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. LIOÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Márcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 12 - 29, set/dez, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

FERREIRA, Ewerton da Silva; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **FALA SÉRIO: Violência de Gênero, não!**. Jaguarão: CLAE, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **Relatório de Pesquisa: Fronteiras das Relações de Gênero no Contexto Escolar**. Grupo de Pesquisa Gênero, Ética, Educação e Política. Universidade Federal do Pampa. São Borja/RS, 2019.

REIS, Toni. **Homofobia no ambiente educacional o silêncio está gritando**. Curitiba: Appris, 2015.

SAVELLI, Esmeria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v.10, n.2, p. 129-146.2010.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. In. SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana - RS: UNIPAMPA, 20.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81. 2016.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES. **Linguagens, Educação e Sociedade**. v. 24, n. 41, jan-abril, p. 191- 219. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: das bases aos desafios atuais¹

Charles Machado Hoepner²
Jane Cruz Prates³

Resumo: O presente artigo objetiva problematizar a trajetória histórica da Universidade brasileira, elencando os desafios postos à sua construção bem como as descaracterizações que lhe foram impostas nesse processo. Identifica-se que este espaço é permeado por processos contraditórios que ora garantem o acesso da classe trabalhadora e da produção do conhecimento e ora atende às necessidades do mercado que não necessariamente correspondem a necessidades sociais. Em tempos de obscurantismo faz-se necessário dar visibilidade a este processo de maturação da Universidade que tem a missão de dialogar com a sociedade e partilhar os conhecimentos que dentro desses espaços são

- 1 Esse artigo foi escrito originalmente para a dissertação de mestrado em Serviço Social intitulada “A viagem de volta: a formação profissional em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul” defendida e aprovada com voto de louvor no ano de 2017 pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) sob orientação da Prof^ª Dra. Jane Cruz Prates.
- 2 Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Assistente Social na Prefeitura Municipal de Farroupilha-RS.
- 3 Bacharela em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

construídos, especialmente em um contexto que desfavorece o conhecimento crítico e mercantiliza a construção do saber.

Palavras-chave: Universidade; Educação Superior; trajetória histórica; educação.

Introdução

A Universidade brasileira atualmente vem acolhendo em seu interior um conjunto de fatores da crise política, econômica e social que ocorre para além de seus muros internos. Refere Chauí (2001) que a Universidade é uma instituição social, “Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUÍ, 2001, p.35). Enquanto uma tradicional instituição que demarca presença no solo histórico desde a era medieval, na Europa, a Universidade hoje vem se descaracterizando daquilo que deveria ser seu princípio fundamental: a construção do conhecimento em prol do desenvolvimento humano com vistas ao livre pensar.

Incumbida de um papel que lhe é imposto pelo modo de produção em vigência a Universidade tem sido um espaço fundamental e contraditório que coaduna para a manutenção dos valores historicamente construídos bem como vem (re) produzindo conhecimentos que sirvam para a consolidação do modo de produção capitalista. Esse fato ocasiona em um atenuante processo de esvaziamento da construção do livre pensar, do processo investigativo, do empolgante trajeto da descoberta, dos devaneios e tortuosos caminhos necessários para a consolidação da ciência, bem como do fortalecimento da formação humana.

Regida por interesses mercadológicos, essa instituição, a passos largos, vem se tornando um “balcão de negócios” onde seu funcionamento é pensado com vistas ao atendimento das necessidades do mercado. Esse caráter influencia nos cursos oferta-

dos, na forma como vem se estruturando a carreira docente, na estrutura física e material dessas instituições, na oferta de bolsas de incentivo a ensino, pesquisa e extensão, no conhecimento produzido e outros elementos que dão corpus a Universidade atual.

Nesse cenário torna-se corriqueiro visualizar a Universidade como se esta fosse uma grande empresa, onde se criam rankings em que as pontuações concedidas são determinantes para o reconhecimento externo da instituição perante a sociedade e nas disputas que se criam entre instituições diferentes. Embora que essa realidade seja mais comum em Universidades privadas essa relação não está completamente ausente das Universidades públicas.

Esta breve contextualização é necessária para demarcar o território de tensões das quais a Universidade brasileira vem se revestindo. No entanto, com valor científico de igual magnitude é a necessidade de fazer o resgate dos primórdios desta Universidade e sob que contexto político, econômico e social essa instituição foi se construindo em solo brasileiro.

Qualificar para quem? Os primeiros passos da Universidade em solo brasileiro

Rossato (2008) refere que é no contexto de efervescência da Semana da Arte Moderna de 1922⁴, cenário de ebulição de diferentes sentimentos referentes à transição da sociedade capitalista agro-exportadora para a urbano-industrial que, por meio do desenvolvimento de um novo comportamento intelectual, novos ideais começaram a se fortalecer na sociedade brasileira.

Foi nesse contexto que começou a haver debates, em nível educacional, onde a educação para a elite foi colocada em xeque. Segundo Piletti e Piletti (2012, p.166),

4 “Lembramos que os anos 20 foram marcados no Brasil por novas ideias, por movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram profundas repercussões nas décadas seguintes. Assim, promoveu-se a semana da arte moderna de 22, em São Paulo, que rompeu com os moldes do academicismo na pintura, na música e na literatura, contribuindo para um contato mais direto com a vida brasileira e com as novas tendências da arte europeia mais viva” (FÁVERO, 1999, p. 17).

Os educadores que participavam dos debates nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que reformando a educação poderiam transformar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar, seria necessário organizar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao governo federal a responsabilidade fundamental. Seria preciso acabar de vez com a situação vigente até o final da Primeira República, em que o governo federal se mantinha praticamente omissos em relação aos graves problemas educacionais (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 166).

Nesse contexto já havia o interesse dos educadores em problematizar a educação, onde acreditavam que essa era a “porta de entrada” para a transformação da sociedade. No entanto, verifica-se ainda nesse período que o Estado pouco atuou no cenário educacional, demonstrando desinteresse pelos problemas enfrentados no sistema educacional da época (HOEPNER, 2014).

É nesse momento de efervescência do sistema capitalista no Brasil (via industrialização) que os diferentes segmentos sociais da época começam a se mobilizar para pensar em alternativas de mudança no cenário brasileiro, onde as diferentes classes em conflito cobram uma posição do Estado referente aos rumos do país. É nesse campo eminente de tensões que se começa a pensar propostas de reformulação na esfera educacional.

A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida (ZOTTI, 2004, p.87).

Nesse momento tem-se uma mudança de pensamento com relação à educação, pois se até então defendia-se que a educação era direcionada apenas para aqueles que tinham alto poder aquisitivo e a população era, em sua maioria, excluída do processo educativo agora muda-se de concepção. Com o cenário de crescimento econômico instaurado, por meio da indústria, percebe-se que a educação era cada vez mais necessária para um número maior de pessoas. Essa “educação mínima” era necessária para que a mão-de-obra, que estava aumentando significativamente, fosse absorvida por “pessoas qualificadas”. Nesse período, a educação continua sendo direcionada conforme os interesses das classes detentoras de poder (HOEPNER, 2014).

Com base nessa educação direcionada para atender aos interesses oriundos do crescimento industrial do Brasil é que os debates acerca da educação começam a efervescer. As discussões se davam entre os católicos, que defendiam a manutenção da educação elitista e os liberais, que traziam a necessidade de pensar a educação com vistas à pedagogia da Escola Nova⁵.

Tendo vinculação direta aos debates da ampliação da educação em nível básico que se intensificam as exigências pela educação superior. Com as atenções voltadas a precária e “insuficiente” educação brasileira “o surgimento da universidade no Brasil deve ser analisado dentro do espírito de inquietação e transformações que aconteciam na década de 20 e da tomada de consciência dos problemas da educação, ocorrida no período de 1920-1930⁶” (ROSSATO, 2008, p. 50).

5 Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva (VIDAL, 2010, p.497).

6 Ainda de acordo com Rossato (2008) não se pode dizer que a Universidade Brasileira correspondeu à incorporação de um “modelo de Universidade” apenas. Conforme o autor não existiu um padrão único na criação destas instituições no Brasil. Para maiores informações referentes aos vários modelos de Universidade, consultar anexos ou os autores: Rossato (2008), Teixeira (1989 e 1998), Rossato (1998) Sguissardi (2009) e Castanho (2000).

Fávero (1999) refere que a primeira Universidade brasileira, de fato, foi a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, por meio do Decreto nº 14.343 assinado pelo então presidente, Epitácio Pessoa. Essa Universidade enquanto resultado “da justaposição de três escolas tradicionais⁷, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias” (FÁVERO, 1999, p. 18).

Ainda de acordo com Fávero (1999) a criação dessa primeira Universidade foi um marco do ponto de vista do ensino superior brasileiro. Afinal, foi nesse cenário que se intensificaram as discussões acerca do debate dos problemas universitários do país. Dentre estas discussões, destaca-se,

Concepção de Universidade; funções que deverão caber às Universidades brasileiras; autonomia universitária; se o modelo de universidade a ser adotado no Brasil deve ser único ou cada universidade deverá ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza (FÁVERO, 1999, p. 19).

Nesse sentido, identifica-se que a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro muitos foram os aspectos que precisavam ser problematizados acerca do ensino superior brasileiro. Afinal, esta seria uma instituição nova que até então não tinha visibilidade nas legislações educacionais desse período histórico. Logo, sua estrutura e forma de constituição precisaria ser elaborada coletivamente.

A década de 1930, período em que ocorreu a Revolução de 1930, trouxe inovações à educação. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos, e logo depois, em 1934, com a Constituição Federal, a educação ganha um capítulo especial. Nesse momento, os professores, mesmo sendo os do ensino primário, deveriam ter formação universitária. Outros marcos fundamentais dessa Constituição foram o en-

7 Estas escolas tradicionais são a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, bem como, uma das Faculdades Livres de Direito (FÁVERO, 1999).

sino primário gratuito, a escola primária como sendo obrigatória e a assistência aos alunos necessitados (ZOTTI, 2004).

Os primeiros anos do Governo Provisório, de 1930 a 1937, foram caracterizados por um período mais instável, gerado pelo conflito de interesses das várias forças presentes na revolução. Esse período foi muito rico em debates ideológicos na defesa de diferentes projetos para a sociedade brasileira, estando presentes, também, propostas para a elaboração de uma nova política educacional (ZOTTI, 2004, p.87).

Já em 1931 tem-se o primeiro “Estatuto das Universidades Brasileiras⁸”, promulgado através do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Neste decreto apareciam as primeiras formulações, embora que ainda incipientes, daquela que era considerada a Universidade brasileira neste dado momento histórico. No seu art. 1º o ensino universitário⁹,

[...] tem como finalidade: **e elevar o nível da cultura geral**, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; **habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior**; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, **para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade** (DECRETO 19.851, 1931, grifos nossos).

8 “Em relação ao Estatuto das Universidades Brasileiras, pode-se afirmar que foi fruto do governo autoritário vigente e foi perpassado pela ideologia do mesmo, estabelecendo normas legais para organização da universidade brasileira. Teve o mérito de ser um marco na história do ensino superior brasileiro, serviu de base para posteriores reformas e apresentava uma concepção de universidade” (ROSSATO, 2006, p. 65).

9 A citação já está em conformidade com o acordo ortográfico de 1990 que passou a vigorar no Brasil em 2009. Refere-se que, em sua escrita original, o artigo mencionado estava de acordo com as normas vigentes da época.

Este foi o primeiro decreto que visou estabelecer parâmetros e organização para a constituição das Universidades brasileiras. Cabe ressaltar que neste contexto o reitor era indicado pelo governo e os professores, quando na condição de catedráticos, dentre outros requisitos, deveriam dispor “dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo” (DECRETO 19.851, Art. 49, 1931).

No então recente “ambiente universitário”, esta década foi fundamental para o amadurecimento e expansão das Universidades brasileiras. Se na década de 20 e parte da década de 30, com a criação da Universidade do Janeiro somou-se a criação de mais três instituições¹⁰, na segunda metade da década de 1930 e início dos anos 1940 houve um salto quanti-qualitativo na expansão de instituições de ensino superior pelo país.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934, esteve profundamente ligada à situação política do estado, onde o mesmo buscava o retorno de sua hegemonia na vida do país. Nesse momento teve destaque a atuação de Fernando de Azevedo, professor signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo este Manifesto, a Universidade “tem o importante papel de formar elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores para o estudo e soluções de questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas” (ROSSATO, 2008, p. 67).

Já a criação da Universidade do Distrito Federal¹¹ (UDF), em 4 de abril de 1935, com importante liderança de Anísio Teixeira deveria voltar-se para a formação do quadro de intelectuais da sociedade brasileira. “Na concepção de Anísio Teixeira [...] a função da Universidade devia ser o cultivo do saber, o preparo dos

10 Universidade de Minas Gerais (1927), Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1934) e Universidade de São Paulo (1934) (ROSSATO, 1998, p.116-117).

11 “Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos” (FÁVERO, 2006, p. 25).

intelectuais para o país e a coordenação da cultura” (ROSSATO, 2008, p. 72). No entanto, essa Universidade a partir de interesses controversos foi fechada e incorporada à Universidade do Brasil, em 1939.

Ainda na década de 1930 tem-se a alteração do nome de Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil (UB), a partir da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Essa alteração tem profundo significado, tendo em vista o poder centralizador do governo. É importante resgatar que, nesse período, a capital do Brasil ainda era a cidade do Rio de Janeiro, de forma que isso justifica a alteração do nome da Universidade. É nas discussões da Universidade do Brasil que a pesquisa aparece como função da Universidade. Também nesse momento que o debate da autonomia universitária ganha efervescência.

Mesmo com o importante papel e protagonismo dessas três instituições cabe referir que nesse momento ainda eram ofertadas poucas vagas para o ensino superior. No entanto, embora o número de Universidades permanecesse reduzido o número de estabelecimentos isolados crescia exponencialmente. O acesso ainda era restrito, pois além das poucas vagas ofertadas, os cursos eram pagos, mesmo aqueles que faziam parte dos “estabelecimentos oficiais”. Outra questão relevante é o fato de que todas essas instituições deveriam ter diretórios estudantis, cujo protagonismo vai se acentuar em 1938 com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) (CUNHA, 1983, p. 17). O mesmo autor ressalta que os estudantes tiveram papel de protagonismo no que tange à luta por uma reforma na educação superior já na década de 1930, cujo movimento se fortalece posteriormente e sofre com a repressão da ditadura militar na década de 1960 (CUNHA, 1983).

É impensável deslocar o debate da Universidade do contexto histórico em que estava inserida, uma vez que, sua organização, normas, expansão e valores dependiam de interesses privados que estavam concentrados nas mãos do então presidente Getúlio Vargas. Esse período marca o avanço dos direitos sociais, com

a criação do Ministério do trabalho e com avanço e amadurecimento das legislações trabalhistas¹², mas ao mesmo tempo intercala períodos de relativa democracia (principalmente no pós-45), censura, perseguição política e períodos ditatoriais causando a fragilização dos direitos políticos. Os direitos civis também sofreram com essas transformações onde “sua garantia na vida real continuou precária para a grande maioria dos cidadãos” (CARVALHO, 2012, p. 88).

Nesse sentido, não obstante o fato de a Universidade do Brasil servir como modelo para todas as outras instituições do país, ignorando os aspectos regionais e fragilizando a autonomia universitária esse período de forte centralização política, por meio do uso excessivo da repressão, impactou na constituição das Universidades até aquele momento, uma vez que, estas deveriam estar de acordo com os interesses do governo estado-novista. A extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF) bem como o afastamento de Anísio Teixeira das funções que vinha exercendo são alguns reflexos desse cenário.

No que tange ao período que se estende de 1945 a 1964 tem-se o primeiro grande momento de expansão do ensino superior brasileiro. São oriundas desse período as instituições ligadas à Igreja Católica, denominadas Pontifícias Universidades Católicas. No entanto, essa expansão está voltada diretamente para o atendimento da demanda por mão-de-obra especializada. Nesse sentido, “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 28).

12 “A legislação trabalhista, reunida e sistematizada em 1943 pela Consolidação das Leis do Trabalho, funcionava como obstáculo à pauperização dos trabalhadores. Sua relativa abundância tendia a fazer com que, nas condições políticas existentes, fossem submetidos a condições materiais de vida (salário, habitação, preços dos alimentos, transporte, educação, salubridade e segurança no trabalho, etc.) ainda piores do que as então vigentes. Esta situação forneceu um suporte real que facilitava a política de Vargas de manipulação das classes trabalhadoras, através da burocracia sindical atrelada ao Estado, legitimada pela ideologia do paternalismo governamental (“Getúlio, o pai dos pobres”); pela ideologia do trabalho dignificador e do patriotismo” (CUNHA, 1983, p. 25-26).

Conforme Cunha (1983) alguns fatores precisam ser considerados, dentre eles, a mobilização urbana, onde a população rural começa a se deslocar para os grandes centros urbanos; a escolarização das mulheres, cujo nível educacional se elevou e por meio da qual a educação passou a ser um investimento e a quebra de barreiras que facilitaram o acesso dos egressos do “ginásio” no ensino superior.

No final da década de 1940 e início da década 1950 com o crescente processo de industrialização tem-se a crescente procura pelo ensino superior. Ao mesmo tempo, tem-se a crítica de que a Universidade não vinha acompanhando o desenvolvimento brasileiro oriundo da industrialização¹³. Para tanto, os diversos atores da educação superior são tensionados a buscar respostas para a reformulação da Universidade brasileira. Destaca-se para esse dado momento histórico a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)¹⁴ em 1951. Contudo, é na década de 1960 que a Universidade brasileira vai passar por grandes marcos. Não obstante a proposta da criação da Universidade de Brasília (UnB), cabe ressaltar que, devido sua inserção social, ela vai sofrer, substancialmente, com os impactos do Golpe de 1964 e, para, além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e com a Reforma Universitária de 1968.

Rossato (2008) refere que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 deve ser compreendida a partir de sua relação com o desenvolvimento histórico, econômico e político presentes no início da década de 1960. Conforme Rossato (2008) o debate da educação brasileira estava centrada em dois grupos cujos interesses eram antagônicos. O primeiro grupo, liberal-tradicional, tinha como defesa a centralização da educação, visando sua ma-

13 Tem-se em 1947 a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) que serviu como referência da modernização do ensino superior neste período, sendo “como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas” (CUNHA, 1983, p. 155).

14 “Cujo objetivo era desenvolver a pesquisa científica e tecnológica e, todos os campos do conhecimento, devendo para tanto fixar critérios de concessão de bolsas, bem como auxílio às universidades para a implantação de núcleos de pesquisa, muito contribuiu para essa renovação dentro da universidade” (FÁVERO, 1999, p. 30).

nutrição como privilégio de classe. O segundo grupo, liberal-moderno, por sua vez, defendia a descentralização da educação a partir da democratização, de forma a relacioná-la ao projeto de modernização do país.

Essa compreensão a partir da existência de disputa entre esses grupos, cujos interesses são opostos, é fundamental para localizar a constituição da Universidade brasileira. Deslocar o debate do conflito de interesses presentes nessa disputa é empobrecer o fio analítico que engendra o desenvolvimento dessa instituição no Brasil. Afinal, é nessa contraditória relação que a expansão, organização e finalidades da Universidade brasileira foi tecida.

Analisando a LDB de 1961 pode-se compreender que poucos avanços foram identificados no campo da educação superior. Ainda permanece a relação entre Universidade e estabelecimentos isolados na provisão da educação superior, bem como, pouca menção é feita à relação da universidade com o movimento de industrialização da sociedade brasileira. Por fim, a impressão a partir da leitura da LDB de 1961 é de que a Universidade permaneceria inacessível à grande população, restringindo e mantendo seu caráter elitista. De acordo com Rossato (2008) “a universidade brasileira de então apresentava-se com uma pesquisa incipiente, inadequada formação de profissionais, padrões científicos e tecnológicos defasados em relação ao processo de desenvolvimento” (ROSSATO, 2008, p. 93).

Não obstante, a partir da década de 1960 no Brasil, colocou-se sob a responsabilidade da educação a tarefa de aliar o investimento humano com o desenvolvimento do país. Essa responsabilidade se deve à relação diretamente estabelecida com o Imperialismo norte-americano que, dentre outras ações, financiou pesquisas brasileiras com interesses voltados à consolidação da sua hegemonia perante o mundo. Apropriando-se da Teoria do Capital Humano¹⁵, defendida, principalmente, pelo vencedor

15 “Conforme a mesma teoria, o treinamento e o investimento em educação produzem capital humano. À medida em que cresce o grau de instrução cresce também a renda, já que instrução e renda aumentam a produtividade” (ROSSATO, 2008, p. 100).

do prêmio Nobel de economia Theodore w. Shultz defendeu-se que com o investimento em educação com vistas ao atendimento das necessidades do mercado consequentemente ter-se-ia o desenvolvimento econômico do país por meio da elevação na competitividade.

Com vistas à valorização do “esforço” humano e do investimento, todos os sujeitos teriam condições, por meio da educação, de ascenderem economicamente, de forma a ocupar uma nova posição nas classes sociais. Schultz (1971) define as particularidades do capital humano,

“A característica distintiva do **capital humano** é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um **investimento no próprio indivíduo**. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui” (SCHULTZ, 1971, p. 53, grifos nossos).

Frigotto (2010) ao analisar a teoria do capital humano refere, criticamente, que as teses dessa teoria são “um desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista aplicados à educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 45). Nesse sentido, a educação passa a ser um importante espaço para o investimento econômico com vistas a um retorno futuro para a economia. Como resultado desse “investimento”, o processo educativo, “[...] é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Ainda na década de 1960 o Brasil vai entrar no período mais obscuro de sua história pós-Proclamação da República. Com o

fortalecimento das camadas populares durante o Governo João Goulart, cujo conteúdo revolucionário, coloca em xeque o modo de produção capitalista tem-se a retomada do protagonismo da classe trabalhadora no cenário político, econômico e social. Cabe enfatizar que esse fortalecimento era opositor aos interesses da elite brasileira. Essa classe trabalhadora fortalecida, do ponto de vista político, passou a ser uma ameaça aos interesses do capital privado cujo controle, por meio da internacionalização do capital, era exercido diretamente por intermédio do novo imperialismo¹⁶ dos Estados Unidos da América (EUA).

Com o golpe de 1964, a partir da tomada do poder pelos militares e cujo apoio da burguesia e dos EUA foi crucial para sua consolidação inicia-se uma nova era da trajetória brasileira. Tem-se um “novo Estado” cuja concepção é, nos termos de Netto (2011), antinacional e antidemocrática. Nesse contexto,

[...] o sistema de mediações que ele efetiva só se viabiliza na escala em que amplia e aprofunda a heteronomia (traço antinacional) mas, prejudicando um larguíssimo espectro de protagonistas de todas as classes, deve, para exercer seu poder, privá-los de mecanismos de mobilização, organização e representação (traço antidemocrático). A exclusão é a expressão política do conteúdo econômico da heteronomia (NETTO, 2011, p. 29).

Conclui-se que esse Estado de caráter antidemocrático vai intervir diretamente na classe trabalhadora, uma vez que, sua proposta era justamente despolitizar a população por meio da ilegalidade e da repressão. Nesse contexto, alguns aspectos de-

16 Wood (2014) aborda o caso dos Estados Unidos como o maior representante do Novo Imperialismo. Ao inferir que a especificidade do império capitalista é operar “o máximo possível por meio dos imperativos econômicos, e não pelo domínio colonial direto” (WOOD, 2014, p. 9). A autora afirma que os Estados Unidos tornaram-se, isoladamente, a maior potência militar no Pós-segunda Guerra Mundial, de modo a garantir a sua supremacia econômica perante as demais potências mundiais e confirmar seu papel de Novo Império. Esse é um fator particular e indispensável desse sistema, garantir a supremacia econômica sem perder de vista a dominação extraeconômica, uma vez que, a dominação econômica torna-se possível somente se tiver uma intensa coerção extraeconômica que a sustente.

marcam esse período e cujo produto final nos é caro até a atualidade. O golpe de 64 foi muito além do processo de reprodução do caráter dependente da economia nacional ao capital estrangeiro. Ele demarca a face mais cruel do capitalismo, o controle hegemônico por meio do uso da força. Nesse contexto, partidos políticos foram desmontados, sujeitos de todas as classes e cujos papéis eram de resistência foram perseguidos, torturados e, até mesmo mortos. Todas as ações passaram a ser controladas e debeladas à “ordem”.

Na Universidade brasileira esse cenário não vai ser diferente. Muito pelo contrário, essa instituição será lócus privilegiado de proliferação dos valores defendidos pela autocracia burguesa e, ao mesmo tempo, espaço de fortalecimento da “subversão à ordem estabelecida”, principalmente, por meio do movimento estudantil organizado por meio da UNE.

Com a Reforma Universitária de 1968 pode-se visualizar a urgente necessidade de a Universidade brasileira reinventar o seu papel e avançar no campo da produção do conhecimento e do desenvolvimento econômico da época. Essa reforma que, inicialmente foi requisitada e construída pelos estudantes, sofreu alterações significativas para aliar-se ao projeto modernizador imposto naquele momento. Cabe destacar que esse período de ditadura militar, cujo apoio da elite foi constante em um primeiro momento, teve como proposta de desenvolvimento o produtivismo econômico, ou seja, era preciso “fazer o bolo crescer”. No entanto a desigualdade e concentração de renda ficou ainda mais acentuada.

Essa reforma foi conduzida por um Grupo de Trabalho composto de 11 pessoas e nomeado pelo Presidente da República, por meio do Decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968, cujo objetivo era “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (DECRETO, nº 62.937). Cabe referir que este grupo tinha o prazo de 30 dias para concluir os estudos, o que, posteriormente, mostra as lacunas e equívocos desta reforma.

A Reforma Universitária apresenta dois elementos importantes: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a proeminência da formação de ensino superior para os professores na Pós-graduação. É importante sinalizar que a Pós-graduação caminhava a passos lentos nesse momento histórico. Rossato (2008) afirma que, após a Reforma, a Universidade se organizaria da seguinte maneira,

- Unidade de patrimônio e administração;
- Estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; o Departamento passou a ser a menor fração da estrutura universitária, para fins de administração, didáticos e científicos, distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins;
- Unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- Organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- Cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- Flexibilidade de métodos e critérios, tendo em vista as diferenças individuais, peculiaridades regionais e possibilidade de combinação de conhecimentos para novos cursos (ROSSATO, 2008, p. 106-107).

Para além desses elementos extinguiu-se o regime de cátedra para os docentes, o que pode ser considerado um avanço se em comparação com as alterações anteriores à esta Reforma. Paviani e Pozenato (1984) referem que o maior obstáculo da implantação da reforma é “a existência de uma tradição que só dá valor ao ensino prático-profissional e que tende a privilegiar as profissões liberais como instrumentos de ascensão social” (PAVIANI; POZENATO, 1984, p. 78). Ou seja, percebe-se uma valorização de determinadas áreas do saber que possuem um notório “prestígio

social”, resgatando ranços históricos na primazia de valorização dessas áreas como protagonistas do desenvolvimento e de acordo com o projeto de “modernização” do país.

Para, além disso, é imprescindível não perder de vista que o momento da reforma representa um período de intenso autoritarismo ao mesmo passo em que se teve uma redução no campo dos direitos políticos e uma perseguição política declarada, por meio da deflagração dos Atos Institucionais, contra profissionais da educação, militantes políticos e estudantes que fossem contrários ao regime ditatorial¹⁷. Fávero (1996) refere que,

[...] a universidade, como a sociedade, foi submetida e um regime de terror e de silêncio. Exemplo típico dessa situação foi a criação das assessorias de segurança dentro das universidades, a fim de assegurar que os mecanismos democráticos, mesmo quando previstos, não pudessem ser usados de forma efetiva, para que a “perfeita ordem” fosse garantida e a “paz” pudesse reinar (FÁVERO, 1996, p. 36).

Netto (2011) relaciona o sistema educacional diretamente ligado ao mundo da cultura e, conseqüentemente, à forma como foram estabelecidas as relações sociais durante o regime autocrático burguês. O autor refere que, se inicialmente a autocracia burguesa apresenta uma postura corretiva mais branda no que diz respeito ao sistema educacional após o processo de inquietações e questionamentos, principalmente no campo da Universidade, tem-se a adoção de uma postura imediatamente oposta.

Essa postura de modifica quando, dado o agravamento da crise do sistema educacional, ela se converte num particular detonador da ação antiditatorial: enquadrado, pela coerção, o movimento operário e sindical, na cidade e no

17 “Objetivando impor o silêncio sobre o movimento estudantil, em 1964 foi instituída a Lei Suplicy de Lacerda, criando o Diretório Nacional dos Estudantes (sob estreito controle e vigilância das reitorias), proibindo greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis e, em 1969, foi editado o decreto 477 voltado mais diretamente para a repressão estudantil” (LEHER; SILVA, 2014, p. 10).

campo, é o *movimento estudantil* (especialmente na Universidade, mas não só) que se alça o primeiro plano da contestação ao regime (NETTO, 2011, p. 57, grifos do autor).

Devido à capacidade de organização, mobilização e articulação dos estudantes e seu efeito “catalisador” nos termos de Netto (2011) à crítica do regime ditatorial, a educação passa a ser vista como prioridade dentro do regime. Não obstante, o objetivo do projeto “modernizador” passa a perpetuar também no âmbito educacional.

É com essa Reforma Universitária que o projeto “modernizador” e “atento” aos movimentos da sociedade vai incorporar no campo dessas instituições os traços, cuja relação com o mercado é intrínseca¹⁸. Calcada no processo de modernização administrativa a Universidade adota os valores de eficiência e produtividade, ou seja, “é a adoção do espírito e dos métodos da empresa moderna” (PAVIANI; POZENATO, 1984, p. 83).

Nas décadas de 1970 e 1980 amplia-se o movimento de democratização da Universidade, em que pese este foi um momento de maior articulação do corpo docente. Cabe referir, no entanto, que a Ditadura Militar ainda dispunha de mecanismos coercitivos cujo impacto rebatia diretamente no campo da organização política. Para além da ação coercitiva direta é nesse momento que se tem, por parte do governo, propostas de reestruturação da carreira do magistério superior. Essa proposta servia como uma forma de cooptação do movimento docente, tendo em vista os rebatimentos calcados nas suas carreiras. (FÁVERO, 1996).

Ainda na década de 1980, aliada diretamente ao contexto de lutas pela redemocratização na sociedade brasileira, teve-se um movimento na luta pela ampliação da autonomia universitária diretamente ligada com os movimentos pela liberdade de expres-

18 “Em nenhum momento a ditadura admitiu a ideia de que a pressão por mais vagas na educação superior poderia ser assimilada pela expansão de universidades públicas. A opção pelo setor privado foi inequívoca. Isenções tributárias foram concedidas para os que tivessem seus filhos matriculados nas organizações de ensino privadas, isenções que se estenderam às próprias empresas, ainda que abrigadas sob o manto da filantropia” (LEHER; SILVA, 2014, p. 15).

são, cujo fruto foi uma comissão criada com vistas à reformulação das universidades federais, em 1985. Os docentes, por meio das entidades representativas, como é o caso da fundação do **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) em 1981, ainda com o nome de** Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES), cuja atuação no campo da democratização da Universidade atrelada à realidade social e a luta dos demais trabalhadores foi fundamental.

Com o fim da ditadura militar em 1985 e da vitória da democracia, cujo marco é o cenário de lutas da classe trabalhadora organizada por meio dos sindicatos, dos movimentos sociais e organizações políticas tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1988. Avanços são verificados no campo da democracia, principalmente no que diz respeito ao status de direito conferido à educação, saúde e assistência social, dentre outros.

No entanto, embora essa tenha sido uma vitória da classe trabalhadora na afirmação do papel do Estado no provimento dos direitos sociais o que se observa na década seguinte é completamente o oposto daquilo que havia sido acordado na referida Constituição. Com o avanço do Neoliberalismo, o campo das políticas sociais vai ser diretamente afetado, de forma que a concepção de direitos sociais vai ser revestida de um caráter de serviços mercadológicos onde as Universidades também sofrerão com as investidas do mercado.

A partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, sob responsabilidade do então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) cujo protagonista foi Luiz Carlos Bresser-Pereira, a Universidade brasileira vai enfrentar um novo desafio. Não obstante os percalços provenientes das décadas anteriores, com a publicação desse plano a educação superior passa ser considerada um “serviço não-exclusivo do Estado”. Isso significa que a educação superior não é responsabilidade somente do Estado e pode ser provida pelo mercado, a partir de interesses privados e corporativistas, com vistas à eficiência e otimização dos recursos.

Chauí (2003) ao analisar esse contexto confere que a Universidade, neste momento, deixa de ser Instituição Social e passa a ser concebida enquanto Organização Social, incorporando as funções e organizações de uma grande empresa, cujos valores da competitividade e eficiência passarão a ser princípios norteadores da sua atuação. Para tanto,

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Nesse sentido, a Universidade incorpora uma face que afasta os interesses da grande maioria da população. Essa “nova” Universidade, de caráter gerencial, passa a servir como um modelo de uma grande empresa cujo produto ofertado passa a ser a educação, ou seja, o conhecimento que ali é produzido. Esta nova organização passa a ser reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir do avanço do processo de acumulação de capital. Neste momento é importante localizar esta instituição como parte dos movimentos do capital e dos seus rebatimentos na realidade social.

Chauí (2003) refere que a Universidade, na sua condição de organização social, passa a ser concebida enquanto Universidade Operacional. Neste sentido,

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Estes fatores são reflexos dessa articulação entre Universidade e mercado, cuja atuação se confunde por expressarem valores que estão inter-relacionados. O conhecimento passa a ser “encomendado”; a produtividade passa a ser valor indispensável para a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação; instituem-se rankings que criam e acirram disputas entre cursos e entre instituições; o financiamento para as pesquisas volta-se para áreas que trarão “contribuições” para o desenvolvimento do país; ampliam-se as instituições privadas, reforçando a tradição de uma educação privada como marca no Brasil; os estabelecimentos isolados, marca da trajetória da educação brasileira, tornam-se mais comuns e cujos reflexos atingem o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, uma vez que, nestes estabelecimentos sua provisão não é obrigatória; incentiva-se as parcerias público-privadas, inclusive com financiamento público, distanciando ainda mais, a consolidação da educação pública no país e, por fim, é fragilizada a relação da Universidade com a comunidade, como se esta fosse uma instituição desvinculada do contexto social em que se insere.

Todos esses fatores rebatem não somente na organização e estruturação destas instituições, agora com status de organização, mas também na forma como a educação superior e, conseqüentemente, o conhecimento são tratados na realidade brasileira.

Chauí (2003) refere que essa “Universidade modernizada” abarca conhecimentos meticulosamente delineados para o atendimento dos interesses do capitalismo. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento, por meio da utilização privada das informações produzidas coletivamente,

é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (CHAUÍ, 2003, p. 9).

No entanto, é importante referir que essa produção está na contramão desse cenário apresentado como a derrocada da Universidade brasileira. O conhecimento crítico é um importante instrumento de resistência. Nesse sentido, o propósito desse trabalho foi dar visibilidade à Universidade a partir das tramas contraditórias em que, historicamente, se entranhou. Aqui e agora cabe a defesa urgente da Universidade Pública, da Universidade que potencialize a formação dos sujeitos, que desperte nestes atores sociais o seu papel na contracorrente do desmonte dos direitos. A defesa feita aqui é de uma Universidade que, como o nome já diz, apresente um universo de possibilidades com vistas à construção do conhecimento que “resista”. Nos termos de Iamamoto (2011), a defesa é por,

uma universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais; mas que zele por sua autoqualificação acadêmica e permanente aperfeiçoamento, de modo a contribuir na formação de cientistas, pesquisadores e profissionais voltados aos horizontes do amanhã” (IAMAMOTO, 2011, p. 433).

Para consolidar essa defesa é preciso compreender que estamos vivendo um momento em que o tensionamento contra as forças conservadoras que nos oprimem deve ser permanente. Afinal, uma série de desmontes no campo dos direitos está demarcando um período de muitos retrocessos e perdas no campo dos direitos, tornando tácita a necessidade do tensionamento permanente em defesa dos direitos legítimos da classe trabalhadora, especialmente por conta de um governo que não faz jus a necessidade permanente do aprimoramento da ciência e da potência da universidade como espaço fundamental para esta questão.

O conhecimento crítico é refutado por segmentos do governo e da sociedade, traduzindo-se como uma ameaça à liberdade de pensamento, quando, na verdade, é justamente a proposição

de analisar a sociedade atual em suas diversas manifestações e conflitos, inclusive de classes, que esse pensamento se pauta. Não é interesse do governo federal que a luz do conhecimento ganhe notoriedade em tempos que o obscurantismo ganha corpus e marca presença na agenda da educação brasileira.

Considerações finais

A universidade brasileira ao longo de sua trajetória histórica mobilizou amplos segmentos da população com vistas a garantir sua expansão e maturação. Ora ligada à tarefa de contribuir para a qualificação da mão-de-obra da classe trabalhadora atendendo a interesses particularistas, ora atrelada à necessidade de avançar no campo da construção e consolidação da ciência esta instituição secular foi, preponderantemente, forjada em um contexto histórico determinado.

Esse artigo buscou dar vistas a esse processo justamente para problematizar as formas que esta instituição foi assumindo ao longo de sua trajetória e, por sua vez, os anseios, expectativas e conflitos de interesses que germinaram desse processo. A universidade em sua condição de instituição social deve estar permanentemente atrelada à consolidação da ciência, sendo espaço fulcral para liberdade de pensamento e acolhimento das mais diversas manifestações do saber.

Esta é a missão da Universidade enquanto instituição, ou seja, garantir que este espaço acolha em seu interior as diferentes classes sociais e que estas, por sua vez, encontrem neste mesmo espaço acolhimento e sentimento de pertencimento. Contudo, o que tem sido posto ao longo de sua trajetória e que se acentua na conjuntura presente é que esta instituição não está a serviço de todos. Os ataques que a Universidade vem levando, os cortes de orçamento, as acusações de doutrinação dentro de seus muros, o descrédito da ciência por segmentos populacionais e governamentais, a negação do acesso e permanência ou até mesmo a exclusão da classe trabalhadora deste espaço, a tendência mercanti-

lista e a construção de conhecimento por encomenda são apenas alguns dos desafios atuais enfrentados por esta instituição.

Deve ser compromisso permanente a defesa da ampliação e qualificação deste espaço como local que garanta um direito essencial que é a educação. Educação esta que consta como direito social e cuja natureza deve ser pública, com vistas a garantir, por meio do financiamento do Estado, condições para a universalização do acesso e da permanência de estudantes, técnicos administrativos e docentes em um processo de formação profissional que preconize a qualidade e a livre manifestação do pensamento.

A autonomia universitária e sua liberdade de cátedra tem sido ameaçada por um projeto de desmonte que não é recente, mas que se acentua no contexto presente em que forças conservadoras influem no funcionamento e composição desta instituição. Faz-se necessário que as produções acadêmicas se atentem e visibilizem esse cenário, bem como, esta instituição necessita atravessar seus muros e dialogar com a sociedade que, sem sombra de dúvidas, será a grande preterida desse processo nefasto de desmonte.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade brasileira: história e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, PUC-CAMP, Campinas, v.1, n.1, p-34-41, ago. 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, São Paulo, v. 1, n.10, p. 16-32, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, v. 1, p. 17-36, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOEPNER, Charles Machado. **Educação Cidadã e Serviço Social na contramão da concepção burguesa de educação**: em análise, a experiência de Estágio Supervisionado em Serviço Social. (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social). Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetich**: capital financeiro, trabalho e questão social. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade (Brasília)**. v. XXII, p. 6-17, 2014.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAVIANI, Jayme; POZENATO, José C. **A Universidade em debate**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 1984.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **O Império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ERGUER A VOZ: a construção de resistências frente ao racismo estrutural no ensino superior

Loiva Mara de Oliveira Machado¹
Daniela Ferrugem²

Resumo: O artigo objetiva refletir sobre a incidência do racismo estrutural no cotidiano do ensino superior, o qual vem desafiando as condições de ingresso e permanência de estudantes e condições de trabalho de profissionais da política de educação especialmente em tempos de pandemia da Covid-19. Fundamental ressaltar que esse processo não se constitui como fato isolado, mas, trata de um projeto de manutenção da academia como lugar de acesso privilegiado a segmentos que cumprem com o padrão racial, de classe, de gênero e heteronormativo, reconhecido na forma de sociabilidade capitalista. Esse processo incide no conjunto das relações sociais e nas formas de organização da vida política, econômica, ambiental, cultural, entre outras dimensões. É nesse contexto que o ato de erguer a voz, nos mobiliza, já na introdução deste trabalho, explicitar o silenciamento dos processos de exploração/opressão/dominação no cotidiano. Erguer a voz é libertação e transformação! É a partir dessa concepção que iniciamos o diálogo sobre os silenciamentos e violências cotidianas que afetam aquelas e aqueles “outros” considerados descartáveis, na forma de sociabilidade capitalista, especialmente com o recrudescimento das desigualdades sociais

-
- 1 Assistente Social. Doutora em Serviço Social, mãe, professora do Departamento de Serviço Social da UFRGS. Integrante do AYA – Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas da UFRGS e do Coletivo AYA. E-mail: loivadeoliveira@yahoo.com.br
 - 2 Assistente Social do Instituto de Psicologia UFRGS, mãe, Mestra e Doutoranda em Serviço Social (PUCRS). Bolsista PROREXT/CAPES. Integrante do AYA – Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas da UFRGS e do Coletivo AYA. E-mail: danielaferrugem@yahoo.com.br

e raciais em tempos de pandemia. De maneira específica, no contexto da universidade resgatamos o sentido de erguer a voz, considerando a obra de bell hooks³ e, em diálogo com autoras e autores, buscamos elucidar indagações sobre o acesso e permanência na universidade e sobre estratégias de resistências frente às formas de exploração/opressão/dominação reproduzidas cotidianamente nesse espaço.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Ensino Superior; Erguer a Voz.

Silenciamentos e violências cotidianas agravadas no contexto de pandemia da Covid 19

Há um ano (março de 2020) a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia global de Covid-19. Em várias partes do mundo, autoridades nacionais, seguindo orientações da OMS, buscaram medidas de distanciamento social, higienização, *lockdown* e investimento em pesquisas para a produção de uma vacina como única medida capaz de frear o agravamento do contágio e do número de óbitos decorrentes da pandemia.

Na contramão dessas orientações, no Brasil, a gestão da pandemia desde o seu início tem sido marcada por desinformação, falta de coordenação entre estados e União, trocas de ministro da saúde e negacionismo quanto a gravidade do vírus propagado por *fake news*, pelo incentivo a aglomerações e não cumprimento de medidas de segurança sanitária e por atividades artísticas e festivas, com grande contingente de pessoas, praticadas de forma clandestina.

Com essas práticas, o Brasil chega a um ano de pandemia, atingindo a maior média móvel de mortes diárias. Dados do Consórcio dos Veículos de Imprensa em 11 de março de 2021 registram de 2.207 óbitos por dia. Esses índices revelam o total colapso do sistema de saúde em todos os estados da federação e Distrito

3 A escrita do nome em letra minúscula ao longo do texto segue a forma de identificação da autora, que se propôs a “[...] construir uma identidade-esritora que desafiasse e dominasse todos os impulsos que me levavam para longe da fala e em direção ao silêncio” (hooks, 2019, p. 38).

Federal, falta de acesso a oxigênio, em algumas regiões, falta de acesso a leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), na maior parte dos estados da federação, especialmente no mês de março de 2021. Paralelamente a vacinação se encontra em passos lentos, considerando o contingente necessário de pessoas a serem vacinadas para a imunização em massa. De acordo com informações disponibilizadas pelo Consórcio de Veículos de Imprensa, em 11 de março de 2021, somente 4,39% da população brasileira recebeu a primeira dose da vacina contra a Covid-19 e 1,57% a segunda dose, considerando todos os estados e Distrito Federal.

Desde o início da pandemia, quando não existia vacina e nem vislumbramos que esta seria uma realidade em curto prazo, a indicação da OMS referendada pela maior parte da comunidade científica do mundo, foi na direção de orientar protocolos de segurança sanitária e de isolamento social, para mitigar a propagação do vírus e evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde e, portanto, a desassistência às pessoas acometidas pela Covid-19 e por outras enfermidades nesse período. O Brasil nunca fez um *lockdown* de fato e as iniciativas de redução de mobilidade social têm sido tomadas por municípios e ou estados, sem respaldo do Ministério da Saúde.

As ações desordenadas e por vezes negligentes, trouxeram o país à situação atual, a mais grave até o momento, desde o início da pandemia. Uma constância neste período foi o fechamento das escolas, e a retomada parcial do ensino de maneira remota, ainda que estudantes em todos os níveis de escolarização não tenham tido acesso às escolas a partir deste modelo de ensino remoto. Isso se deve a vários fatores, entre eles, por falta de acesso à internet e de infraestrutura para estudo no espaço doméstico, as quais revelam condições precárias de vida a que estão submetidos a exemplo das condições de saneamento básico, moradia, trabalho, transporte público, entre outros, ainda mais agravadas em tempos de pandemia.

A miséria e a fome retornaram de maneira assustadora ao país, pois, a pandemia tem afetado a segurança alimentar e

nutricional no Brasil. Segundo a UNICEF Brasil (2020), 49% da população brasileira referiu mudanças nos hábitos alimentares desde o início da pandemia. Ao considerar a realidade de crianças e adolescentes, o impacto foi mais intenso atingindo 58% das famílias. Verificamos assim que a “desumanização sistêmica, a fome, a devastação ecológica, a contaminação industrial e a possibilidade de destruição nuclear são realidades que nos lembram diariamente de que estamos em crise” (hooks, 2019, p. 57).

Este cenário caótico e triste, provoca desespero na população, desemprego recorde que chega à marca dos 13,9 milhões de brasileiros e brasileiras (BRASIL, 2021a). Realidade que se conecta com a restrição ao trabalho autônomo, o aumento do custo de vida e o medo do que está por vir, pois ainda não temos uma estratégia de vacinação definida e coordenada, com a organização de campanha de vacinação em massa e com a urgência necessária. Essa estratégia é imprescindível para interromper esta crise sanitária, social, econômica, ambiental e humanitária, a qual ainda não é possível prever quanto tempo vai durar, e que não se encerra somente com o controle da doença.

Diante deste contexto, é preciso refletir sobre a condição de vida das mulheres negras no Brasil pandêmico, já que são as trabalhadoras que historicamente percebem os menores salários e acumulam carga horária extensa de trabalho, conciliada com o cuidado aos filhos, realidade intensificada durante a pandemia, onde na maioria das cidades as escolas estão fechadas. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2021) as mulheres, no período anterior à pandemia, já precisavam dedicar o dobro de horas semanais para trabalho doméstico e cuidado com a casa, filhos e familiares em relação aos homens nessas mesmas atividades. Esse nível de exigência que é imposto às mulheres está inscrito na lógica patriarcal de nossa sociedade e não elimina a responsabilidade dessas mulheres quanto ao cumprimento de uma jornada de trabalho externo para prover as necessidades da família.

Nesse momento pandêmico em muitas situações as mulheres precisaram renunciar ao trabalho para dar conta do cuidado

dos filhos sem o apoio das escolas, sobretudo as infantis acumulando ainda mais funções na rotina diária. Dados da pesquisa *Sem Parar* (2020) revelam que 50% das mulheres entrevistadas passaram a cuidar de um familiar durante a pandemia. Considerando as mulheres rurais esse percentual se eleva a 62%.

Ao considerarmos a realidade das mulheres negras, vinculadas ao mercado de trabalho, podemos inferir que esta situação se agrava ainda mais, visto que estas constituem a imensa maioria das trabalhadoras domésticas no país e os processos de precarização tem sido ainda mais agravados no contexto de pandemia por meio do trabalho horista, sem carteira assinada e sem proteção social. Esse conjunto de situações descrevem de forma explícita a exploração marcada pela lógica da colonialidade, conforme refere 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. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial.

Com o fechamento das escolas recorre-se a babás, que cuidam dos filhos e da rotina das crianças para que outras mulheres sigam trabalhando. Ainda que para isso estas tenham que buscar, durante sua jornada de trabalho, alguma forma de cuidado para seus próprios filhos, o que requer o apoio das redes de famí-

lia e vizinhança. Na ponta desta exploração das mulheres estão as mulheres negras, que acumulam trabalho remunerado e não remunerado, sem qualquer proteção social. Nesta rotina sobra pouco espaço-tempo para o cuidado de si.

Ainda segundo a pesquisa *Sem Parar*, a organização do cuidado ancorada principalmente na exploração do trabalho de mulheres negras e no trabalho não remunerado das mulheres é um imenso fracasso na pauta de redução das desigualdades antes e durante a pandemia de Covid-19. Entre as mulheres negras este percentual é de 52 % e entre as brancas o percentual é de 46 %, já entre indígenas e amarelas de 50% (BIANCONI et al, 2020). Essa realidade desoculta processos de opressão que, segundo hooks requer apreender sexo, raça e classe de forma indissociável.

[...] Ao chamar a atenção para o entrelaçamento de sistemas de opressão - sexo, raça e classe -, mulheres negras e muitos outros grupos de mulheres reconhecem a diversidade e a complexidade da experiência de ser mulher de nossa relação com o poder e a dominação (hooks, 2019, p. 60).

A superexploração do trabalho é uma violência contra as mulheres, alinhada às formas de exploração/opressão de raça, classe e gênero que marcam, principalmente, a vida cotidiana das mulheres negras. É sobre nós, as mulheres negras que pretendemos falar, pois esse é o nosso lugar de fala. Romper o silêncio imposto pelos sistemas interligados de opressão que silenciam as mulheres negras é o nosso desafio. Como nos ensina bell hooks (2019, p. 39): “Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento”.

Sabemos que o racismo é um construto teórico, ético, político e estético, portanto, estrutural pois “[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que

se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares[...]” (ALMEIDA, 2019, p. 38). O racismo incide no conjunto das relações sociais marcando profundamente a vida das pessoas negras e indígenas, nos diferentes espaços da sociedade e não finda com certa mobilidade social. Reconhecemos nessa reflexão os impactos do racismo indígena uma vez que: “Para os povos indígenas, é de suma importância reconhecer o racismo como um sistema estruturado contra essas populações. Sistema esse que se constitui em várias dimensões, como a epistêmica, a política, cosmológica, a institucional, e assim por diante [...] (MILANEZ (et.al), 2019, p. 2.178). Todavia, objetivamos, nesse trabalho, elucidar como o racismo negro se expressa no cotidiano da universidade.

Habitualmente, quando as pessoas falam da “força” das mulheres negras, elas se referem à forma pela qual percebem como essas mulheres lidam com a opressão no seu cotidiano. Todavia, essas pessoas ignoram a realidade de que ser forte perante a opressão não é o mesmo que superar a opressão, pois a luta pela sobrevivência não pode ser confundida com a transformação de determinada realidade (hooks, 2015).

Isso porque as formas de exploração/opressão/dominação têm sido geradas e fortalecidas pela lógica colonial que permeia todos os espaços de sociabilidade na realidade brasileira, gerando a desumanização dos corpos e subjetividades do povo negro. Elucidar essas questões constitui exigência ético-política se quisermos avançar na construção de um projeto societário sem exploração/opressão/dominação. Daí a importância de erguer a voz como forma de libertação, transformação e de resistência na direção de construir “[...] um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar [...]” (hooks, 2019, p. 45). Esse é um dos desafios que temos para o ingresso e permanência no espaço acadêmico seja como estudantes ou profissionais negros e negras.

Erguer a voz como ato de libertação: desafios ao espaço acadêmico

O ato de escrita desse texto constitui para nós um processo de libertação e de resistência. Somos mulheres negras, mães e exercemos o cuidado no âmbito familiar. Somos profissionais assistentes sociais e pesquisadoras e vivenciamos em nosso cotidiano de formação e trabalho os desafios inscritos na forma de sociabilidade capitalista, machista e racista. Sabemos que nossas vivências e inquietações não se constituem como fato isolado e, por isso, temos sensibilidade e acolhida às realidades de exploração/opressão/dominação vivenciadas por estudantes e demais trabalhadores/as negros/as no âmbito das instituições de ensino superior.

Aliás, encontrar outras mulheres negras escutá-las nas palavras faladas ou escritas pode contribuir para a nomear o que se vive na universidade, seja como estudante ou como trabalhadora. Um alento para dias difíceis e principalmente, uma autorização para se rebelar contra os processos opressores que o machismo e o racismo impõem sobre mulheres negras.

Vivenciamos na condição de estudantes e trabalhadoras negras, os impactos da crença de que não somos boas com as palavras escritas e que nossa produção intelectual é questionável, uma vez que o conhecimento válido tem unicamente base eurocêntrica e, na realidade brasileira, conferido e legitimado a um grupo privilegiado inscrito na lógica heteronormativa, de classe, raça e gênero, que cotidianamente reforça o pacto narcisista da branquitude. Todavia essa noção é falsa, pois, nossos ancestrais sempre foram bons com as palavras, ora brincantes nas cantigas e rodas, guardiãs das memórias, histórias, saberes e experiências eternizadas pela oralidade, ora nos rituais de cura e espiritualidade.

A escrita é o acervo da nossa oralidade. As palavras faladas ou escritas são íntimas a nós. Inspiradas por bell hooks (2019, p. 33): “Escrever foi uma maneira de capturar, agarrar a fala e man-

tê-la por perto". Escrever na academia é um ato de resistência coletiva. A academia é hostil a produção desses conhecimentos, mas a escrita é nosso direito e reivindicamos as palavras - as nossas palavras. Aquelas silenciadas, as que não puderam ser ditas e escritas e aquelas que foram sufocadas, entre nossos pares na universidade e em outros espaços da sociedade. Hoje erguemos a voz e reivindicamos autoria e reconhecimento de nossas produções buscando romper com o epistemicídio presente em nossos espaços formativos e de trabalho, conforme refere Carneiro (2005, p. 97):

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.

O epistemicídio é explícito, entre outras formas, por meio do ocultamento de produções de intelectuais negras e negros, do silenciamento da pauta étnico-racial no âmbito da formação de graduação e pós-graduação seja nos currículos formativos, em atividades de extensão e pesquisa, bem como, quanto a participação em espaços de gestão institucional. Também se reproduz a partir do questionamento às poucas ações afirmativas que embora sejam uma conquista fundamental do movimento negro brasileiro, precisam ser efetivamente assumidas como direito social e com maior amplitude nas políticas institucionais, o que requer planejamento e investimentos financeiros, tecnológicos e de infraestrutura, que contribuam para o ingresso e permanên-

cia de estudantes cotistas, a exemplo da alimentação e moradia estudantil.

Cabe destacar a realidade de estudantes mães, pobres e de periferia que tem se agravado, pois, estas precisam conciliar o cuidado com crianças pequenas, pessoas doentes e as demandas do trabalho doméstico, em meio aos limites estruturais de moradia, que também pode ser observado, em algumas situações, com a permanência em moradia estudantil nesse período pandêmico. Também se verificam limites no acesso a computador e à internet, a falta de acesso a bibliografias impressas na biblioteca e os limites quanto ao acesso de acervos eletrônicos em algumas áreas, a exemplo do Serviço Social. Tudo isso incide nas condições de presença e acompanhamento às aulas remotas, síncronas e assíncronas, cumprimento de atividades avaliativas e prazos acadêmicos, participação em atividades de extensão e pesquisa nesse contexto.

Realidade também vivenciada por mulheres negras trabalhadoras na universidade, pois, embora com uma rotina de trabalho, mas estável, não dispõe de nenhum tipo de auxílio institucional para a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do trabalho ou condições de remuneração que possibilite o auxílio de terceiros para o desempenho de atividades domésticas. Assim tem que assumir os custos de adaptação ou aquisição de equipamentos e infraestrutura de internet, no espaço doméstico da família e igualmente a compatibilidade das exigências do trabalho doméstico, com a carga horária e demandas de trabalho remoto (reuniões, aulas, preparação de avaliações, eventos institucionais, atividades de extensão e pesquisa, entre outros) e exigência de produção intelectual inscritas no rito acadêmico. Refletir sobre essa realidade contribui para processos de libertação e resistências coletivas uma vez que: “Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta” (hooks, 2019, p. 38-39).

Temos o desafio de mirar criticamente a realidade que nos afeta enquanto mulheres negras e construir processos coletivos

de resistência nos espaços onde estamos inseridas. Sabemos dos limites que as atividades *on-line* nos impõem, o que repercute na capacidade de nossa organização coletiva. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essa modalidade é necessária em meio à crise sanitária que vivemos no Brasil. Reconhecemos que alguns passos precisam ser construídos ou fortalecidos para avançar em condições de maior equidade no que tange à permanência estudantil e qualidade do trabalho profissional nas instituições de ensino superior.

Esforços têm sido empenhados, a exemplo da instituição ao qual estamos vinculadas, no sentido de avaliações junto à comunidade acadêmica (estudantes, técnicos e docentes) sobre o ensino remoto emergencial (ERE), objetivando qualificar e aprimorar o acesso às atividades de ensino, extensão e pesquisa. Todavia, o índice de retorno sobre essas pesquisas tem sido diminuto, ao considerar o quantitativo de pessoas vinculadas à instituição. Esse é um desafio pois a qualidade da análise da realidade nos proporciona elementos para sermos mais assertivos na intervenção.

Voices de resistências por uma sociedade sem exploração/ opressão

A permanência de estudantes pobres especialmente negros e negras, na universidade se constitui um desafio permanente. Além da luta pela sobrevivência física, posta em xeque pela violência institucional, soma-se a luta pelo reconhecimento intelectual e produção de conhecimento por pessoas negras. Todo esse processo consome um nível de energia diária por vezes até insuportável, o que pode incidir nas condições de saúde mental, compreendida por nós num processo de totalidade social, cujas determinações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, entre outras, geram uma linha limítrofe entre o considerado humano e não humano, o sujeito e o objeto, cujas repercussões incidem nos índices de desigualdade social e racial em nosso

país conforme verificamos anteriormente. Quais estratégias possíveis de construção frente a essa realidade? Aqui recorremos a provocação feita por Carolina de Jesus:

Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social. Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar nos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres (JESUS, 2014, p. 42).

Carolina segue nos provocando com seus escritos, que a cada ano reverberam em mais leitores, linhas que versam sobre a miséria e sobre a desigualdade racial e social. Mas que igualmente apresentam, por meio de uma visão crítica da realidade, formas de resistências engendradas cotidianamente pelos/as trabalhadores e trabalhadoras, povo da periferia, mulheres negras. Ou seja, confronta o pensamento hegemônico que restringe a vida das pessoas periféricas as carências, as faltas, as ausências, que não são suas, mas impostas pelas opressões que sofrem. Processos de opressão não se encerram no acesso à universidade, mas materializam-se de novas maneiras na vida destes estudantes, por vezes confluindo com antigos processos.

Quando se discute permanência no ensino remoto, se fala da falta de acesso à internet e também das dificuldades de alguns estudantes com o acesso, leitura, reflexão e problematização sobre os textos disponíveis. Todavia não se valoriza e potencializa outros formatos de aulas, plataformas que possam ser utilizadas via celular e internet móvel, textos que dialoguem mais com a realidade desses/as estudantes, que geralmente expressam em sua singularidade e particularidade as configurações da realidade brasileira. Esse é um desafio a ser superado, conforme refere hooks (2019, p. 157):

Quando nos comprometemos com a educação como prática de liberdade, participamos da construção de uma comunidade acadêmica onde podemos ser e nos tornar intelectuais no sentido mais completo e profundo da palavra. Participamos de um modo de aprendizagem e de existência que torna o mundo mais real ao invés de menos real, que nos possibilita viver livremente e por completo. Essa é a alegria em nossa jornada.

Nessa direção há emergência da construção de um novo modelo de universidade, que supere a lógica colonial, e que se construa como lugar de valorização de saberes, experiências e de produção de novos conhecimentos, para apreender a realidade de forma crítica, propositiva e transformadora. Aprender com os/as estudantes e não sobre os/as estudantes se faz necessário nessa construção.

Considerações finais

Sabemos que a universidade continua recebendo as/os estudantes encerrada em si mesma, como se estivesse pronta e acabada, quando deveria arquitetar e reconstruir novas estratégias, considerando a realidade desse público prioritário, razão de sua manutenção - as/os estudantes. É necessário haver permeabilidade para os saberes trazidos e construídos por estudantes e professores/as periféricos/as, negros/as, indígenas, que carregam em si as opressões que vivem, mas, que também constroem cotidianamente processos de resistência. Se não fossem as opressões vividas, teríamos mais ferramentas para um ensino remoto emergencial que pudesse garantir menos desigualdades no acesso às atividades de ensino, extensão e pesquisa? E mais, um ensino dialógico, acolhedor, capaz de produzir diálogos e reflexões que nos auxiliem a prospectar realidades pós pandemia?

A voz de Carolina, que ecoou na década de 1950, continua a nos interpelar. Em tempos de uma realidade social tão desafiadora cujas repercussões incidem nos espaços da universida-

de, não podemos nos conformar que a realidade estudantil seja apreendida apenas por dados estatísticos (parciais) que por vezes não explicitam suficientemente e de forma nítida a realidade de estudantes indígenas, negros/as, mães e trabalhadoras nas universidades brasileiras. Para além de questionários e pesquisas *on-line*, é fundamental escutar as vozes que têm sido constantemente silenciadas.

Em meio à crise sanitária, política, econômica e social sem precedentes que vivemos nesse momento, as periferias vêm educando a sociedade por meio de verdadeiras aulas de resistência. Espaços em que a solidariedade e organização históricas para a sobrevivência, foram utilizados para mobilizar ações efetivas para mitigar efeitos da pandemia. Comitês de crise, a exemplo da organização no Morro do Alemão no Rio de Janeiro e o Fundo de enfrentamento à fome em Porto Alegre são ações que se multiplicaram pelo Brasil e vem garantindo segurança alimentar, cuidado à saúde, informação de qualidade, acesso a itens de higiene, entre tantas outras ações que impediram que a crise fosse ainda maior. É auto gestão, auto organização, solidariedade, leitura apurada da realidade e sobretudo, planejamento, tão essenciais e ausentes na atual forma de gestão das políticas públicas, a exemplo da saúde e da política econômica em nosso país. As iniciativas construídas nas periferias deveriam estar sendo amplamente debatidas e compartilhadas com as universidades. Também poderiam orientar a elaboração e execução de políticas públicas em diferentes áreas.

Novas estratégias precisam ser construídas se quisermos apreender a realidade de forma ampla, numa perspectiva de totalidade social, considerando os sistemas interligados de opressão de sexo-raça-classe que incidem nas diferentes instituições. Nessa direção, no âmbito das universidades é fundamental a realização de momentos de encontro, rodas de conversa, seminários, diálogo por segmentos, divulgação, apoio e participação às experiências de solidariedade, luta e resistência construídas pelas comunidades e movimentos sociais, entre outros. Essas

iniciativas contribuem para fortalecer processos coletivos, mais assertivos à construção de políticas institucionais e estratégias pedagógicas, que favoreçam o acesso e permanência na universidade, especialmente em tempos de pandemia. Nosso esforço é para que tais processos sirvam para denúncia cotidiana das opressões e conseqüentemente, construam para possibilidades de superação, a fim de que possamos erguer a voz conforme nos convoca bell hooks.

Tome minha boca pra que eu só fale
Aquilo que eu deveria dizer
A caneta, a folha, o lápis
Agora que eu comecei a escrever
Que eu nunca me cale (FERREIRA, 2021)

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

BIANCONI et. Al. **Sem Parar. O Trabalho e a Vida das Mulheres na Pandemia.** Gênero e Número/ Sempreviva Organização Feminista (SOF). Disponível em: http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Desemprego.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 11 de mar. 2021a.

BRASIL. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2 ed. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 11 de mar. 2021b.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro Como Não Ser Como Fundamento do Não Ser** (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 2005.

FERREIRA, Bia. **Não Precisa Ser Amélia.** Bia Ferreira no Estúdio. Showlivre, 2018.

G1. **Brasil registra 2.207 mortes em 24 horas; média móvel volta a bater recorde.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavi>

rus/noticia/2021/03/11/brasil-registra-2207-mortes-em-24-horas-media-movel-volta-a-bater-recorde.ghtml. Acesso em: 11 de março de 2021.

G1. **Brasil aplicou ao menos uma dose de vacina em 9,29 milhões, aponta consórcio de veículos de imprensa.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/03/11/brasil-aplicou-ao-menos-uma-dose-de-vacina-em-929-milhoes-aponta-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 11 de março de 2021.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Não serei eu Mulher?** Lisboa: Orfeu Negro, 2018.

JESUS, Carolina Mara de. **Quarto de Despejo.** Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia ; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe; URBANO, Elisa Urbano; PATAXÓ, Genilson dos Santos. Existência e Diferença: o racismo contra os povos Indígenas. In: **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019, p. 2161-2181.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, p. 117-142, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2021.

UNICEF BRASIL. **Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes.** Ibope Inteligência, agosto de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>. Acessado em: 12 de mar. 2020.

A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS, FEDERALISMO E RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NO GOVERNO BOLSONARO: contradições e resultados

Igor F. L. Ayroza¹
Mônica Aparecida da Rocha Silva²

Resumo: O presente trabalho é uma tentativa de compreender o modelo de federalismo brasileiro exercido no governo do Presidente Jair Bolsonaro evidenciado pelo contexto da pandemia do novo coronavírus. Buscou-se compreender a forma como o governo tem atuado no contexto do federalismo e suas implicações nas ações de combate à pandemia, bem como analisar as relações intergovernamentais estabelecidas entre a União e os entes subnacionais nas ações de enfrentamento da pandemia com base em julgados do Supremo Tribunal Federal. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, utilizando pesquisa documental e bibliográfica. Percebeu-se com este estudo que o governo Bolsonaro tem praticado um modelo de federalismo diferente do modelo de federalismo brasileiro pós-Constituição Federal de 1988 e que a falta de diálogo entre os entes federativos tem causado problemas na coordenação das ações de combate à pandemia. Verificou-se também que a chegada da pandemia serviu como agente catalizador para enfraquecer e deteriorar as relações intergovernamentais estabelecidas entre governo central e governos subnacionais.

Palavras-chave: Pandemia; Federalismo; Governo Bolsonaro.

1 Doutorando no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: igor.ayroza@gmail.com

2 Professora Doutora no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: monicars@uft.edu.br

Introdução

O federalismo cooperativo é a forma de governo adotada pelo Brasil para organizar o funcionamento dos entes federativos e as relações que estabelecem entre si, bem como a sua divisão de poder dentro do território nacional. A adoção do federalismo pelo país ocorreu no ano de 1889 na Proclamação da República, materializada pela promulgação da primeira Constituição Federal brasileira.

Na atual Constituição Federal (CF) de 1988, o modelo federalista brasileiro é descrito no *caput* do artigo 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (Brasil, 1988). Ficam estabelecidos desta forma os entes que compõem o federalismo brasileiro: União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Já no artigo 18 da CF, tem-se que “A Organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). Ou seja, o legislador constituinte distribuiu o poder entre os três entes federativos, descentralizando-o e possibilitando uma maior proximidade entre os núcleos decisórios e o povo (Bastos, 2002).

A incorporação dos municípios como entes federativos junto aos estados e a União, assim como a consequente atribuição de autonomia política, administrativa e financeira que lhes foram concedidas, tornou o federalismo cooperativo praticado no Brasil mais complexo e, por muitas vezes, controverso (Franzese; Abrucio, 2009). Desta forma, a divisão de competências entre as unidades federativas trazida pela Constituição Federal de 1988 não explicitou claramente as atribuições de cada ente, o que por muitas vezes provoca um jogo de empurra na resolução de situações complexas, além de um conflito de interesses na avocação de assuntos que lhes tragam algum tipo de vantagem, conforme ficou evidenciado com a chegada da pandemia do COVID-19 no Brasil.

De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso de infecção com o novo coronavírus no Brasil foi detectado no dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo (Brasil, 2020). Desde então foram diagnosticados 12.320.169 casos, havendo a recuperação de 10.772.549 pessoas (1.244.158 estão em acompanhamento) e 303.462 óbitos confirmados (Coronavírus Brasil, 2021).

A pandemia do COVID-19 no Brasil expôs a fragilidade desta divisão de competências: União, estados e municípios não se entenderam a respeito das ações de enfrentamento da doença. Se por um lado, o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro era favorável a adoção de medidas mais flexíveis em relação a circulação da população no período crítico da pandemia; por outro, a maior parte dos governadores³ e prefeitos eram favoráveis a adoção de medidas mais rígidas de isolamento social, a fim de desincentivar o fluxo habitual de pessoas como forma de prevenir a propagação da doença. Na visão de Bolsonaro, as medidas mais rígidas adotadas pelos estados tinham a intenção de prejudicar seu governo pois impactariam negativamente na economia. Como forma de se “defender” e evitar uma possível recessão econômica, chegou ao ponto de pedir aos empresários nacionais para “jogar pesado” com os governadores que estavam adotando medidas rígidas de isolamento social (Fernandes; Soares, 2020). Esta relação belicosa pautada pela falta de entendimento e de diálogo estabelecida entre os entes federativos contribuiu para agravar o sentimento de angústia e desamparo da população brasileira, que já se via desmobilizada e sem saber como agir frente ao monstro invisível que tomou conta da terra de Santa Cruz.

Neste sentido, é necessário compreender o funcionamento do federalismo no governo Bolsonaro, garantindo subsídios para redesenhar, replanejar e reorientar as ações voltadas a operacionalização das políticas públicas de combate à pandemia e pós-pandemia que serão necessárias. Fomentar o revigoramento

3 Principalmente dos estados mais desenvolvidos e populosos do país, como São Paulo e Rio de Janeiro.

das relações intergovernamentais, compreender e assimilar as atribuições de cada unidade federativa no enfrentamento do COVID-19 traz à população brasileira, principalmente, a sensação de que as medidas possíveis e cabíveis para a proteção e preservação de suas vidas estão sendo tomadas.

Para tentar compreender o modelo de federalismo aplicado no governo Bolsonaro no contexto da pandemia buscou-se: *i*) analisar a forma como o governo Bolsonaro tem atuado no contexto do federalismo e suas implicações nas ações de combate a pandemia; e *ii*) analisar as relações intergovernamentais estabelecidas entre o governo federal e os governos subnacionais nas ações de enfrentamento da pandemia com base em julgados do Supremo Tribunal Federal (STF).

Em relação a metodologia utilizada no trabalho, tratou-se de uma pesquisa qualitativa que foi realizada por meio de pesquisa documental (Godoy, 1995). Desta forma, buscou-se materiais de diversas naturezas que não receberam tratamento analítico ou que eram passíveis de reexame, buscando interpretá-los sob o prisma do federalismo praticado no Brasil, dentre os quais: decisões judiciais, matérias jornalísticas de mídias eletrônicas e documentos produzidos por instituições afins (Carta do Consórcio do Nordeste⁴). Ainda, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analisando artigos científicos publicados sobre o assunto. De acordo com Bocato (2006, p. 266), “esse tipo de pesquisa traz subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Ou seja, foram trazidos ao debate os autores que contribuiriam para a elucidação dos objetivos propostos neste artigo.

Para tanto, o artigo foi dividido em cinco partes. Na primeira, buscou-se contextualizar o surgimento e a evolução do federalismo. A segunda parte tratou do federalismo brasileiro pós-Constituição de 1988. A terceira parte buscou compreender a forma como o governo Bolsonaro faz uso do federalismo e como

4 Carta elaborada pelos governadores dos estados do nordeste para cobrar ações coordenadas de combate à pandemia por parte do governo central.

isso reflete na coordenação das ações de combate à pandemia do COVID-19. Na quarta parte houve a tentativa de analisar como as relações intergovernamentais entre os entes federativos foram estabelecidas nas ações de enfrentamento à pandemia a partir dos julgados do STF. Por fim, na quinta parte, buscou-se analisar os efeitos das relações intergovernamentais conturbadas nas ações de enfrentamento à pandemia.

Surgimento e evolução do Federalismo

O federalismo surgiu nos Estados Unidos da América em 1787, após a guerra de independência. Os treze estados norte-americanos perceberam a necessidade de se unirem a fim de se fortalecerem economicamente e evitar ameaças externas. Desta forma, a União ficou incumbida de representar os estados, especialmente em situações que envolvessem Estados estrangeiros, e para manter a coesão interna e a harmonia entre os estados-membros (Antunes, 2020). Para Elazar (1987), o federalismo se destaca pela interação entre os diferentes centros de poder sem, no entanto, haver subordinação hierárquica entre eles.

O federalismo, então, pode ser entendido como

Uma forma de organização do poder político no Estado nacional caracterizado pela dupla autonomia territorial. Isto significa a existência de dois níveis territoriais autônomos de governo: um central (o governo nacional) e outro descentralizado (os governos subnacionais). Os entes governamentais têm poderes únicos e concorrentes para governarem sobre o mesmo território e povo, sendo que a União governa o território nacional e seus cidadãos, enquanto as unidades subnacionais governam uma parte delimitada do território nacional com seus habitantes. Ambos atuam dentro de um campo pactuado de competências (Soares, 2013, p. 3).

Em síntese, o federalismo pressupõe uma dupla autonomia territorial em que o poder é dividido entre o centro político fede-

ral (União) e as subunidades federadas (Soares; Machado, 2018). Para evitar o abuso de poder e limitar a atuação da União e dos estados, foi criado um sistema denominado de *checks and balances*, ou freios e contrapesos.

Desta maneira, o sistema *checks and balances* foi a maneira estruturada para assegurar as liberdades individuais e institucionais do perigo da concentração de poder. A separação de poderes foi consagrada por Montesquieu em “O Espírito das Leis”. A partir desta separação, foram criados os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário com a finalidade de manter o equilíbrio do funcionamento do Estado. De forma geral, quem cria a lei não pode executá-la, e quem a executa, não pode julgá-la aplicando-a ao caso concreto. No federalismo brasileiro, a positivação do sistema de freios e contrapesos está consagrada no artigo segundo da Constituição: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (Brasil, 1988, n.p).

Embora o federalismo guarde uma relação mais íntima com as federações, não é uma forma de governo exclusiva delas. A aplicação do federalismo pode ser observada, por exemplo, na União Europeia. Lucas (2012) explica que “o federalismo tem capacidade de explicar a construção europeia e ao explicar que pode haver federalismo sem federação, mas não pode haver federação sem um qualquer tipo de federalismo” (Lucas, 2012, p. 2). Isto porque a forma como os Estados decidem governar independe da forma adotada para sua organização.

De acordo com Franzese (2010), o federalismo é um instrumento de fortalecimento e proteção da democracia, evitando a concentração de poder e perigo de governos ditatoriais por meio da sua função de pesos e contrapesos, visando a manutenção da liberdade. Também pode ser entendido como um elemento facilitador da prestação de contas públicas com a utilização do “voto retrospectivo”, na medida em que os cidadãos tem a possibilidade de avaliar a performance dos candidatos no exercício de seus mandatos e utilizar as informações obtidas como base para

a tomada de decisão eleitoral, característica que contribui para o fomento da inovação e eficiência no campo das políticas públicas.

Por sua vez, Brandão (2014) entende que:

uma concepção estrutural e abrangente de federalismo deve dialogar ininterruptamente com uma concepção de mesmo sentido e significado de desenvolvimento, da mesma forma que de planejamento, que acabam se constituindo, quando apreendidos em sua natureza mais profunda, como conceitos muito semelhantes, ou seja, quase sinônimos. Federalismo, desenvolvimento e planejamento são acordos, arranjos, normatividades, repactuações, entendimentos e reconstruções constantes, tensionadas e contratos sociais conflitivos (Brandão, 2014, p. 213).

Nesse sentido, pensar sobre como ocorre a dinâmica do federalismo requer a aproximação, conforme visto, de outras categorias conceituais, a fim de proporcionar um entendimento integralizado de sua aplicação e abrangência no âmbito de um Estado. Em comum, a noção de federalismo, desenvolvimento e planejamento estão relacionadas à necessidade de criação de um ambiente de diálogo e cooperação em que se busca chegar a convenções e pactuações a respeito de determinado problema público.

Em geral, o federalismo pode ser estruturado de duas formas diferentes. Uma que incentiva a competição entre os entes federativos, conhecida como federalismo competitivo, e outra que privilegia a cooperação entre eles, conhecida como federalismo cooperativo (Franzese, 2010). Franzese e Abrucio (2009) destacam que o federalismo competitivo é caracterizado

por uma distribuição de competências entre os níveis de governo, baseada na divisão de responsabilidades por área de política pública. Com essa divisão, pretende-se separar a espaço de atuação das esferas de governo, de maneira a preservar a autonomia das unidades federativas na produção de políticas, favorecendo a competição entre elas. É um modelo descentralizado, no qual o poder

de tributação também é dividido, possibilitando a fixação de diferentes valores pelas unidades federativas, que competem entre si (Franzese; Abrucio, 2009, p. 5).

Os estados possuem autonomia para determinar as diretrizes que melhor condizem com a sua realidade, e do ponto de vista econômico-tributário, podem estipular as alíquotas mais interessantes e convenientes para fomentar o desenvolvimento de seus territórios. Não há necessidade de edição de normas gerais para uniformização das políticas públicas, tendo em vista que cada unidade federativa possui autonomia para propor ou não políticas públicas para determinada área. O caso mais notório da adoção desta forma de federalismo são os EUA.

Já na perspectiva da cooperação entre os entes federativos, Elazar (1987) considera que no federalismo ocorre a interação entre diferentes centros de poder, porém, cada ente possui competências de atuação distintas e não se subordina hierarquicamente aos outros. Segundo o autor, esta dinâmica de funcionamento é não-centralizada e pode ser entendida como uma matriz. Na década de 1960, Daniel Elazar e Morton Grodzins foram responsáveis pela criação da teoria do federalismo cooperativo. De acordo com Franzese (2010):

a teoria do federalismo cooperativo afirma a existência de uma necessária interação entre as esferas de governo no âmbito da matriz federativa. Nesse sentido, o federalismo não significa apenas a afirmação de autonomia entre os entes, mas uma combinação de autonomia (*self rule*) com interdependência (*shared rule*) (Franzese, 2010, p. 21, grifo do autor).

Os entes federativos são autônomos, ou seja, possuem competência de autogoverno, auto-organização e autoadministração. Entretanto, devem coexistir harmonicamente entre si, pois dependem uns dos outros para manter a coesão da União, em uma relação de interdependência, sendo a Constituição Federal de 1988 o documento que regula esta relação.

Embora o texto constitucional determine a divisão de competências entre os entes federados, não há clareza sobre as atribuições que cada ente deve executar. Nos países onde há a adoção desta forma de federalismo, as Constituições, em geral, são ambíguas e se utilizam de fórmulas gerais. As ambiguidades contidas no texto constitucional proporcionam um ambiente fecundo para a existência de conflitos internos entre os entes federados que, na maioria das vezes, são dirimidos por cortes judiciais (Antunes, 2020).

Ao contrário do que foi visto a respeito do federalismo competitivo, na forma cooperativa não há espaço para a regulamentação de diferentes formas de tributação pelos diferentes entes federativos, havendo apenas um sistema de taxaço conjunta (Franzese; Abrucio, 2009). Neste caso, a União edita normas gerais e a partir delas os entes subnacionais regulamentam suas normas tendo-a como referência, sob o risco de regulamentação diversa ser considerada inconstitucional. Depreende-se do artigo 23 da CF de 1988, que discorre sobre as competências concorrentes dos entes federativos, que o Brasil normativamente adotou a forma federalista cooperativa. Entretanto, Souza (2005) salienta que existe um *gap* significativo entre o que está positivado na Constituição de 1988 e o que se vê aplicado ao caso concreto.

O Federalismo brasileiro pós-Constituição de 1988

Conforme visto, o Brasil adotou a forma de federalismo cooperativo. Isto quer dizer que em tese os entes federados atuam conjuntamente na execução das políticas públicas, não cabendo a eles, executar uma política de forma diversa da estipulada em norma geral editada pela União. Porém, Souza (2005) considera que a cooperação descrita na CF de 1988 está longe de ser alcançada por dois motivos. O primeiro está relacionado às grandes diferenças existentes entre os governos subnacionais (desigualdades financeiras, técnicas e de gestão) que influenciam diretamente na implementação de políticas públicas. O segundo está

relacionado à ausência de parâmetros legais que estimulem a cooperação. Desta forma, embora seja previsto normativamente a cooperação entre os entes federativos, na prática se tem um sistema bastante competitivo.

Diferentemente do modelo de federalismo proposto pelos EUA e instituído em vários países do mundo que prevê a dupla autonomia territorial – em que há apenas dois entes federativos, a União e os estados –, no federalismo brasileiro a autonomia territorial é dividida em três. Isto porque a Constituição Federal de 1988 concedeu aos municípios o *status* de ente federativo. Fleury (2020) destaca que a Carta Magna “reafirmou o federalismo como cláusula pétrea, introduzindo um modelo singular, no qual os municípios também são considerados entes federados com autonomia e responsabilidades própria”. A inclusão dos municípios no rol dos entes federativos torna a forma de federalismo brasileira mais complexa do que o modelo federalista dual ou clássico, tendo em vista a quantidade de municípios existentes no país.

Outro ponto que vale destacar é o fato de a Constituição Federal (CF) de 1988 ser considerada um marco no rompimento com a tendência de centralização de poder. Após o período do regime militar, muito se discutiu a respeito da redemocratização do país. Desta forma, a fim de romper de vez com o legado da centralização e do autoritarismo, os defensores de uma reforma política, financeira e administrativa buscaram meios de criar uma Federação mais democrática (ABRUCIO et al., 2020). Este movimento em prol da descentralização do poder buscou maior participação das arenas subnacionais de governo nas decisões estratégicas do país (Franzese; Abrucio, 2009)

Embora tenha havido valorização dos entes subnacionais com o advento da CF 1988 (Rodrigues; Azevedo, 2020), a descentralização federativa não foi seguida de um devido repasse de verbas necessárias para o exercício da autonomia municipal, o que contribuiu para o aumento das desigualdades sociais tornando os municípios mais dependentes dos recursos da União

(Santos; Silva, 2016). Além da insuficiência de recursos, Rodrigues e Azevedo (2020) assinalam que, após o término da ditadura militar e início da redemocratização do país, muitas competências foram atribuídas aos municípios, sendo consolidadas na Constituição Cidadã, dentre as quais, conforme define o artigo 30 da CF: a criação, organização e supressão de distritos; a prestação de serviços públicos de interesse local, a saber, transporte público e arrecadação de tributos e; e a aplicação de suas rendas em prol do interesse público (Brasil, 1988). Como se não bastasse, outro fator que agrava ainda mais a situação das desigualdades é a ambiguidade da norma jurídica e a falta de clareza no que diz respeito à definição dos limites das competências de cada ente federativo (Rodrigues; Azevedo, 2020).

O artigo 23 da CF trata das competências comuns dos entes federativos, conforme pode ser depreendido de seu *caput*: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 1988). Este artigo traz uma série de assuntos que devem ser tratados sem distinção e com o mesmo grau de responsabilidade pela união, estados e municípios, dentre os quais destacam-se seus dois primeiros incisos, a saber: *i*) o zelo pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e a conservação do patrimônio público; e *ii*) o cuidado com a saúde e assistência pública, a proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência. No parágrafo único do artigo tem-se que “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (Brasil, 1988, n.p).

Entretanto, até o momento, a lei complementar responsável pela regulamentação das normas de cooperação entre os entes federativos jamais saiu do papel. Fleury (2020, p. 01) assevera que este fato é decorrente “da falta de interesse político dos envolvidos, e/ou impossibilidade de se chegar a um consenso”. O interesse coletivo fica à mercê dos interesses dos responsáveis por viabilizar condições favoráveis ao desenvolvimento social.

Celso Furtado destaca outro provável motivo para esta inércia legislativa: “No Brasil, a luta pelo federalismo está ligada às aspirações de desenvolvimento das distintas áreas do imenso território que o forma” (Furtado, 1999, p. 46). Ou seja, o federalismo brasileiro é notadamente marcado por embates e barganhas dos diferentes atores, entes federativos e regiões geográficas. São diversos interesses articulados e emaranhados entre si que contribuem para a manutenção do *status quo*, impedindo o desenvolvimento do país.

Rodrigues e Azevedo (2020) destacam os conflitos partidários como elementos que interferem na governança e governabilidade do sistema. Para haver a regulamentação das normas de cooperação, diversos atores envolvidos no processo federalista precisam renunciar a uma parcela de poder que, muitas vezes, foi conquistada a duras penas. Porém, tais poderes são inerentes à manutenção dos interesses particulares dos agentes políticos e não poderes relacionados com a consecução de obras em prol da coletividade.

O federalismo no governo Bolsonaro e seus reflexos na pandemia do COVID-19

Pode-se induzir que o governo Bolsonaro não está de acordo com o modelo de federalismo instituído na CF de 1988, em especial no que diz respeito à gestão dos recursos públicos. Prova disto é a proposição da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Pacto Federativo junto ao Senado, no final do ano de 2019 (Brasil, 2019). A PEC em questão é a de n.º 188/2019, que tem como principal objetivo a descentralização de recursos aos estados e municípios.

Dentre as novidades trazidas pela PEC n.º 188/2019, tem-se a unificação dos gastos mínimos com saúde e educação. Na prática, isto quer dizer que se atualmente o estado deve disponibilizar, no mínimo, 12% de sua receita tributária anual⁵ para

5 Disposto na CF 1988, artigo 198, II e Lei Complementar n.º 141/2012, artigo 6º.

a saúde e 25% para a educação⁶, ou seja, 37% no total para ambas, e os municípios 15% de sua receita tributária anual para a saúde⁷ e 25% para a educação⁸; 40% para ambas. Caso a nova PEC seja aprovada, o gasto mínimo com as duas áreas deverá ser de 40% e poderá ser distribuído a critério do estado ou município de acordo com suas necessidades (Galdino, 2019). A proposta visa acabar com a rigidez dos percentuais estabelecidos pela norma constitucional, flexibilizando-os e deixando a decisão final a respeito do quantitativo a ser aplicado em cada área a cargo da discricionariedade administrativa do gestor público.

A PEC proposta pelo governo Bolsonaro também propõe a extinção de municípios com menos de cinco mil habitantes. Estes seriam incorporados ao município de maior expressão, com limitação de até três municípios por município incorporador. Há também a previsão da criação do Conselho Fiscal da República. Este conselho teria representação dos presidentes dos três poderes e dos estados e municípios das cinco regiões, e tem como objetivo monitorar a execução das finanças da União. Outros temas abordados pela PEC são: a vedação de operações de crédito entre os entes federados; a regulamentação da distribuição dos *royalties* de petróleo; a fixação de despesas não apenas para o ano de exercício, como também para os anos subsequentes; a manutenção da dívida pública em patamares sustentáveis; a vedação da vinculação das receitas públicas; e a redução dos benefícios tributários (Galdino, 2019).

As reformas propostas pela PEC n.º 188/2019 são abrangentes e sinalizam as intenções da equipe do governo Bolsonaro em relação às reformulações de aspectos estruturais do federalismo brasileiro. Aliadas a elas, em termos funcionais, o governo central também demonstra a possibilidade de realização de mudanças na forma de se relacionar com os governos subnacionais. E

6 CF 1988, caput do artigo 212.

7 CF 1988, artigo 198, III e Lei Complementar n.º 141/2012, artigo 7º.

8 CF 1988, caput do artigo 212.

com a pandemia do coronavírus, as “reformulações funcionais” ficaram ainda mais evidentes.

Sobre a forma como o governo Bolsonaro se relaciona com os demais entes federativos, Abrucio et al. (2020) afirmam que

O bolsonarismo tem proposto várias visões de mundo que batem de frente com o que foi construído durante a redemocratização, incluindo aí o modelo de federalismo. A ideia-chave do “Mais Brasil, Menos Brasília” é estabelecer uma outra forma de funcionamento da Federação que combina a defesa de maior autonomia dos governos subnacionais com a redução da responsabilidade do Governo Federal no campo das políticas públicas, mas que, num aparente paradoxo, pretende instituir isso desconsiderando os estados e municípios, a fim de enfraquecer a participação destes entes federativos na deliberação e controle das decisões tomadas em Brasília (Abrucio et al., 2020, p. 01).

Ou seja, o federalismo no governo Bolsonaro busca manter o Governo Federal em um patamar diferenciado dos demais entes federativos, em uma espécie de supervisão administrativa: concede aos entes subnacionais mais autonomia e responsabilidades para implementar políticas públicas, tendo como contrapartida a redução das responsabilidades da União. Isso como se não houvesse a necessidade e o dever de se ter uma atuação coordenada pautada no diálogo e na construção de consensos entre os entes federativos; nem tampouco a existência das competências concorrentes estabelecidas no artigo 23 da Carta Magna. Percebe-se assim, uma forma de perversão do federalismo preconizado pela Constituição Federal de 1988 por parte do atual governo.

A delegação de autonomia aos governos e municípios na implementação de políticas públicas, assim como o esvaziamento da responsabilidade da União, conforme visto, tem sido realizada sem a participação dos entes envolvidos e de forma que as principais decisões sejam tomadas apenas em Brasília. Abrucio et al. (2020) consideram que este modelo de federalismo praticado pelo governo Bolsonaro é um federalismo hierárquico e

autocrático, pois desconsidera a participação dos demais entes federativos no processo de tomada de decisão.

Em tempos de pandemia do Novo Coronavírus, em que os ânimos ficam ainda mais acirrados, o esvaziamento das relações intergovernamentais entre o governo central e os entes subnacionais, evidenciado pela falta de estruturas de diálogo e de cooperação (Silva, 2020), torna a relação entre eles ainda mais conflituosa e distante.

De acordo com Rodrigues e Azevedo (2020, p. 02), “a crise da pandemia do coronavírus no Brasil expôs entraves na articulação entre os entes federativos decorrentes da confusão de seus papéis, colocando em risco as medidas de enfrentamento”. Não se tem um consenso ou pactuação dos entes federativos que convirjam para a operacionalização de um protocolo comum de enfrentamento da pandemia. E quem fica no prejuízo em meio à “guerra fria” travada entre os entes federativos é a população, que assiste com assombro a inercia de seus representantes em garantir-lhe direitos fundamentais básicos como a vida e a saúde.

Relações intergovernamentais nas ações de enfrentamento à pandemia a luz dos julgados do STF

O estudo das relações intergovernamentais surgiu pela primeira vez na década de 1930 (Wright, 2007), momento em que houve a necessidade de aumento da participação da esfera federal nas atividades governamentais em decorrência da grande depressão ocorrida em 1929. Os problemas sociais decorrentes deste acontecimento sobrepuseram a capacidade dos governos subnacionais de resolvê-los. Desta forma, a concepção do federalismo dual americano pautado na completa separação entre as esferas de governo, cedeu espaço para uma concepção menos estanque das esferas de governo, de forma que elas passaram a interagir com mais frequência.

Uma das definições mais aceitas a respeito das relações intergovernamentais é a de Anderson (1960, p. 2): “Relações in-

tergovernamentais podem ser compreendidas como um termo para designar um importante corpo de atividades ou interações que ocorrem entre unidades governamentais de todos os tipos e níveis dentro de um sistema federal”.

Neste sentido, relações intergovernamentais podem ser entendidas como interações entre os agentes governamentais a fim de garantir o funcionamento pleno e harmonioso entre as diferentes esferas de governo.

Abrucio et al. (2020) destacam que em gestões presidenciais anteriores, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016⁹) e Michel Temer (2016-2018), as relações intergovernamentais puderam ser consideradas harmoniosas. Em âmbito estadual, houve a existência de conflitos pontuais com os governadores, e em âmbito municipal, o relacionamento com os prefeitos passou por um forte processo de valorização. O diálogo e as pactuações estabelecidas junto aos governos subnacionais possibilitou a União a construção de um poder majoritário que a conferia vantagem nas negociações com os demais entes. Entretanto, as relações intergovernamentais estabelecidas entre as diferentes esferas de governo, outrora harmoniosas, parecem ter tomado outro rumo.

No atual momento de crise, decorrente da pandemia da Covid-19, percebe-se o estremecimento na relação entre o governo federal e os governos subnacionais. Tal estremecimento se faz notório diante da intervenção do poder judiciário para frear o ímpeto do governo federal em ultrapassar os limites legais das competências dos diferentes entes federativos. Como a busca por pactuações e consensos entre os entes federativos não tem logrado êxito, Madeira et al. (2020) consideram que

[...] intensificaram-se as relações entre as instituições do sistema de justiça e os demais Poderes, com o Judiciário

9 Mandato interrompido antes do prazo em decorrência de processo de impeachment, sendo substituída por Michel Temer em 31 de agosto de 2016.

elevado à arena decisória da política de enfrentamento à crise do Covid-19. O fato novo é o Judiciário, o Legislativo, os governadores e os ministros atuarem para bloquear ações do Presidente da República, em uma configuração de desenho federativo (Madeira et al., 2020, p. 01).

O Poder Judiciário passou a exercer papel fundamental na pandemia no que concerne aos encaminhamentos e direcionamentos sobre as competências dos entes federativos. Abrucio et al. (2020) compartilham deste entendimento destacando que as ações do governo federal têm atraído para si um forte conjunto de controles institucionais, em especial os ligados ao Supremo Tribunal Federal (STF).

Dois julgados do STF descortinam a tentativa do Governo Federal em ultrapassar os limites de suas competências: a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.341 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 672.

A ADI foi ajuizada no STF pelo Partido Democrático Brasileiro (PDT), com pedido de Medida Cautelar em face do Presidente da República, e teve como relator o Ministro Marco Aurélio. O objetivo da ação foi pedir a declaração de incompatibilidade parcial da Medida Provisória (MP) n.º 926, de 20 de março de 2020, por meio da alteração de alguns dispositivos da lei federal n.º 13.979, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

O ministro relator, ao se posicionar sobre a lide em decisão monocrática, destacou que embora a MP tenha sido originária da esfera federal, seu conteúdo “não afasta a competência concorrente em termos de saúde, dos Estados e Municípios” (Brasil, 2020b). Posteriormente, em decisão colegiada, o plenário do STF ratificou a decisão do ministro Marco Aurélio, e na ocasião, os ministros da Suprema Corte reafirmaram que

a União pode legislar sobre o tema, mas que o exercício desta competência deve sempre resguardar a autonomia dos demais entes. [...] a possibilidade do chefe do Execu-

tivo Federal definir por decreto a essencialidade dos serviços públicos, sem observância da autonomia dos entes locais, afrontaria o princípio da separação dos poderes (STF, 2020, n.p).

Ou seja, as leis expedidas pelo governo central não afastam as competências dos entes subnacionais, tendo eles autonomia para agir de acordo com suas necessidades. No mesmo sentido, a ADPF n.º 672 foi ajuizada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) em face da presidência da República e com relatoria do Ministro Alexandre de Moraes. A ação questionou a postura do Presidente da República nas ações de enfrentamento da pandemia do coronavírus:

o governo nem sempre tem feito uso adequado das prerrogativas que detém para enfrentar a emergência de saúde pública, atuando constantemente de forma insuficiente e precária, mas, ao contrário, praticando “ações irresponsáveis e contrárias aos protocolos de saúde aprovados pela comunidade científica e aplicados pelos Chefes de Estado em todo mundo. (...) o Presidente da República, em especial, tornou-se um “agente agravador da crise” (Brasil, 2020c, p. 01).

Tais ações do presidente acabam por dificultar as ações dos entes subnacionais. Corroborando este fato, o prefeito de Manaus em reportagem a um jornal de circulação nacional afirmou que as ações do presidente contribuem para a desmobilização das ações de combate ao vírus, uma vez que ele é o representante central do país (Bolsonaro..., 2020). E diante de uma pandemia que exige articulação afinada entre os entes federativos, essas ações desmobilizadoras acabam por prejudicar a operacionalização das ações de enfrentamento.

Alexandre de Moraes, em sua decisão, corrobora o entendimento do ministro Marco Aurélio citando-o:

As regras de repartição de competências administrativas e legislativas deverão ser respeitadas na interpretação e

aplicação da Lei 13.979/20, do Decreto Legislativo 6/2020 e dos Decretos presidenciais 10.282 e 10.292, ambos de 2020, observando-se, de “maneira explícita”, como bem ressaltado pelo eminente Ministro MARCO AURÉLIO, ao conceder medida acauteladora na ADI 6341, “no campo pedagógico e na dicção do Supremo, a competência concorrente” (Brasil, 2020c, p. 09).

Percebe-se, desta forma, que a Suprema Corte brasileira, diante das ações ajuizadas no tribunal, entende que os entes subnacionais possuem autonomia para propor ações de combate a pandemia de acordo com a gravidade da situação em que se encontram, seja para propor isolamento social, quarentena, fechamento de escolas e comércio, etc., não cabendo ao governo central interferir nestas decisões.

Tais ações ajuizadas no STF demonstram a inquietação dos entes subnacionais e agentes intergovernamentais em relação à forma como o presidente da República vem se portando frente à pandemia. De acordo com o portal de notícias JOTA, especializado em notícias jurídicas, entre o período de 23 de março e 30 de junho do ano de 2020, foram ajuizadas cinquenta e oito ações na Suprema Corte solicitando a apuração da constitucionalidade dos atos do presidente da República relacionados à pandemia (Freitas, 2020). Delas, 34 (trinta e quatro) foram desfavoráveis ao planalto. As ações foram impetradas por partidos políticos (Rede Sustentabilidade, Partido Democrático Trabalhista e Partido Socialismo e Liberdade) e entidades de classe (Ordem dos Advogados do Brasil).

Pandemia, contradições e enfraquecimento das relações intergovernamentais

A eleição de Bolsonaro para a presidência da República rompeu com ciclo de dezesseis anos de governo da chapa formada pela aliança entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Liberal (PL) – Governo Lula –, e o Partido dos Trabalhadores

(PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – Governo Dilma. O rompimento com a vertente esquerdista de poder e as duras críticas que o recém-eleito presidente fez às gestões anteriores (Rossi; Silva, 2020) criou uma série de preocupações a respeito de como seria o governo de um presidente considerado de direita com viés mais neoliberal, bem como as consequências para o Brasil.

A alternância de poder e as políticas neoliberais defendidas pelo governo, a exemplo da agenda de privatizações das estatais¹⁰, por si só se configuravam como motivos suficientes para o governo Bolsonaro ganhar as pautas dos principais veículos de comunicação nacionais. Somado a este fato, o presidente da República, reiteradamente, fez declarações que facilmente ganharam os noticiários com o viés de polêmica, o que acabou se tornando-se uma característica marcante de seu governo.

No contexto caótico vivenciado, em decorrência da pandemia, as declarações presidenciais causaram ainda mais estranhamento e assombro em grande parte dos governadores estaduais. Uma reunião realizada¹¹ entre governadores de 22 (vinte e dois) estados para discutir acerca da redução ou não do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) dos combustíveis, realizada no dia 11 de fevereiro de 2020, ilustra o desconforto que as declarações do presidente da República causaram na maioria dos governadores. Dias antes desta reunião, o presidente da República afirmou que isentaria os impostos federais incidentes sobre o combustível caso os governos estaduais zerassem o ICMS incidente nos combustíveis. Tal declaração soou como uma afronta aos governadores e uma tentativa de jogá-los contra a opinião pública de seus respectivos estados.

Outra declaração polêmica feita por Bolsonaro foi realizada no dia 17 de março de 2020, após o registro da primeira morte em decorrência do coronavírus: “Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, eu posso

10 Cf. Alvarenga (2020) e Sant’Ana (2020).

11 Cf. Barbosa (2020).

até estar errado, que estão tomando medidas que vão prejudicar muito a nossa economia” (Albuquerque, 2020, n.p). Tal afirmação gerou desconforto entre os governadores e entre os parlamentares por minimizar a gravidade da pandemia e sobrepôs a pauta econômica à preocupação com a saúde e o bem estar da população. Como se não bastasse, em 25 de março de 2020, em declaração direcionada aos gestores dos entes subnacionais, afirmou: “O que estão fazendo no Brasil, alguns poucos governadores e alguns poucos prefeitos, é um crime” (Albuquerque, 2020, n.p), em referência às medidas de distanciamento social, fechamento de escolas e comércio adotadas por estados e municípios. Rossi e Silva (2020) consideram que os ataques aos entes subnacionais dificultam a pactuação de ações coordenadas para enfrentamento da pandemia.

É com este clima de mal-estar entre o governo central e os governos subnacionais que a população assiste a pandemia tomar conta do país. O Brasil passou a ser o segundo país com maior número de óbitos causados pelo coronavírus, atrás apenas dos Estados Unidos (Tradingview, 2020). Esta evolução da pandemia no país demonstra que ainda não foram tomadas medidas efetivas de contenção da doença, tendo em vista que o estado de calamidade pública foi decretado do dia 20 de março de 2020 (Brasil, 2020d).

Um dos motivos apontados por Fleury (2020, p. 01) para esta desorganização nas ações de enfrentamento a pandemia é o fato de “o federalismo brasileiro ser altamente concentrado na condução política e financeira da União”. Segundo a autora, esta condição possibilita ao governo central dificultar a execução de ações coordenadas e efetivas no enfrentamento da pandemia.

A União, ao invés de agir como um ente agregador neste período de crise, tem falhado em não se articular e buscar soluções conjuntas com os demais entes subnacionais. Sua habilidade reduzida em abrir diálogo tem gerado um efeito adverso que é a união dos entes subnacionais, não pela coordenação do ente central, mas por sua falta de coordenação, o que é preocupante e faz com que os entes federados se articulem e busquem meios

entre si para o enfrentamento da pandemia. Exemplo claro desta articulação periférica decorrente da ausência de coordenação por parte do governo federal é o Comitê Científico de Combate ao Coronavírus do Consórcio do Nordeste, criado para dar respaldo científico aos governadores dos estados do Nordeste (integrantes do Consórcio do Nordeste) acerca das ações de enfrentamento à pandemia, com o fornecimento de informações que facilitem a tomada de decisão.

O Consórcio Interestadual de Desenvolvimento Sustentável do Nordeste, ou Consórcio Nordeste, teve seu protocolo de intenções assinado no dia 14 de março de 2019, e ratificado no mês de julho do mesmo ano pelos estados que compõem a região, tendo como uma de suas principais motivações os conflitos entre os governadores da região e o presidente da República, desnudando a cisão político-partidária vivida no país há algum tempo (Rossi; Silva, 2020). Além da autopreservação e autodefesa da região (Abrucio et al., 2020), a criação do consórcio foi uma iniciativa dos governadores nordestinos de forma a suprir as diferentes demandas da região:

O Consórcio elegeu como áreas prioritárias para atuação a saúde, a segurança pública e a educação, além da adoção de compras coletivas como estratégia de aprimoramento da gestão pública, incluindo bens importados do exterior, o incentivo a cooperação interestadual, principalmente no que se refere à ajuda de um estado para outro em casos de emergência, dentre outros pontos (Rossi; Silva, 2020, p. 3).

As proposições realizadas pelo consórcio inicialmente tiveram o intuito de fortalecer a região nordeste do país por meio de ações coordenadas de colaboração mútua entre os estados integrantes da região. Entretanto, no contexto da pandemia, notabilizou-se por seus esforços e ações integradas no combate ao coronavírus e pelas críticas feitas ao governo central relacionadas à sua atuação na operacionalização das ações de enfrentamento ao COVID-19. Rossi e Silva (2020) enfatizam os três últimos pontos de uma carta elaborada pelos governadores dos estados do nor-

deste em que são cobradas ações coordenadas por parte do governo central, assim como melhorias na forma como as relações intergovernamentais estão sendo realizadas:

5 – Entendemos que cabe ao Governo Federal ação urgente voltada aos trabalhadores informais e autônomos. Agressões e brigas não salvarão o País. O Brasil precisa de responsabilidade e serenidade para encontrar soluções equilibradas;

6 – Ao mesmo tempo, solicitamos a necessidade urgente de uma coordenação e cooperação nacional para proteger empregos e a sobrevivência dos mais pobres;

7 - Ficamos frustrados com o posicionamento agressivo da Presidência da República, que deveria exercer o seu papel de liderança e coalizão em nome do Brasil (Consórcio Nordeste, 2020, p. 1).

Embora o excerto da carta tenha sido elaborado por governadores de uma região específica do país, tem-se uma dimensão clara acerca da insatisfação dos gestores dos entes subnacionais a respeito da ausência de coordenação federal no enfrentamento à pandemia e da falta de diálogo com o Planalto.

Considerações finais

O federalismo é uma forma de organização do Estado que prima pela autonomia e interdependência dos entes federados. O federalismo clássico, nascido nos Estados Unidos, divide o poder em União e estados, e por isso é conhecido como federalismo dual. Já o federalismo brasileiro inovou ao conferir o *status* de ente federativo aos municípios com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O fato de os entes federados serem autônomos quer dizer que não se submetem hierarquicamente uns aos outros. Porém, para a coesão da União, devem agir com interdependência, atuando de forma conjunta para garantir a consecução dos interesses do Estado.

O funcionamento pleno das engrenagens do federalismo exige que os governos dos diferentes entes federativos atuem de

forma harmoniosa, ou seja, é imperativo que as relações inter-governamentais partilhadas entre eles sejam suficientes para se chegar a diálogos, consensos, pactuações e convenções que façam sentido e contribuam para o desenvolvimento do país. Contrapontos e dissensos existirão, mas não podem ser obstáculos que impeçam o progresso de uma nação.

Durante os governos anteriores ao governo Bolsonaro, os consensos foram construídos de forma harmônica entre a União e os entes subnacionais. Os conflitos entre o governo central e os governadores foram pontuais e houve intensa política de valorização dos governos locais. Entretanto, após a posse do atual presidente, as relações do governo central com os demais entes começaram a se deteriorar. O poder construído pelo governo central, ao longo dos anos após a Constituição Cidadã, passou a ruir em decorrência dos constantes atritos provocados pela União.

Em uma tentativa de centralizar o poder, após a descentralização decorrente do movimento de redemocratização positivada na Carta Magna de 1988, o governo federal enfatizou a autonomia dos entes subnacionais delegando-os mais responsabilidades, principalmente no que tange a execução de políticas públicas, e como consequência, esvaziou sua responsabilidade neste quesito. Porém, quando se trata de decisões estratégicas para o país, estas são centralizadas em Brasília sem a devida participação dos entes subnacionais, configurando um típico caso de usurpação de competências. E com a crise causada pela pandemia do novo coronavírus, este quadro de centralização do poder se tornou bastante claro.

Esta forma de agir do governo central, por óbvio, desagradou os gestores dos entes subnacionais que buscaram no Poder Judiciário a declaração de seus direitos e a reafirmação de suas competências para traçarem as estratégias necessárias de combate à pandemia. Neste sentido, duas importantes ações foram ajuizadas no STF e conferiram uma grande vitória aos governos subnacionais: A Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.341 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 672.

As duas decisões demarcaram um posicionamento importante da Suprema Corte no que diz respeito à dinâmica de funcionamento do federalismo brasileiro, rompendo com a tentativa inoportuna de centralização do poder, tendo em vista o contexto de crise vivenciado. Elas possibilitaram aos entes subnacionais um alento e tranquilidade para legislar e definirem as melhores estratégias de enfrentamento da pandemia, se configurando como decisões importantes do Poder Judiciário que escancararam a fragilidade das relações intergovernamentais estabelecidas no âmbito do federalismo brasileiro.

Ao invés de os entes federados agirem de forma coordenada, assiste-se a uma interminável descoordenação federativa encaçada pelo governo central que, em tese, deveria estar à frente da coordenação das ações de enfrentamento à pandemia. A falta de coordenação, por sua vez, possibilitou aos estados que se sentiram desamparados buscar alianças que os ajudassem a suprir a carência do impulso coordenador do governo central. Neste sentido, os estados da região nordeste criaram o Consórcio do Nordeste para se fortalecerem no cenário federativo nacional e se autoprotegerem das ações descoordenadas do governo central.

A criação do Comitê Científico de Combate ao Coronavírus do Consórcio do Nordeste pode ser considerada uma inovação realizada pelos gestores subnacionais em resposta ao contexto caótico decorrente da pandemia e da crise federativa que o país tem passado. Diante da postura descoordenada do governo federal, o comitê passou a ter papel fundamental no fornecimento de informações que subsidiam a tomada de decisão dos governadores e balizam as estratégias de enfrentamento e combate ao novo coronavírus.

A crise federativa brasileira por si só já é preocupante, pois afeta diretamente a governabilidade do país. Sem alianças, sem pactuações e sem a construção de consensos, nenhum presidente consegue operacionalizar uma agenda de governo sem encontrar forte resistência dos demais agentes intergovernamentais. Aliada a crise de saúde pública proporcionada pela pandemia, a crise federativa traz consequências que afetam direitos funda-

mentais da população como a saúde, a educação e a vida digna, enfim, impactam diretamente os direitos mínimos necessários para a população do país ter condições de vida que os tragam alguma perspectiva futura.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz et al. Mais Brasil, Menos Brasília: o sentido do federalismo bolsonarista e seu impacto no combate à Covid 19. **Jornal Estadão**, São Paulo, Blogs Gestão, Política e Sociedade, 12 de abril de 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/mais-brasil-menos-brasilia-o-sentido-do-federalismo-bolsonarista-e-seu-impacto-no-combate-a-covid-19/> Acesso: 26 out. 2020.

ALBUQUERQUE, Alice. Gripezinha, histórico de atleta e aglomerações: a cronologia de Bolsonaro até contrair o coronavírus. **Jornal do Commercio**, 7 DE JULHO DE 2020. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2020/07/11953165-gripezinha--historico-de-atleta-e-aglomeracoes--a-cronologia-de-bolsonaro-ate-contrair-o-coronavirus.html> Acesso em: 26 out. 2020.

ALVARENGA, Darlan. Mapa das privatizações: governo tem 115 projetos em carteira e quer leiloar ao menos 6 estatais em 2020. **G1**, seção Economia, Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/31/mapa-das-privatizacoes-governo-tem-115-projetos-em-carteira-e-quer-leiloar-ao-menos-6-estatais-em-2020.ghtml> Acesso em: 26 out. 2020.

ANDERSON, William. **Intergovernmental Relations in Review**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1960.

ANTUNES, Paulo de Bessa. Federalismo e Proteção do Meio Ambiente: o papel do federalismo cooperativo. **GenJurídico**, São Paulo, 17 de março de 2020. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2020/03/17/federalismo-cooperativo-meio-ambiente/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BARBOSA, Marina. Governadores de 22 estados discutem ICMS dos combustíveis em Brasília. **Estado de Minas**, seção Tributação, Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/11/internas_economia,1121006/governadores-de-22-estados-discutem-icms-dos-combustiveis-em-brasilia.shtml Acesso em: 26 out. 2020.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Teoria do Estado e Ciência Política**. 5. ed. São Paulo: Celso Bastos Editora, 2002.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRANDÃO, Carlos Antônio. Sobre Desenvolvimento, Planejamento e desafios para a pactuação multiescalar no federalismo brasileiro. *In*: NETO, Aristides Monteiro. **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: Ipea, 2014.

BRASIL. Portal do Governo do Brasil. Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus. **Portal do Governo do Brasil**, Brasília, seção Saúde, 26 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus> Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Senado Federal, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso: 26 out. 2020.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional n.º 188, de 2019**. Altera arts. 6º, 18, 20, 29-A, 37, 39, 48 [...]. Senado Federal: Brasília, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8035580&ts=1595625411833&disposition=inline> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 672 Distrito Federal. Requerente: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CFOAB. Intimado: Presidente da República. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. 8 de abril de 2020c. **Lex**: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF672liminar.pdf> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.341 Distrito Federal. Requerente: Partido Democrático Trabalhista. Intimado: Presidente da República. Relator: Ministro Marco Aurélio. 24 de março de 2020b. **Lex:** jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI6341.pdf> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus Brasil. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde.** v. 02. Ministério da Saúde do Brasil, Brasília, 26 de março de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CONSÓRCIO NORDESTE. **Carta dos Governadores do Nordeste no dia 25 de março de 2020.** Brasil, Consórcio Nordeste, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governadores-do-nordeste-reforcam-medidas-para-conter-o-coronavirus-e-cobram-acoes-do-governo-federal/25-03-carta-dos-governadores-do-nordeste-pdf.pdf>. Acesso: 26 out. 2020.

ELAZAR, Daniel J. **Exploring Federalism.** Alabama: The University of Alabama Press, 1987.

FERNANDES, Augusto; Soares, Ingrid. Como a ‘guerra’ entre Bolsonaro e governadores pode ferir o Brasil. **Estado de Minas**, Coluna Política, 17 de maio de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/17/interna_politica,1148039/como-a-guerra-entre-bolsonaro-e-governadores-pode-ferir-o-brasil.shtml Acesso em: 26 out. 2020.

FLEURY, Sônia. Pandemia, contradições e inovações no federalismo brasileiro. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz.** Pesquisa, Política e Ação em Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.cee.fiocruz.br/?q=node/1179>. Acesso em: 7 jul. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Bolsonaro desmobiliza combate ao novo coronavírus, diz prefeito de Manaus. **Folha de São Paulo**, seção Coronavírus, 11 de abril de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/bolsonaro-desmobiliza-combate-ao-novo-coronavirus-diz-prefeito-de-manaus.shtml> Acesso em: 26 out. 2020.

FRANZESE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil**: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas. 2010. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

FRANZESE, Cibele; Abrucio, Fernando Luiz. Federalismo e políticas públicas: uma relação de reciprocidade no tempo. *In*: Encontro Anual da Anpocs, outubro de 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2009.

FREITAS, Hyndara. STF decidiu contra o governo em 58% das ações relacionadas à Covid-19. **Jota**, Seção Pandemia, Brasília, 22 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/stf/do-supremo/stf-decidiu-contra-o-governo-em-58-das-aco-es-relacionadas-a-covid-19-22072020> Acesso em: 26 out. 2020.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALDINO, Milena. PEC do Pacto Federativo descentraliza recursos para estados e municípios. **Senado Notícias**, Agência Senado, 11 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/11/11/pec-do-pacto-federativo-descentraliza-recursos-para-estados-e-municipios> Acesso em: 26 out. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LUCAS, Eugénio Pereira. Federalismo na União Europeia. *In*: 36º Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Administração, setembro de 2012. **Anais [...]**. Brasil: ANPAD, 2012.

MADEIRA, Lígia; PAPI, Luciana; Geliski, Leonardo; Rosa, Taciana. Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia, **DADOS**, 17 de abril de 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/os-estudos-de-politicas-publicas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 26 out. 2020.

RODRIGUES, Juliana Nunes; Azevedo, Daniel Abreu. Pandemia do Coronavírus e (des)coordenação federativa: evidências de um conflito político-territorial. **Espaço e Economia**, ano IX, n. 18, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/12282>. Acesso em: 26 out. 2020.

ROSSI, Rinaldo De Castilho; Silva, Simone Affonso. O Consórcio do Nordeste e o federalismo brasileiro em tempos de Covid-19. **Espaço e Economia**, ano IX, n. 18, 2020. Disponível: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/13776>. Acesso em: 26 out. 2020.

SANTANA, Jéssica. Secretário divulga calendário de privatizações previstas até 2022; lista inclui Correios e EBC. **Gazeta do Povo**, seção República, Brasília, 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/calendario-privatizacoes-previstas-ate-2022-lista-inclui-correios-e-ebc/> Acesso em: 26 out. 2020.

SANTOS, Jeany Castro; Silva, Mônica Aparecida da Rocha. A institucionalização da ciência e tecnologia no Tocantins (1988-2015) à luz do federalismo brasileiro. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n. 3, p. 83-106, 2016.

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. Instituições, políticas públicas e impactos da pandemia do novo coronavírus no Tocantins: notas introdutórias. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 14, 2020.

SOARES, Márcia M. **Formas de Estado: federalismo**. Manuscrito. Belo Horizonte: UFMG/DCP, 2013.

SOARES, Márcia Miranda; Machado, José Angelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 24, p. 105-121, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n24/a08n24.pdf>. Acesso: 26 out. 2020.

STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19. **Portal do Supremo Tribunal Federal**, Notícias STF, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447> Acesso em: 26 out. 2020.

TRADING VIEW. **Coronavírus**. Seletos dados de mercado fornecidos por ICE Data Services, 2020. Disponível em: <https://br.tradingview.com/covid19/>. Acesso em: 26 out. 2020.

WRIGHT, Deil. Federalism, Intergovernmental Relations, and Intergovernmental Management: the origins, Emergence and Maturity of Three Concepts across Two Centuries of Organizing Power by Area and by Function. *In*: RABIM, Jack; HILDRETH, Bartley W; MILLER, Gerald (Org.) **Handbook of Public Administration**. 3. ed. New York: Taylor & Francis Group, 2007. p. 407-467.

ENCARCERAMENTO FEMININO, SELETIVIDADE PENAL E TRÁFICO DE DROGAS

Jaqueline Carvalho Quadrado¹

Resumo: reflete-se sobre o encarceramento em massa, especialmente de mulheres jovens, negras e pobres, envolvidas com o tráfico de drogas, de modo a explicar as condições que levaram ao aumento exponencial da população carcerária feminina no Brasil, bem como a seletividade penal dessas camadas sociais, a partir de literatura crítica e da perspectiva interseccional. A interseccionalidade permite superar a análise descritiva e estaque dos fatores envolvidos na prática do crime cometido por mulheres e seu consequente encarceramento, esclarecendo como o sistema judicial pode incorporar e perpetuar a injustiça social.

Palavras-chave: Encarceramento feminino; Tráfico de Drogas; Seletividade Penal; Interseccionalidade.

Introdução

Dados da 4^a edição da *World Female Imprisonment List* (WFIL), divulgada pelo *International Centre for Prison Studies* (ICPS) (2017), atestam que existem mais de 714 mil pessoas do sexo feminino em prisões no mundo, evidenciando-se o crescimento de

1 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br.

53% da população carcerária feminina em todos os continentes desde 2000. No continente americano, o crescimento na taxa de encarceramento feminino nesse período foi três vezes maior que as taxas de crescimento geral da população do continente. Além disso, a população carcerária feminina mundial tem crescido mais rápido, em termos proporcionais, que a população carcerária masculina. No Brasil, a realidade não difere muito: o número de mulheres em situação de cárcere aumentou aproximadamente 656% desde o começo do milênio, considerando o número de 42 mil mulheres presas até junho de 2016, segundo dados do Sistema de Informações Penitenciárias InfoPen Mulheres - 2ª edição (Brasil, 2018). Os números representam um crescimento na taxa de aprisionamento feminino 4,5 vezes maior do que os dados de 2000, segundo a WFIL (ICPS, 2017). Considerando a atualização posterior desses números no fim de 2016, essa população subiu para 44.721 detentas, com um crescimento de aproximadamente 698% em comparação com o ano de 2000. Podemos afirmar que existem 726.712 pessoas privadas de liberdade no Brasil, distribuídas entre aquelas que se encontravam custodiadas em carceragens de delegacias (um total de 36.765 pessoas) e aquelas que se encontravam em estabelecimentos do sistema prisional (689.947 pessoas, no total). Ressalta-se que as informações disponibilizadas pelos estados da federação acerca das pessoas custodiadas em carceragens de delegacias não apresentam, em grande parte dos casos, recorte de gênero, o que nos impede de aferir o número de homens e mulheres presentes nestes espaços e, assim, os números apresentados neste relatório acerca desta população encontram-se, necessariamente, subnotificados (INFOPEN, 2018).

Ao analisarmos os dados gerais do Levantamento de Informações Penitenciárias, que apontam que 68% das mulheres em situação de encarceramento no Brasil são acusadas de tráfico de drogas, e considerando que 67% da população carcerária feminina é composta por mulheres pretas, pardas e pobres – média auferível na América Latina de uma forma geral – buscou-se com-

preender como se deram tais processos de criminalização das mulheres, e a partir de que momento histórico podem-se observar os altos índices de encarceramento de mulheres por crimes relacionados a drogas. Para isso foi imprescindível identificar o fenômeno do proibicionismo e guerra às drogas de uma forma ampla, e estabelecer sua relação com a criminalização das mulheres (INFOPEN, 2018).

O crescimento vertiginoso destes índices revela que as leis, por si só, não têm o poder de transformar a realidade. Leis são importantes instrumentos para prevenção, conscientização e repressão, mas devem ser implementadas e pensadas na perspectiva da criminologia crítica e interseccional para que tenham efetividade e proteção à dignidade humana. Do contrário, operam numa perspectiva de criminalizar duplamente: pelo crime em si, e pela condição humana da pessoa - negra, pobre, mulher, deficiente, lésbica, transexual, travesti e outros marcadores sociais de exclusão.

Certamente, o ambiente do cárcere ainda é um espaço prioritariamente masculino em números absolutos; contudo, como explicitam os dados acima, há que se investigar com mais profundidade as dimensões estruturais e conjunturais implicadas no atual cenário de criminalização e aprisionamento de mulheres.

É possível traçar um paralelo entre a ascensão do envolvimento das mulheres com o tráfico de drogas, analisado sob o prisma das profundas mudanças econômicas, políticas e sociais em curso na sociedade global e de matiz predominantemente neoliberal que vem alterando drasticamente o quadro de empobrecimento feminino, aliado à feminização da pobreza e a inserção precária da mulher no mercado de trabalho, de fato articulam-se ao tráfico de drogas, um negócio que crescentemente vem recrutando e vitimizando mulheres e meninas, além do já alarmante contingente de homens e meninos. Concorre ainda para a elevação do número de aprisionadas a adoção de políticas de segurança pública equivocadas, cujo foco é a dura repressão às drogas, como discorreremos mais adiante no texto.

Outrossim, deve-se levar em conta os trâmites dos processos judiciais que frequentemente operam para a reprodução da injustiça social, com base no entrelaçamento da discriminação de gênero, raça-etnia e classe, desde a abordagem policial até o sentenciamento e a reclusão de mulheres. A política penal brasileira é desenvolvida nas intersecções de instituições e órgãos como as polícias, os tribunais, as prisões e outros espaços de privação de liberdade. Entretanto, ainda não operam dentro das dimensões de raça, classe e gênero.

Assim, sobretudo, nosso argumento é que a perspectiva da interseccionalidade permite superar a análise descritiva e estanque dos fatores envolvidos na prática do crime cometido por mulheres e seu conseqüente encarceramento, esclarecendo como o sistema judicial pode incorporar e perpetuar a injustiça social. A emergência de um olhar interseccional, não sendo mero exercício intelectual, além de estabelecer o espaço mais ou menos determinado de ação, privilegia saberes que convergem para a deslegitimação de discursos racistas, sexistas, misóginos, machistas e outros marcadores das diferenças. A interseccionalidade visa problematizar complexas situações biográficas e as vivências cotidianas de opressão e exploração que afetam cerca de 45 mil mulheres privadas de liberdade, e é aqui utilizada enquanto uma ferramenta analítica para entender como diferentes práticas de discriminação se entrecruzam e se perpetuam, oriundas de uma combinatória de desvantagens sociais ligadas a gênero, classe socioeconômica, raça e etnia, sexualidade, idade, ideais de masculinidade e feminilidade, entre outras.

Dessa forma, como técnicas e procedimentos metodológicos, recorreu-se a uma variedade de ferramentas, como: i) revisão bibliográfica, ii) análise documental de legislações sobre as drogas e encarceramento prisional, e iii) análise de dados quantitativos de fontes oficiais - Instituto Trabalho, Terra e Cidadania (ITTC), bem como das taxas de encarceramento de mulheres da população carcerária feminina, divulgadas em documentos públicos oficiais tais como: Levantamento Nacional de Informações Peni-

tenciárias – InfoPen Mulheres (Brasil, 2017; 2018); *World Female Imprisonment List* (ICPS, 2017) -, entendendo a limitação que eles apresentam, especialmente em relação aos critérios de gênero, classe e raça. Os dados estatísticos e outras informações selecionados foram analisados e interpretados a partir de princípios da criminologia crítica feminista e do pensamento interseccional.

Considerações sobre as taxas de aprisionamento feminino no Brasil

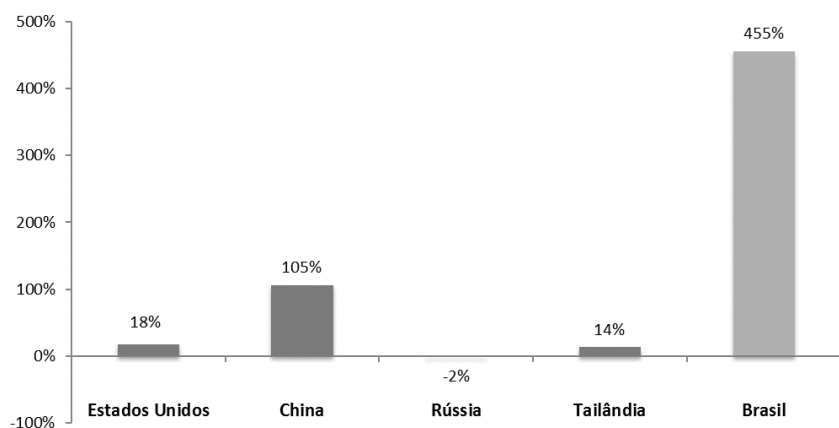
De acordo com o censo do IBGE de 2010, 92,4 milhões de pessoas se autodeclararam de cor branca, representando 45,5% da população. O grupo de pessoas de cor parda representava 45% do total populacional. Outros 8,6% se declararam de cor preta (17,4 milhões de pessoas) e 1,8 milhão de pessoas (0,9%) declararam outra cor ou raça (indígena ou amarela). Para efeitos de políticas públicas voltadas para igualdade racial, são considerados negros ou afrodescendentes os pretos e pardos. É fato que a população preta no Brasil é maioria, e que pesam sobre ela opressões, pois convive com as práticas discriminatórias cotidianamente. O fenômeno da “pardalização” se destaca na autoafirmação da população e apresenta o pardo como “coringa” para a indefinição.

Ao nos depararmos com dados como o de que as prisões brasileiras apresentam a terceira maior população prisional feminina do mundo em relação à taxa de aprisionamento, que indica o número de mulheres presas para cada grupo de 100 mil mulheres, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Tailândia. A população feminina é de 42.355 mil mulheres presas (INFOPEN, 2016). Torna-se evidente que o encarceramento feminino é um assunto de grande relevância quando analisamos o Brasil.

Se analisarmos em série histórica a evolução da taxa de aprisionamento nos cinco países que mais encarceram mulheres no mundo, é possível observar que a expansão do encarceramento

de mulheres no Brasil² não encontra parâmetro de comparabilidade entre o grupo de países, conforme evidencia o Gráfico 1. Em um período de 16 anos, entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou em 455% no Brasil. No mesmo período, a Rússia diminuiu em 2% o encarceramento deste grupo populacional (INFOPEN, 2018).

Gráfico 1: Evolução da taxa de aprisionamento nos cinco países que mais encarceram mulheres no mundo



Fonte: InfoPen Mulheres, 2018.

Na tabela 1, apresentam-se informações prisionais dos doze países com maior população prisional feminina do mundo, para se ter ideia em que colocação o Brasil está em relação a outros países.

2 A instituição que realizou a pesquisa para o INFOPEN utilizou para o cálculo das taxas globais de aprisionamento, as estimativas intercensitárias disponibilizadas pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), baseadas em estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o cálculo das taxas de aprisionamento com recorte etário e por raça/cor, foram utilizados os dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD.

Tabela 1: Informações prisionais dos doze países com maior população prisional feminina do mundo

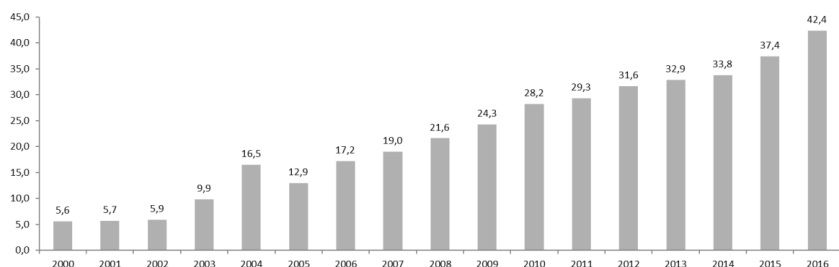
País	População prisional Feminina	Taxa de aprisionamento de mulheres (100 mil/hab)
Estados Unidos	211.870	65,7
China	107.131	7,6
Rússia	48.478	33,5
Brasil	42.355	40,6
Tailândia	41.119	60,7
Índia	17.834	1,4
Filipinas	12.658	12,4
Vietnã	11.644	12,3
Indonésia	11.465	4,4
México	10.832	8,8
Mianmar	9.807	17,9
Turquia	9.708	12,1

Fonte: Infopen Mulheres, 2018.

Se considerarmos os dados populacionais globais, temos, em Junho de 2016, uma taxa de 40,6 mulheres presas no Brasil para cada grupo de 100 mil mulheres. Conforme dados da tabela 1, que apresenta as principais informações acerca do sistema prisional dos doze países que mais encarceram mulheres no mundo, o Brasil encontra-se na quarta posição mundial, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina.

Na sequência, apresenta-se no gráfico 2 a evolução das mulheres privadas de liberdade (em mil) entre 2000 e 2016. O número de mulheres privadas de liberdade aumentou aproximadamente 656% desde o começo do milênio, considerando o número de 42 mil mulheres presas até junho de 2016, segundo dados do Infopen Mulheres 2ª edição (Brasil, 2018).

Gráfico 2: Evolução das mulheres privadas de liberdade (em mil) entre 2000 e 2016



Fonte: InfoPen Mulheres, 2018.

Quando analisamos o perfil das mulheres encarceradas, percebe-se um padrão: a grande maioria é preta ou parda, já foi alvo de algum tipo de violência (física, sexual, psicológica), com baixo nível de escolaridade, e presa por tráfico de drogas. Muitas mulheres encontram-se na linha da pobreza – fator que pode impulsioná-las para o envolvimento com atividades consideradas ilícitas e, conseqüentemente, ao encarceramento. A partir desse conhecimento, não se pode ignorar tal regularidade, uma vez que tratar similaridades como coincidências é uma forma extremamente simplista e incompleta de se lidar com os fenômenos sociais.

Outrossim, deve-se atentar para os trâmites dos processos judiciais que frequentemente operam para a reprodução da injustiça social, com base no entrelaçamento da discriminação de gênero, raça-etnia e classe, desde a abordagem policial até a sentença e a reclusão de mulheres.

A combinação desses marcadores sociais é visível no perfil sociodemográfico da população carcerária feminina em ascensão. No contexto brasileiro, com a política de guerra às drogas e o inchaço do Estado Penal (WACQUANT, 1999), o perfil de mulheres privadas de liberdade tem sido principalmente de jovens entre 18 a 33 anos, declaradas pretas ou pardas, com ensino fundamental incompleto, respondendo por tráfico de drogas (flagradas com pequena quantidade de drogas), mães e pobres.

De fato, o Brasil é um país desigual. Da mesma maneira, o sistema carcerário é desproporcional em relação ao seu atendimento a homens e mulheres. Deve-se levar em consideração que a universalização desse sistema, inicialmente criado por homens e para homens, é algo perigoso e só tem a prejudicar os grupos mais vulneráveis social e economicamente, com destaque ao grupo feminino. As mulheres apresentam demandas e necessidades diferenciadas daquelas manifestadas pelo grupo masculino e, por isso, o reconhecimento da importância da análise do encarceramento feminino enquanto uma categoria única e particular é um passo fundamental para a sua compreensão.

A questão feminina possui uma especificidade fundamental: as mulheres são, geralmente, as responsáveis por seus filhos, seja aqueles que geraram durante o período pré-cárcere, seja aqueles que nasceram entre as grades. No primeiro caso, o encarceramento da mãe gera um devastador rompimento de vínculos familiares, uma vez que esses filhos/as, que não estão mais sob a sua tutela, têm de transitar entre casas de familiares e abrigos de adoção. Já no segundo caso, a gravidez durante o cárcere se mostra traumática. As mulheres não dispõem de auxílio adequado durante o período da gestação, assim como não usufruem de uma estrutura apropriada após o parto: pelo contrário, seus filhos nascem presos, como elas. A partir disso, percebe-se, portanto, que o sistema prisional brasileiro é estruturado com base em um entendimento machista e patriarcal, o qual negligencia as necessidades específicas da mulher encarcerada, aprofundando ainda mais sua exclusão e opressão frente à sociedade.

No último texto da série ITTC Analisa, a equipe multidisciplinar de pesquisadoras do Instituto abordou o perfil da população carcerária feminina brasileira, apresentado pelo Infopen Mulheres 2016, dando ênfase aos marcadores sociais da diferença. Categorias como raça, classe, sexualidade, nacionalidade, etnia, idade e deficiência são trazidas pelo relatório e constituem informações de suma importância para a construção de um panorama que retrata a pluralidade das mulheres encarceradas (ITTC, 2020).

O Infopen Mulheres 2016 apresenta o perfil geral das mulheres encarceradas, salientando que são principalmente negras (62%), solteiras (62%), mães (74% têm pelo menos um filho), jovens (50% têm entre 18 e 29 anos) e de baixa escolaridade (apenas 15% concluiu o ensino médio). Ainda que o relatório em questão não forneça informações sobre a situação econômica dessas mulheres, o trabalho realizado pelo ITTC no sistema prisional feminino permite afirmar que elas fazem parte da população brasileira de mais baixa renda, comumente às margens dos postos de trabalhos formais e/ou qualificados.

Na pesquisa Tecer Justiça do ITTC de 2012, 38% das mulheres encarceradas entrevistadas em São Paulo estava desempregada. Já o relatório *Mulheres Sem Prisão*, pesquisa mais recente realizada em São Paulo em 2017, aferiu uma porcentagem de 40% de mulheres desempregadas, em um universo de ocupações que circulavam entre profissionais do comércio (8,7%), de serviços diversos de baixa qualificação (8,7%), profissionais de beleza (5,2%) e profissionais de limpeza (5%).

Um dos pontos que chamam atenção no relatório, que tem sido debatido em espaços políticos e acadêmicos, é a questão racial. No Infopen Mulheres de 2014, o percentual de mulheres negras encarceradas era de 68%, em comparação com 62% no último Infopen. No caso masculino, o ano de 2014 indicou 67% de homens negros, e, em 2016, 64%. Ainda que os dados apresentem uma leve redução na taxa de pessoas negras em privação de liberdade, não há como ignorar o fato de que elas seguem compondo a maioria histórica da população prisional. Mais do que isso, é essa parcela da população que está mais vulnerável a contextos de violência. O Atlas da Violência de 2018, publicado pelo IPEA, dedica um capítulo à violência contra negros devido à forte concentração de homicídios dessa parcela da população. O relatório comenta que, em 2016, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes superior à de não negros (40,2% contra 16,0%), e que, no caso das mulheres negras, essa mesma taxa foi 71% superior à de mulheres não negras.

A apresentação e discussão desses dados é de vital importância para se discutir a desigualdade racial perpetuada no país. O sistema de justiça criminal, enquanto engrenagem de controle social e punição diretamente articulada com a atuação policial seletiva, também opera com critérios específicos na consideração de quem é suspeito, quem deve ser mantido em prisão provisória e quem são aqueles que, em geral, são considerados criminosos. Em outras palavras, isso significa dizer que os critérios utilizados por policiais, juízes e promotores seguem sendo fortemente atravessados pelas clivagens de classe e raça no processamento de fatos de natureza criminal e, conseqüentemente, na seleção daqueles sujeitos para os quais a resposta encarceradora é destinada (ITCC, 2020).

Sistema penal e controle social

A expansão do poder punitivo e o endurecimento das legislações e sanções penais são fenômenos contínuos na sociedade. Considera-se que o poder punitivo que opera sobre a mulher por meio de aspectos múltiplos, de vigilância num primeiro momento e de punição num outro. Caso a ordem patriarcal venha a “falhar”, e a mulher adentre a esfera reservada ao controle do homem, o sistema age direcionado a uma seletividade de gênero que fortalece o papel que a mulher deveria exercer na sociedade capitalista patriarcal.

[...] assim, o tal funcionamento interno do Sistema de Justiça Criminal e do controle social somente adquire sua significação plena quando reconduzido ao sistema social (à dimensão macrossociológica) e inserido nas estruturas profundas em ação que o condicionam, a saber, o capitalismo e o patriarcado, que ele expressa e contribui a reproduzir e relegitimar, aparecendo, desde sua gênese, como um controle seletivo classista e sexista (ademais racista), no qual a estrutura e o simbolismo de gênero operam desde as entranhas de sua estrutura conceitual, de seu saber legitimador, de suas instituições, a começar pela lingua-

gem: eis o sentido da seletividade (ANDRADE, 2004, p. 273).

Diversos aspectos relacionados à sua condição (e vulnerabilidade) de gênero influenciam nos processos de seleção no sistema penal, que em relação ao tráfico de drogas se deslocam para a esfera da criminalização secundária em relação aos crimes tradicionalmente imputados à mulher, nos quais sua condição de gênero influenciava mais diretamente no processo de criação legislativa, ou seja, na esfera da criminalização primária. Ao delinquir, a mulher rompe não só com a lei penal, mas também com as normas sociais e com o seu papel cultural e social pré-estabelecidos e, desta forma, ela viola a norma duplamente, razão pela qual é duplamente punida quando adentra as esferas formais de controle (BOITEUX, 2016, p. 5).

[...] o controle social sobre os grupos urbanos - escravos, libertos, homens e mulheres pobres e livres, convivendo no mesmo cenário - tornou-se a principal preocupação das elites, pois esses grupos sociais eram vistos como indisciplinados, preguiçosos, imorais e tinham de ser transformados a fim de colocar a nação no caminho do progresso. O controle social imposto na época associou os segmentos mais fragilizados à desordem social, à criminalidade e ao desvio de comportamento; isso expõe nitidamente a discriminação no âmbito de gênero, de classe e de raça (BRETTAS, 1997, p. 36).

Insta salientar que Rosa Del Olmo (1975) elabora a noção de ruptura criminológica ao criticar veemente o colonialismo cultural e as cópias de pautas que desvirtuam a realidade.

Também é Rosa quem irá analisar como a “questão drogas” entra no Brasil a partir da “guerra contra as drogas” dos EUA, sem ter qualquer relação com um problema brasileiro. Rosa Del Olmo (1975) é contundente ao denunciar as pautas, relatórios e verdades divulgadas, difundidas e financiadas com recursos que subordinarão os estudos

acadêmicos na América Latina. Ela assinala o processo de transnacionalização do controle social e suas implicações na produção criminológica brasileira, o que atualmente é mais notório (QUADRADO, 2014, p. 39).

Nessa linha de raciocínio, o livro de Raúl Zaffaroni (1988), “Criminologia: aproximación desde un margen” representa um marco paradigmático na história da criminologia latino-americana. Esse estudo será uma base inicial para o debate a partir da realidade da margem, o realismo marginal:

Desse modo, fui sentindo que também na dogmática jurídica havia algo que não encaixava. Não demorei muito para advertir que a chave estava na política criminológica e em sua estreita dependência da política geral, em perceber que a dogmática jurídico-penal é um imenso esforço de racionalização de uma programação irrealizável e que a criminologia tradicional ou etiológica é um discurso de poder de origem racista e sempre colonialista (ZAFFARONI, 1988, p. 11).

Além disso,

[...] uma das técnicas do poder é o monopólio da informação que impede a comunicação com as margens: é o isolamento internacional e intramarginal. Por que incorporamos acriticamente a ideologia das prisões de segurança máxima norte-americanas e não sabemos quase nada da questão criminal em países europeus, africanos ou asiáticos? (ZAFFARONI, 1988, p. 21).

É preciso indagar, mais especificamente, sobre o Brasil:

[...] o que sabemos sobre prisões superlotadas e quem é preso? Qual o tipo de crime que está sendo punido e leva de fato à prisão? Qual tipo de delitos, crimes estão sendo combatidos veementes pelo Estado? As drogas? Por quê? Será que é uma questão de saúde ou econômica, no sentido de mercado? (ZAFARONNI, 1998, p. 40).

Com isso, Castro (2002) afirma que

[...] o modelo liberal burguês sobre o qual se assentam as legislações de direitos humanos é meramente simbólico, visto que incompatíveis com o Estado liberal. Dessa forma, não há uma crise do Estado de direito, ou sua desfiguração. Ele é irrealizável. A proteção dos direitos humanos só faz sentido em sistema, articulada especialmente aos direitos sociais. Portanto, ao verificar a desigualdade entre a dimensão normativa e efetiva do direito, a desproteção institucional dos direitos sociais demonstra que não há direitos iguais para todos (CASTRO, 2002, p. 56).

Demonstram-se três questões do sistema penal subterrâneo descritas por Lola de Castro (2002):

O primeiro é a criminalização primária exercida por meio do estereótipo do delinquente como membro da pobreza, que para a autora se expressa, entre outras formas, no enorme contingente de detidos à espera de sentença. Outro ponto observado no Brasil é a questão da manutenção da marginalidade social, que priva a multidão de sua parcela de direitos humanos individuais e sociais, ao mesmo tempo que motiva condutas dissonantes com mínimas possibilidades de defesa processual efetiva. A terceira questão é a operabilidade do controle policial em que é violada a presunção da inocência, sendo os negros e jovens o objeto principal das “batidas”. A autora chama a atenção para o fato de que não é a condição grupal que determina a seletividade, considerando que isto não aconteceria se as pessoas pertencessem às elites (CASTRO, 2002, p. 67).

O controle social, para Castro (1990, p. 22), significa: “predisposições de táticas, estratégias e forças para a construção da hegemonia, ou seja, para a busca da legitimação ou para assegurar o consenso; em sua falta, para a submissão forçada daqueles que não se integram à ideologia dominante”.

Löic Wacquant enfatiza que a nova gestão da miséria passa pela criminalização da pobreza, em que a punição produz um

encarceramento inédito na história – dos indesejáveis, daquela cuja herança é maldita, dos pobres do mundo. A criminalização da pobreza, ou a criminalização da miséria, é o termo usado por Wacquant (2003) para discutir as práticas sociais e estatais que visam dar conta do excedente da miséria não gerenciável pelas políticas públicas. Uma das argumentações de Wacquant (2003) é de que a prisão é a nova forma de gestar, controlar e confinar a população afro-americana (nos Estados Unidos). O autor aponta que o estigma, a coação, o confinamento territorial e o paralelismo institucional são os quatro elementos que conformam tanto o gueto quanto as prisões (2003). Esse modo de operar a miséria certamente impacta na vida das pessoas que resistem a essas práticas sociais e estatais.

Wacquant (2008) identifica alguns aspectos que agravam as condições da miséria e dos distúrbios urbanos no Brasil, a saber: a gestão autoritária da ordem social pelo uso sistemático da força na base da estrutura de classes; o recorte da hierarquia de classes e da estratificação racista e a discriminação baseada na cor, endêmica nas burocracias policiais e judiciárias; a ausência de garantias jurídicas mínimas e a busca por soluções privadas para o problema da insegurança. No cerne das expressões da desigualdade social, está a problemática do envolvimento de mulheres com o tráfico de drogas, e nas relações da economia ilegal da droga entre a polícia e o crime organizado, culminando em espaços públicos dominados pelo crime e pelo medo do crime.

Zaffaroni (2007) afirma a conexão entre doutrina penal e teoria política, com ênfase nesta fase de esgotamento na forma de acumulação de capital. A privação de liberdade de alguém não é só um impedimento físico e a negação da sua cidadania, mas o enjaulamento de um ente perigoso e a privação da sua condição humana. Zaffaroni (2007) cita a guerra às drogas no início dos anos 1980 na América Latina como a expressão da agência do poder estadunidense na periferia do capitalismo, sendo uma demonstração do poder. A periculosidade é inseparável do racismo, na construção da penalização da pobreza. Para Zaffaro-

ni (2007, p. 55), a base ideológica comum no campo penal dos inimigos do Estado é o *perigosismo* médico/policial proveniente do Século XIX (sub-humanos para o nazismo, parasitas para os soviéticos e inimigos do Estado para os fascistas) neocolonizado na América Latina, visto serem legislações muito parecidas de combate aos narcotraficantes (análogas às legislações penais contra o terrorismo).

Como vemos na contemporaneidade, o autoritarismo penal não obteve êxito (se era esse o objetivo) na prevenção do uso de drogas, mas teve êxito em aumentar o encarceramento de mulheres e de consumidores, bem como em criar uma economia política do uso de drogas. De fato, a existência de um mercado para o tráfico de drogas pressupõe alguns pontos de atividade econômica, apesar de ilegal, o que gera também a existência de um trabalho, mesmo que não reconhecido. A economia política da droga também fortaleceu os sistemas de controle social, aprofundando seu caráter violador de direitos (MALAGUTI, 2003), na medida em que sua demonização aumenta a cada dia o número de mortos na “guerra do tráfico” e legitima a violência policial, tanto quando a vítima é convertida em suposto traficante quanto nas abordagens aos supostos traficantes.

Sobre essas questões apontadas anteriormente, há larga produção criminológica e expoentes teóricos que demonstram por meio de pesquisas e experiências profissionais críticas e deficiências de um centro geográfico e epistêmico de produção teórica universal acerca dos problemas criminológicos. Zaffaroni aponta:

[...] tudo isso nos demonstra que em nossa margem é necessário um saber que nos permita explicar quais são os nossos sistemas penais, como operam, que efeitos produzem, por que e como ocultam de nós esses efeitos, que vínculo mantêm com o resto do controle social e do poder, que alternativas existem a essa realidade e como se podem instrumentalizar (ZAFFARONI, 1998, p. 19).

É relevante ainda pontuar a importância da reflexão e do debate sobre tal situação, a partir da criminologia - que, principalmente em suas linhagens críticas, feministas e com abordagem interseccional, ajuda a compreender os processos opressores de criminalização que levam certas populações a serem tendenciosamente selecionadas pelo sistema penal (Andrade, 1995; Baratta, 1999, 2002; Espinoza, 2004; Mendes, 2014; Zaffaroni, 1993).

Há de se observar que a categoria gênero, sublinhando a construção social das noções de “mulher” e “homem” e de comportamentos normativos de identidades “femininas” e “masculinas” (PATEMAN, 1993; RUBIN, 1975; SAFFIOTI, 2004; SCOTT, 1995; BUTLER, 1994; DAVIS, 1985) lança pistas para compreender por que as mulheres têm sido menos criminalizadas que os homens ao longo da história, e por que, atualmente, têm sido consideradas coadjuvantes ou exercem posições subalternas dentro do crime. Gênero é uma categoria útil de análise para entender tal fenômeno de encarceramento em massa. Um dos fatores desse fenômeno, dentre tantos outros, é a constituição da feminilidade hegemônica que caracteriza a mulher como um ser frágil, passivo, menos afeito à violência e ao cometimento de crimes e, frequentemente, vítima de agressores do sexo masculino. Por outro lado, há a constituição de masculinidades que caracterizam o homem com um ser forte, ativo, mais afeito à violência e ao cometimento de crimes; constituição caracterizada com forte ênfase ao machismo e ao patriarcalismo. A perspectiva teórica sobre o gênero nos estudos criminológicos, à luz da crítica feminista, também ajuda a compreender as novas dimensões genderezadas do aumento do encarceramento feminino em curso, ao tentar despatriarcalizar o sistema de justiça criminal, que ainda opera numa lógica de controle social sexualizado dos corpos femininos.

Importante destacar que a criminologia crítica, pautada na concepção do etiquetamento (ou *labelling approach*), trouxe como um grande destaque a visão macrossociológica do sistema penal, pois se mostrou como uma teoria crítica que veio tratar da luta

de classes, característica do capitalismo, passando a contestar os processos discriminatórios de seleção de condutas desviadas do padrão normativo de sociedade. Entretanto, a criminologia crítica não costuma oferecer um espaço próprio para a discussão da questão feminina, restringindo-se à discussão sobre a desigualdade de grupos e classes, configurando um verdadeiro androcentrismo, ou seja, uma análise pautada somente no paradigma do masculino (ANDRADE, 1995, p. 100).

Entende-se que nossas especificidades e a subordinação de nossos saberes aos saberes euro-americanos também é parte estrutural e determinante do sistema de controle punitivo na América Latina, constituindo a parte ideológica do mesmo. Isso quer dizer que a nossa realidade histórica contém elementos peculiares relativos aos processos de criminalização aqui presentes, conceitos como colonialismo, raça e segregação racial, patrimonialismo, escravismo, autoritarismo, imperialismo ideológico, dentre outros. Elementos fundamentais na análise criminal, por outro lado, não havendo essa problematização dos diversos processos históricos e culturais constituintes de nossa sociedade é reforçar a dominação política, colonial e epistemológica na produção dos nossos conhecimentos (QUADRADO, 2014, p. 23).

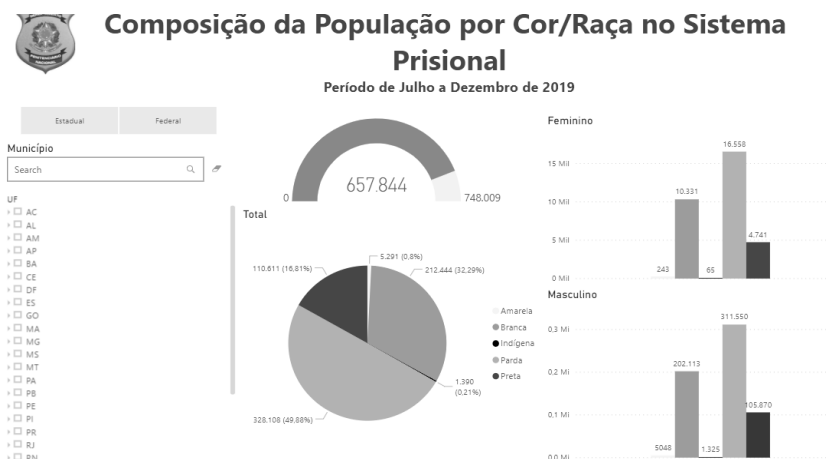
O tráfico de drogas e a seletividade penal da cor/raça, gênero e pobreza: um olhar interseccional

Parte-se, num primeiro momento, para a descrição da composição da população por cor e raça no sistema prisional, e a distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade, por tipo penal. Logo em seguida, discute-se a Lei 11.343, nomeada “Lei das Drogas”, que privilegia uma política de repressão ao tráfico, e também autoriza, de maneira expressa, o uso seletivo do direito penal. Será através de uma tessitura denunciadora que, ao questionar o local da mulher no direito penal, diante do reconhecimento da seletividade das mulheres consideradas criminosas, apontam-se os marcadores

de gênero e de raça como determinantes sobre a figura da mulher no direito penal.

Inicia-se a seção apresentando a composição da população do Sistema Prisional brasileiro, por raça, cor ou etnia, na Figura 1. O destaque da ilustração é a totalidade da população prisional brasileira, por quantitativo de marcadores de raça, cor ou etnia entre mulheres e homens que estão privados de liberdade.

Figura 1: População por raça, cor ou etnia



Fonte: Ministério da Justiça -InfoPen 2019.

Ao analisar a Figura 1, podemos afirmar que 66,69% da população prisional feminina é composta por mulheres negras³. Se projetarmos a proporção de mulheres negras e brancas observada na parcela da população prisional que dispunha de informação sobre raça, cor ou etnia para o total da população prisional, teríamos uma estimativa de 25.581 mulheres negras em todo o

3 O levantamento do Infopen utiliza as cinco categorias propostas pelo IBGE para classificação quanta à cor ou raça: Branca, Preta, Parda, Amarela ou Indígena. A categoria Negra é construída pela soma das categorias Preta e Parda. É importante ressaltar que os dados coletados pelo IBGE acerca da cor ou raça da população são autodeclarados, enquanto os dados coletados pelo Infopen para essas variáveis são cadastrados pelos gestores responsáveis pelo preenchimento do formulário de coleta do Infopen, não havendo controle sobre a autodeclaração das características.

sistema prisional e 15.051 mulheres brancas. A partir dessa estimativa, é possível calcular a taxa de aprisionamento para cada 100 mil mulheres maiores de 18 anos entre as populações de diferentes raças, cores ou etnias (INFOPEN, 2018).

Problematizar a natureza dos crimes tentados ou consumados pelos quais as pessoas privadas de liberdade foram condenadas ou ainda aguardam julgamento nos permite formular análises acerca dos fluxos do sistema de justiça criminal, desde sua fase policial até a fase da execução penal, e seus padrões de seletividade, evidenciados na preponderância dos crimes praticados sem violência, crimes contra o patrimônio e crimes ligados ao tráfico de drogas entre os registros das pessoas privadas de liberdade.

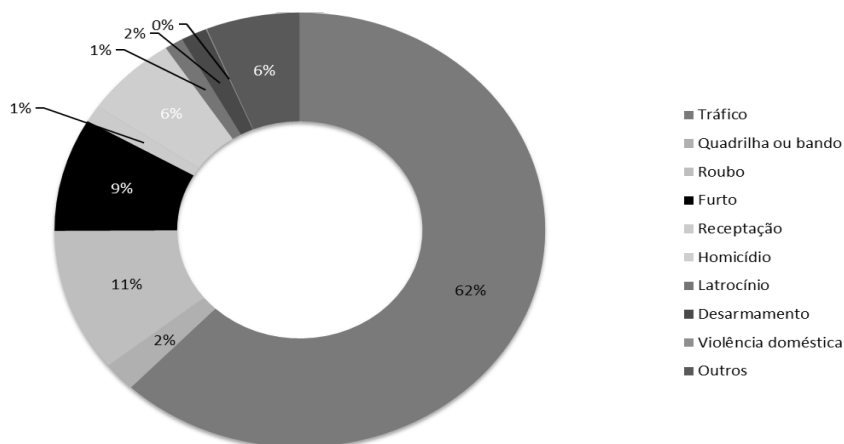
A seletividade penal pode ser compreendida a partir da baixa participação de outros tipos penais na distribuição total de incidências, o que indica que o aparato punitivo do Estado encontra-se voltado para a repressão a determinados tipos de crimes (a saber: crimes patrimoniais e crimes ligados ao tráfico de drogas) e ao encarceramento de determinados grupos sociais, em detrimento de outros tipos penais e grupos sociais envolvidos em delitos penais e grupos sociais envolvidos em delitos (INFOPEN, p. 53, 2018).

De modo geral, podemos afirmar que os crimes relacionados ao tráfico de drogas⁴ correspondem a 62% das incidências penais pelas quais as mulheres privadas de liberdade foram condenadas ou aguardavam julgamento em 2016, o que significa dizer que 3 em cada 5 mulheres que se encontram no sistema prisional respondem por crimes ligados ao tráfico. Entre as tipificações relacionadas ao tráfico de drogas, o crime de Associação para o tráfico corresponde a 16% das incidências e o crime de Tráfico

4 Incluem os crimes de Tráfico de drogas (Art. 12 da Lei 6.368/76 e Art. 33 da Lei 11.343/06), Associação para o tráfico (Art. 14 da Lei 6.368/76 e Art. 35 da Lei 11.343/06) e Tráfico internacional de drogas (Art. 18 da Lei 6.368/76 e Art. 33 e 40, inciso I da Lei 11.343/06).

internacional de drogas responde por 2%, sendo que o restante das incidências referem-se à tipificação de Tráfico de drogas, propriamente dita (INFOPEN, 2018).

Gráfico 3: Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade, por tipo penal



Fonte: INFOPEN, Junho/2016.

Constata-se que, com a promulgação da Lei 11.343/2006, nomeada “Lei das Drogas”, que privilegia uma política de repressão ao tráfico, também se autoriza, de maneira expressa, o uso seletivo do direito penal. A referida lei endurece as penas por tráfico de drogas e, conseqüentemente, aumenta o encarceramento. Antes dela, 13% dos presos cumpriam sentença por tráfico, enquanto, atualmente, no estado de São Paulo, esse contingente é de 60% nas cadeias femininas (VARELLA, 2017). Logo, pode-se perceber que o aumento do encarceramento feminino se deu, principalmente, ao maior poder a políticas de repressão às drogas no Brasil, e à crescente participação subalterna da mulher na hierarquia do tráfico.

A partir do governo Bolsonaro, percebe-se um endurecimento ainda maior das políticas de repressão ao uso e tráfico de drogas, com a aprovação do Projeto de Lei 37/2013, o qual foi

transformado na Lei 13.840 no dia 5 de junho de 2019. A nova Política Nacional sobre Drogas (2019) prevê o tratamento baseado na abstinência – não mais na redução de danos; no apoio a comunidades terapêuticas (geralmente de cunho religioso) e no estímulo à visão de que são as circunstâncias do flagrante que devem determinar se o indivíduo é um usuário ou um traficante. Esse modelo privilegia a internação compulsória e distancia o cidadão do sistema de saúde pública e gratuita, assim como se mostra ineficaz no que tange à reabilitação dos usuários de drogas, pois o tratamento não é acompanhado por profissionais qualificados da saúde, e sim por pessoas leigas e com filiação religiosa.

Por outro lado, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) permitiu o uso da maconha para produção de medicamentos, o que é considerado, por parte do governo federal, um passo para a regulamentação da substância. Desde 2015, é permitida a importação de produtos farmacêuticos à base de canabidiol, assim como aproximadamente 6.7 mil pacientes têm tido acesso a medicamentos derivados de *Cannabis* no Brasil, com permissão governamental. Entretanto, a medida entra em conflito com a gestão Bolsonaro, a qual é totalmente contrária a essa política. Compreende-se que não se pode discutir a política de guerra às drogas, reafirmada pelo governo Bolsonaro em 2019, sem se pensar na relevância que esta exerce no aumento do encarceramento brasileiro, com destaque ao cárcere feminino. Tratam-se de problemas interseccionados.

Para Salo de Carvalho (2014), o aumento do encarceramento é efeito direto da política criminal de drogas no Brasil, onde a legalidade legitima o aprisionamento da juventude vulnerável. Isto se deve, segundo o autor, pela permanência de condutas idênticas tanto para portar drogas como para traficar drogas. O dispositivo legal, a Lei Federal n. 11.343, de 2006, estabelece que:

Art. 28. Quem **adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo**, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal

ou regulamentar será submetido às seguintes penas: I – Advertência sobre os efeitos das drogas; II – Prestação de serviços à comunidade; III – medida educativa de comparecimento à programa ou curso educativo.

Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, **adquirir**, vender, expor à venda, oferecer, **ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar**, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar: Pena – reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa (Grifos nossos) (BRASIL, 2006).

Segundo Carvalho (2014), as cinco condutas objetivas idênticas (destacadas em negrito nos artigos) impõem consequências jurídicas radicalmente inversas. A Lei proíbe a prisão por porte de drogas, mas utiliza os mesmos termos para o enquadramento do tráfico e estabelece uma ampla pena (privativa de liberdade entre cinco e quinze anos).

Outro fato a se analisar é a estrutura do mercado de drogas ilícitas, a qual reproduz um padrão muito similar ao do mundo do trabalho legal. Em geral, as mulheres ocupam as posições mais subalternas ou menos “importantes”, como: mula, avião, bucha, vendedora, fogueteira, vapor, etc. Ou figuram nas funções de pequenos traficantes ou traficantes intermediários, que são os donos da “boca de fumo”, que realizam o intermédio entre os grandes e pequenos traficantes (QUADRADO, 2014, p. 32).

Nesta atividade elas assumem um maior risco de serem flagradas, estando mais vulneráveis ao encarceramento, o que as torna vítimas e não agentes do tráfico. E, conforme apontado pelo Instituto Terra, Trabalho e Cidadania (ITTC) (2019), a divisão de gênero não se limita ao mercado formal de trabalho, mas também se mostra presente na organização do tráfico, a qual é marcada pela vulnerabilidade do feminino. Neste ramo, geralmente subalternizadas, elas possuem a menor remuneração, pois

lhes são delegadas as tarefas mais “simples”, como a de misturar elementos químicos, empacotar e transportar a droga no próprio corpo, principalmente. Estas posições são também as mais vulneráveis, pois demandam contato direto com a droga, com o usuário, com o traficante e com a polícia, o que se pode denominar de linha de frente. E como, em geral, estas mulheres são pobres, a margem de negociação (ou “arregos”) ou diálogo com os policiais é muito limitada.

Segundo Francisco Filho (2004), do mesmo modo que o poder aquisitivo da população pode desencadear uma segregação das classes em enclaves urbanos, a situação de autosegregação, baixo poder aquisitivo, associada a outras dimensões sociais pode conduzir a uma situação de segregação induzida. Nesta perspectiva, Francisco Filho (2003) mostra que as ocorrências contra o patrimônio estão diretamente relacionadas com as desigualdades sociais. Contudo, sob a égide de um sistema econômico excludente, que isola, rejeita muitas pessoas com baixos níveis de renda e instrução para áreas periféricas do espaço urbano, esse processo acaba por produzir indutores da criminalidade.

Nesse ambiente o tráfico encontra condições propícias para atuar. O grande traficante, responsável pelo comércio atacadista da droga e possuidor de alto poder aquisitivo, muitas vezes mistura-se com pessoas da classe de alta renda, reside em áreas nobres, como condomínios luxuosos, e dificilmente é preso. Já os responsáveis pela distribuição direta da droga ao usuário são caracterizados por pertencerem à classe mais baixa e residirem nos enclaves das áreas urbanas. Estes são presos ou mortos por policiais ou em confrontos pela disputa da dominação de “bocas de fumo”. Assim, é reconhecida a injustiça diante das disparidades sociais, enquanto muitos recebem salário mínimo que permite apenas a sobrevivência precária e outras pessoas acumulam capital adquirido, muitas vezes, de maneira ilegal e imoral.

O sistema penal tende a ser direcionado para as classes baixas, conforme descreve Foucault (2005). Diante da violação da isonomia na aplicação das leis, pessoas mais abastadas que come-

tem crimes são privilegiadas com recursos jurídicos e financeiros e têm muito mais possibilidades de saírem ilesas, enquanto os pobres são severamente punidos, pois não têm recursos financeiros para pagarem advogados que trabalhem incessantemente em busca de defesa para seu cliente. De modo que as prisões, o ordenamento jurídico brasileiro e as instituições de justiça não atingem toda a sociedade brasileira de forma isonômica (QUADRADO, 2014, p. 43).

A seletividade é, para Andrade (2007), a função real e a lógica estrutural de funcionamento do sistema de justiça criminal, comum às sociedades capitalistas/patriarcais. E, como afirma esta criminóloga (2007, p. 60):

[...] nada simboliza melhor a seletividade do que a clientela da prisão ao nos revelar que a construção (instrumental e simbólica) da criminalidade - a criminalização - incide seletiva e estigmatizantemente sobre a pobreza e a exclusão social, majoritariamente masculina, e apenas residualmente (embora de forma crescente) feminina.

Conforme Andrade (2007, p. 64-65), o sistema de justiça criminal é duplamente subsidiário, ou residual, em relação ao controle social informal, já que:

1) funciona como um mecanismo público de controle dirigido primordialmente aos homens enquanto operadores de papéis masculinos na esfera pública da produção material; e a pena pública é o instrumento deste controle. Deste modo ele integra o controle informal de mercado, reforçando o controle capitalista de classe. [...] o sistema de justiça criminal é androcêntrico porque constitui um mecanismo masculino para o controle de condutas masculinas, regra geral praticada pelos homens, e só residualmente pelas mulheres. 2) o mecanismo de controle dirigido às mulheres, enquanto operadoras de papéis femininos na esfera privada, tem sido nuclearmente o controle informal materializado na família e, paradoxalmente, a violência contra a mulher, dos maus-tratos à violação e o homicídio,

se reveste muitas vezes aqui de pena privada equivalente à pena pública (ANDRADE, 2007 *apud* MENDES, 2012).

Em síntese, de acordo com Andrade (2007, p. 66), o sistema de justiça criminal funciona como um mecanismo público integrativo do controle informal dirigido à mulher, que reforça o controle patriarcal (a estrutura e o simbolismo de gênero), ao criminalizar a mulher em algumas situações específicas e, soberanamente, ao reconduzi-la ao lugar da vítima, ou seja, mantendo a coisa em seu lugar passivo.

Enquanto isso, a guerra às drogas segue como a maior causa de encarceramento e criminalização de mulheres no Brasil e América Latina, com perfil já notadamente reconhecido como de mulheres pretas, pardas, moradoras de regiões periféricas dos grandes centros urbanos, com baixa escolaridade e chefes de família. É imperativa a análise desse fenômeno sob a ótica de um feminismo que discuta as peculiaridades das mulheres latino-americanas que são selecionadas pelo Sistema de Justiça Criminal. O feminismo hegemônico, assentado em perspectivas brancas e europeias, como base epistemológica para uma criminologia feminista, não fornece respostas que englobem os modos de vidas e experiências dessas sujeitas criminalizadas.

Apesar de os discursos criminológicos já consolidados se aplicarem parcialmente às mulheres, eles não conseguem dar conta de sua posição periférica dentro da sociedade. A construção de uma nova criminologia, edificada sobre uma epistemologia feminista e interseccional, surge como uma ótica de leitura ao esquecimento da mulher e da opressão de gênero nos discursos sobre o sistema de justiça criminal. A perspectiva interseccional vem sendo cada vez mais incorporada, em estudos criminais, por pesquisadoras feministas, que apontam como as múltiplas formas de subalternidade alicerçam a trajetória de certos grupos sociais femininos às prisões e também dentro das prisões.

Em estudos que envolvem temáticas criminais, no Brasil, a abordagem crítica, feminista e interseccional está associada aos

trabalhos acadêmicos e de ativistas que denunciam a seletividade penal de mulheres e sua experiência de opressão, entre esses os trabalhos de Borges (2018), Flausina (2008), Pires (2013), Silveira e Nardi (2014), Carvalho e Mayorga (2017), e outros. Tais estudos obviamente também pressupõem a larga contribuição da militância feminista negra de Lélia González (1935-1994), Luiza Bairos (1953-2016), Sueli Carneiro (1950-), Vilma Reis (1969-) entre tantas outras.

Considerações Finais

O tráfico de drogas se tornou o crime que mais aprisiona mulheres na quase totalidade dos países da América Latina, os índices de encarceramento aumentaram muito nas últimas décadas em comparação a períodos anteriores. Nesse sentido, é urgente e necessário estudar, debater mais sobre a formação e desenvolvimento do fenômeno social das drogas, do recente paradigma do proibicionismo e a consolidação da política criminal de drogas em âmbito internacional e nacional.

O direito penal não é, e não pode ser considerado, um instrumento eficaz para a proteção das mulheres, tendo em vista que reproduz e relegitima os valores da sociedade – patriarcal, conservador, religioso, misógino, dentre outros marcadores de desigualdades sociais. A criminologia feminista busca dentro de uma perspectiva já crítica e de viés emancipatório denunciar as discriminações e preconceitos que a categoria gênero sofre mesmo nos espaços pretensamente contra-hegemônicos. Dentre os desafios históricos da criminologia feminista está a necessidade de preencher as lacunas da ausência das discussões acerca da mulher e de gênero, numa perspectiva interseccional nos processos e agências de criminalização.

Compreende-se, portanto, que a mulher é desamparada em todos os âmbitos, seja no domínio legal, seja no campo da ilegalidade.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira. Soberania Patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n. 48, p. 260-290, maio-jun. 2004.

ANDRADE, Vera Regina Pereira. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista de Direito Público**. N. 17, Jul-Ago-Set/2007. Pp. 52-75.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 3. Ed. Rio de Janeiro, Revan, 2002.

BOITEUX, Luciana. Encarceramento Feminino e Seletividade Penal. **Rede de Justiça Criminal**. Discriminação de gênero no sistema penal. Ed. 09, set. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN: junho de 2016**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorio_2016_22-11.pdf. Acesso em 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN: junho de 2014**. Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. INFOPEN Mulheres – 2ª edição / organização Thandara Santos; colaboração Marlene Inês da Rosa... [et al.]. – Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8072compilada.htm. Acesso em: 23 nov.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRETAS, Marcos Luiz. *Ordem na cidade. O exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro: 1907-1930*. Tradução de Alberto Lopes. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

CARVALHO, Salo de. *A política criminal de drogas no Brasil*. Porto Alegre, Saraiva, 2014.

CASTRO, Lola Aniyar de. Prefácio. In: BATISTA, Nilo. *Introdução crítica ao direito penal brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

CASTRO, Lola Aniyar de. *Criminologia da libertação*. Rio de Janeiro, Revan, 2002.

DEL OMO, Rosa. *A América Latina e sua criminologia*. Trad. Francisco Eduardo Pizzolante e Sylvia Moretzsohn. Editora Revan, 1975. (Coleção Pensamento Criminológico).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FRANCISCO FILHO, Luís. *A prisão*. São Paulo, Publifolha, 2004.

INSTITUTO TERRA, TRABALHO E CIDADANIA. *ITTC ANALISA: INFOPEN MULHERES 2016 e marcadores sociais da diferença*. Disponível em: <http://ittc.org.br/infopen-mulheres-2016-e-marcadores-sociais-da-diferenca/>. Acesso em 20 nov. 2020.

INSTITUTO TERRA, TRABALHO E CIDADANIA (ITTC). *Pesquisa Tecer Justiça* 2012. Disponível em: <http://ittc.org.br/tag/sistema-prisional-e-penitenciario/>

Acesso em 20 nov. 2020.

MALAGUTI, Vera. *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de*

Janeiro. Rio de Janeiro, Revan, 2003.

MENDES, Soraia da Rosa Mendes. *(Re)Pensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista*. Tese de Doutorado (Sociologia). Brasília, Universidade de Brasília, 2012.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. *Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de relatos sobre a experiência de aprisionamento*. Tese de Doutorado (Sociologia). Brasília, Universidade de Brasília, 2014.

VARELLA, Drauzio. *Prisioneiras*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto**. São Paulo, Boitempo, 2008.
- WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. São Paulo, Revan, 2003.
- ZAFFARONI, Eugênio Raul. **O inimigo no direito penal**. Rio de Janeiro, Revan, 2007.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminología: aproximación desde un margen**. Bogotá, Temis, 1988.

A DESCONTINUIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: uma análise preliminar do Programa a Casa da Mulher Brasileira

Rafaela Wendler Blascke¹
Lauren de Lacerda Nunes²

Resumo: O presente artigo consiste em uma pesquisa em andamento que apresenta um panorama da descontinuidade de políticas públicas no que diz respeito ao enfrentamento da violência de gênero contra a mulher, com ênfase em uma análise preliminar do programa Casa da Mulher Brasileira. Na dimensão metodológica, foi realizada uma revisão bibliográfica, que em um primeiro momento focou-se no contexto histórico da violência de gênero contra a mulher no Brasil. Em um segundo momento, concentrou-se na análise do fenômeno da descontinuidade de políticas públicas em geral e em questões de gênero, também no caso brasileiro. Por fim, abordou-se o programa Casa da Mulher Brasileira, e tal análise revelou que este programa pode sofrer com o problema da descontinuidade de políticas públicas em sua fase de implementação.

Palavras-chave: Violência contra a mulher; Políticas Públicas; Casa da Mulher Brasileira.

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas na Universidade Federal do Pampa/RS (PPGPP-UNIPAMPA); Integrante do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política - GEEP, E-mail: rafaelablaschke.aluno@unipampa.edu.br
 - 2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-RS), campus São Borja. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política – GEEP. E-mail: laurennunes@unipampa.edu.br

Introdução

Cada vez mais torna-se evidente, devido aos números crescentes de violência contra a mulher, a necessidade da criação de políticas públicas a fim de que o Estado possa dar suporte à mulher vítima da violência. Mais essencial que criar políticas públicas de reparação, há a necessidade da criação de meios preventivos, para que essa violência não venha a acontecer, bem como a busca por estratégias para o enfrentamento da problemática.

Segundo o Fórum de Segurança Pública de 2020 (FBSB), a cada 8 minutos um estupro acontece Brasil, e a cada dois minutos uma mulher é agredida fisicamente. São 266.310 registros de lesão corporal dolosa em decorrência de violência doméstica, em 2019, isso representa um crescimento de 5,2% em relação ao ano anterior. Também há um crescimento estimado em 7,1% em relação às vítimas de feminicídio, totalizando 1.326 mulheres, sendo 89,9% mortas pelo companheiro ou ex-companheiro e 66,6% eram mulheres negras (FÓRUM DE SEGURANÇA, 2020, p. 13).

Além disso, há pouco progresso na contemporaneidade em face da aplicabilidade de leis já existentes e escassez de diretrizes específicas que orientem as políticas públicas para a prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher. Esta falta de diretrizes combinada com tais números alarmantes, fez com que esta pesquisa tomasse um direcionamento específico: analisar o problema da continuidade e descontinuidade de políticas públicas em questões de gênero, especificamente o programa Casa da Mulher Brasileira.

Este programa encontra-se na fase de sua implementação, e chama atenção pelas mudanças que sofreu nesta fase, considerando-se a sua formulação inicial. Algumas lacunas sobressaem-se quando se buscam informações sobre o mesmo, sobretudo lacunas que apontam para um problema de descontinuidade. Dentre os indícios que apontam a descontinuidade, destaca-se, por exemplo, o fato de o governo federal descumprir o orçamen-

to para a casa da Mulher Brasileira desde 2017: “em 2017, durante governo de Michel Temer (MDB), apesar de R\$ 1,4 milhão empenhado para a construção de novas casas, nada foi liquidado, ou seja, efetivamente pago a quem executaria os serviços” (Anjos; Fonseca, 2019).

Além disso, após a troca de governo em 2018, o orçamento reservado para a construção de Casas da Mulher Brasileira, era de R\$13,6 milhões, e durante os primeiros sete meses do novo governo, o Ministério Mulher, da Família e dos Direitos Humanos não utilizou em absoluto este valor para o enfrentamento da violência contra a mulher (ANJOS; FONSECA, 2019).

O programa Casa da Mulher Brasileira iniciou em 2013, através do mandato da Presidenta Dilma Rousseff (PT), para abrigar, acolher e dar suporte a mulheres vítimas de violência, e após a implementação das duas primeiras casas, em 2016, o Governo Federal se responsabilizou pelos projetos dos próximos imóveis, pela obra e pela compra de equipamentos, destinando valores tabelados a depender do número de habitantes do município que receberia o projeto.

Baseando-se nos dados, percebe-se que a troca de governo, bem como dos gestores públicos podem ser fatores decisivos na pausa ou fim da implementação das políticas públicas. Desta forma, justifica-se a presente pesquisa que pretende analisar o Programa Casa da Mulher Brasileira e os fatores que podem estar contribuindo para sua descontinuidade, bem como a descontinuidade de políticas públicas dirigidas a questões de gênero como um todo.

É importante frisar que trata-se de um estudo em andamento, de natureza exploratória. Os procedimentos metodológicos a serem adotados privilegiam metodologias intensivas que possibilitem conhecer a realidade em profundidade. Neste primeiro momento, a pesquisa focou-se em realizar uma pesquisa bibliográfica. Seu próximo passo será a realização de entrevistas em profundidade sobre o projeto Casa da Mulher Brasileira.

Violência de gênero contra a mulher: um contexto histórico

A violência contra a mulher é filha da cultura patriarcal que caminha junto com a história do Brasil, desde a colonização do mesmo, herdando raízes de uma sociedade escravocrata, conforme argumenta Marcondes Filho (2001). Contudo, os direitos femininos vêm crescendo e são garantidos constitucionalmente, no rol do artigo 5º junto com os direitos fundamentais (BRASIL, 2019) e a busca por igualdade de gênero também, porém, esse espaço para a mulher que vem se criando na política ou no meio profissional, não é suficiente para que a violência cesse.

A discussão sobre o referido tema, se faz cada vez mais essencial, para que as estatísticas descritas a seguir, reduzam. O Atlas da Violência 2020, produzido pelo IPEA em parceria com a FBSB, corrobora com os índices de violência já mencionados. O IPEA (2020, p. 11), conclui que uma mulher é assassinada a cada 2 horas e a cada 6h23, uma mulher é morta dentro de casa:

Verifica-se, no entanto, que a rua foi cenário para 69,4% dos incidentes, quando a vítima era homem, e 45,1%, quando mulher. Assim, é interessante notar que o percentual de mulheres que sofrem a violência dentro da residência é 2,7% maior do que o de homens, o que reflete a dimensão da violência de gênero e, em particular, do feminicídio (IPEA, 2020, p. 11).

A pesquisa também traz que em 2018 houve uma leve redução em relação a violência letal contra mulheres comparando com anos anteriores, e que se observar um período mais longo no tempo, verifica-se um incremento nas taxas de homicídio:

(...) entre 2008 e 2018, o Brasil teve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres, sendo que, entre 2013 e 2018, a taxa de homicídios na residência aumentou 8,3% havendo estabilidade entre 2017 e 2018 (IPEA, 2020, p. 12).

Por esse motivo, ainda há uma real necessidade de se discutir estratégias por meio de políticas públicas a fim de que planos de prevenção contra violência sejam criados, políticas de enfrentamento e ainda ações de como o poder público pode dar suporte à mulher vítima de violência. Sobre o conceito de violência, cabem algumas reflexões teóricas, feitas a seguir.

O conceito de violência segundo Saffioti (2015, p. 18), é a “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, psíquica, sexual e moral; observa-se que apenas a psíquica e a moral situam-se fora do palpável”. A autora Minayo (1994) traz em sua obra que a violência é um fenômeno biopsicossocial, algo complexo e que se desenvolve a partir da vida em sociedade. Logo, não é fácil definir o conceito de violência, pois existem inúmeros significados de diferentes autores a fim de dar nomenclatura e significado para o que já conhecemos sobre o simbolismo causado pela palavra violência.

Acerca da violência específica contra a mulher, a autora Bell Hooks, (2020, p. 95), sustenta que se trata mais de uma violência “patriarcal” do que “doméstica” em si, por acreditar que o termo está de certa forma normalizado e utilizado de maneira mais “leve”, e não carrega o peso que deveria carregar:

O termo “violência patriarcal” é útil porque, diferentemente da expressão “violência doméstica”, mais comum, ele constantemente lembra o ouvinte que violência no lar está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina. Por muito tempo, o termo violência doméstica tem sido usado como um termo “suave”, que sugere emergir em um contexto íntimo que é privado e de alguma maneira menos ameaçador, menos brutal, do que a violência que acontece fora do lar (HOCKS, 2020, p. 96).

Hocks ressalta que não há diferença entre público e privado, quando o assunto é violência de gênero contra a mulher, muito pelo contrário, é algo que é de responsabilidade da sociedade como um todo, e não só apenas de quem está presenciando o ato da violência.

Além disso, a violência baseada no gênero contra as mulheres, simplesmente pelo fator “mulher”, é tema de instrumentos internacionais de proteção aos Direitos Humanos. Constitui uma violação de direitos e discriminação a mulher, abrangendo todos os atos de violência, incluindo violência nas relações íntimas, ameaças, coações, privação da liberdade, bem como crimes contra honra, dentre outros (CIG, 2016, p. 9).

Nos últimos anos, o tema da violência passou a fazer parte dos debates públicos no Brasil, como um ato que não deve ser aceito como normal. Após o início dessas discussões o foco legal se deu com a Lei 11.340 de 2006, a Lei Maria da Penha, a sanção da Lei 13.104 de 2015, alterando o Código Penal Brasileiro em relação ao estupro, ainda a Lei 13.718 de 2018, mais recente, a qual trata sobre importunação sexual.

Conforme o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, (BRASIL, 2019) o balanço anual do “Ligue 180”³ recebeu mais de 92 mil denúncias de violações contra as mulheres em 2018. Estes números são altos. Logo, se nota a necessidade de ações e políticas públicas que possibilitem maior defesa dos direitos das mulheres, principalmente no que tange ao fato de não ser violentada, conforme argumenta Bandeira e Almeida (2004):

Políticas públicas se constituem em uma das formas de interação e de diálogo entre o Estado e a sociedade civil, por meio da transformação de diretrizes e princípios norteadores em ações, regras e procedimentos que (re)constróem a realidade. Sua articulação com a perspectiva de gênero é recente (BANDEIRA E ALMEIDA, 2004 *apud* BRASIL, 2012) (BRASIL, 2012).

3 A Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência - Ligue 180 – é um serviço de utilidade pública gratuito e confidencial que tem por objetivo receber denúncias de violência, reclamações sobre os serviços da rede de atendimento à mulher e de orientar as mulheres sobre seus direitos e sobre a legislação vigente, encaminhando-as para outros serviços quando necessário. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

É preciso ser dito que já existem inúmeras políticas públicas nacionais, regionais e locais para o enfrentamento da violência contra a mulher. Ao passo que os anos passam, políticas públicas são criadas pelos governos que estão no poder, a fim de tornar esse diálogo entre sociedade civil e Estado mais eficaz e real. Fazer uma análise histórica de todas elas seria exaustivo. Por isso, a partir deste ponto, para abordar o tema principal deste artigo que é a descontinuidade de políticas públicas, faremos uma distinção importante para esta pesquisa: entre o que são políticas de Estado e políticas de governo. Ao longo da explicação esperamos deixar claro por que ela é tão relevante, especialmente no tocante a políticas em questões de gênero.

A descontinuidade de políticas públicas

Geralmente políticas de governo possuem ligação com os cargos eletivos, prefeitos e governadores, por exemplo, com objetivo de atender as expectativas da população e da sociedade, consequências de promessas em campanhas políticas. Já as políticas de Estado, fazem parte da estrutura do mesmo, são mais duradouras e atravessam governos, independente do partido político que assumir o mandato, são claramente mais complexas e por isso demandam mais estudos e mais investimentos (CARDOSO, 2020).

Cardoso (2020), considera que as políticas de Estado e de governo são contrastantes, e que as primeiras “versam sobre aspectos da sociedade (...) deveres determinados para serem implementados pelo estado para garantir a vida em sociedade; sendo delineadora dos limites, políticas e atos do governo”, características diferentes das políticas de governo, que por outro lado:

(...) costumam contar com um prazo de validade, pois, como presumem os regimes democráticos, sempre existe a possibilidade de alternância no poder, com periodicidade de 2 anos para cada eleição. Havendo mudança do chefe do poder executivo, poderá haver a descontinuidade das

políticas do governo anterior e as inovações para tentar imprimir uma nova simbologia para o novo político eleito (CARDOSO, 2020).

Ora, é evidente que o fenômeno da violência de gênero passa governos, mandatos e até mesmo gerações. Logo, há que se falar na continuidade e descontinuidade dessas políticas públicas que são criadas para amparar as mulheres vítimas de violência, pois devem ser políticas que se prolonguem ao longo do tempo e que tenham por objetivo de fato erradicar esse fenômeno, e não apenas durante um mandato demonstrar que houve preocupação em relação ao mesmo. Tais políticas não deveriam ser tratadas como políticas de governo, mas como políticas de Estado.

O presente estudo levanta a hipótese de que as políticas públicas no tocante às questões de gênero no Brasil enfrentam o problema da descontinuidade, mais comum a políticas de governo. Em específico, abordaremos o programa Casa da Mulher Brasileira como exemplo para esta hipótese, mas por ora, passaremos à análise específica do conceito de descontinuidade.

O conceito de descontinuidade e suas consequências comporta alguns argumentos trazidos por Spink:

A expressão continuidade e descontinuidade refere-se aos dilemas, práticas e contradições que surgem na Administração Pública, Direta e Indireta, a cada mudança de governo e a cada troca de dirigentes. Como fenômeno, manifesta-se pelas consequências organizacionais de preencher um sem-número de cargos de confiança, explícita ou implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas (SPINK, 1987, p. 57).

O autor acrescenta que:

Descontinuidade é vista como uma marca distintiva, separada e sem nenhuma obrigação de continuidade. A troca de governo, ou de gestor, é vista como um momento em que naturalmente tudo vai mudar, e atividades e progra-

mas serão rompidos, independentemente de política pública, partido ou sua efetividade anterior. Nas entrelinhas desse uso da expressão, o pressuposto é que é o novo e o anterior é passado; para no novo se estabelecer é necessário ignorar o anterior; o passado já passou. Consequentemente, o novo se concebe virando a página para começar uma página em branco; os demais esperam para ver as novas direções – aceitando a autoridade máxima do novo mandatário. (2001, p. 13)

É perceptível na prática, que a cada troca de governo, troca-se os gestores, momento esse em que as mudanças são vistas com naturalidade. Mudanças em inúmeras áreas, não apenas em relação às pessoas que administram a nova gestão, mas também nas pautas que são prioridades para esses indivíduos.

Em suma, é visto como normal na troca de governos no processo democrático, que as prioridades se modifiquem ao longo do tempo. Inúmeras atividades são deixadas de lado, dando lugar a outros interesses de grupos ou forças políticas diferentes que estão naquele momento como governo. Além disso, a própria rotina de burocracia justifica a possível falta de vontade ou ânimo dos gestores em dar continuidade a projetos já existentes.

Na maioria das vezes, do grupo que está no governo acaba por desconsiderar o que foi feito pela gestão anterior, sem sequer avaliar os méritos dos programas. Isto serve apenas para demarcar um “novo” espaço das políticas, o que é um problema recorrente na gestão das políticas públicas no caso brasileiro.

Nesse sentido, Spink (1987, p. 60) acrescenta que é difícil manter o desenho e a qualidade organizacional das instituições à medida em que novos diretores tomam conta da administração, pois há o direcionamento do corpo técnico para priorizar ou não alguns projetos e ideais, no entanto, estes não levam em conta o que antecedeu ou o que está funcionando. Às vezes, negligenciam o aporte de ordem mais técnica na implementação dos programas:

Cada mudança de dirigentes traz valores diferentes, abalando a base anterior. O “split” que ocorre no corpo técni-

co, de forma tão nítida, é a quebra final de uma identidade profissional coletiva, gerando três identidades diversas: duas dividem aquilo que sobrou - uma aceita e trabalha e outra não aceita e não trabalha -; e a terceira só sobrevive de forma saudável porque projeta nos outros tudo que é negativo” (SPINK, 1987, p. 61).

A presente pesquisa busca, a partir dos conceitos supracitados, tentar responder se o modelo brasileiro de gestão pública, frente ao projeto Casa da Mulher Brasileira, sofre com esta descontinuidade explicitada por Spink. Sobre o programa em si, exporemos alguns detalhes a seguir.

A Casa da Mulher Brasileira

O programa Casa da Mulher Brasileira faz parte do projeto maior “Programa Mulher: Viver sem Violência”, criado através do Decreto nº 8.086 de 30 de agosto de 2013⁴, no mandato da Presidenta Dilma Rousseff, que comporta cinco estratégias de ação: 1) Construção da Casa da Mulher Brasileira; 2) Ampliação da Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180; 3) Construção dos Centros de Atendimento às Mulheres nas regiões de fronteira seca (Centros de Fronteira; 4) Organização e Humanização do Atendimento às vítimas de violência sexual; 5) Campanhas Continuadas de Conscientização.

Com as eleições presidenciais de 2018, o programa ganhou uma nova nova roupagem, e passou a se chamar “Programa Mulher Segura e Protegida”, que teve muitos itens da sua redação modificados através do Decreto nº 10.112/2019, e passou a ser coordenado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, que atualmente é de responsabilidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

A redação das diretrizes programáticas da Secretaria de Políticas para Mulheres 2018/2019 (Brasil, 2016, p. 3), trouxe no item 1.1.3 que:

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8086.html Acesso em 9. mar. 2021.

a “essência [do programa] consiste em um equipamento público que poderá reunir, em um mesmo espaço físico, diferentes serviços prestados às mulheres em situação de violência, com o objetivo de promover atendimento integral e humanizado”, especificidades do item 2 do referido projeto, a Casa da Mulher Brasileira, que será estudada na presente pesquisa.

O programa Casa da Mulher Brasileira, em seu surgimento, em 2013, tinha por objetivo a criação de centros integrados com serviços especializados, atendimento humanizado, bem como cooperação técnica do sistema de justiça, como advogados, psicólogos e atendimento à saúde da mulher vítima de violência, e devendo ter adesão dos governos estaduais. Eleonora Menincucci, da Secretaria Especial de Política para as Mulheres da época, argumentou que:

A Casa da Mulher Brasileira é a concretização de uma política de tolerância zero com quaisquer formas de violência contra as mulheres (violência doméstica e familiar, violência sexual, institucional, tráfico de pessoas, assédio). Um lugar que acolhe, apoia e liberta. E você, que trabalha na Casa, é essencial nesse processo de mudança. Por meio do trabalho coletivo e da postura profissional positiva de cada integrante da Casa da Mulher Brasileira, será possível acolher as mulheres, prevenir que ocorram outras violências, cuidar com respeito e dignidade das vítimas e contribuir para que elas rompam o ciclo da violência e se libertem para a vida como cidadãs de direitos (BRASIL, 2015, p. 05).

Entretanto, com a mudança dos gestores no Governo Federal após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, bem como as eleições presidenciais de 2018, o programa sofreu com a redução e extinção de secretarias, através do Decreto nº 10.112/2019 que modificou as estratégias de ação do programa, que passaram a ser:

I - Implementação de unidades da Casa da Mulher Brasileira, espaços públicos onde se concentram os principais serviços especializados e multidisciplinares da rede de atendimen-

to às mulheres em situação de violência, de acordo com as tipologias e as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, inclusive em regiões de fronteira, em cujas unidades são prestados também serviços especializados de enfrentamento ao tráfico de mulheres e situações de vulnerabilidade decorrentes do fenômeno migratório; II - Integração dos sistemas de dados das unidades da Casa da Mulher Brasileira com a Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180; III - Implementação de ações articuladas para organização, integração e humanização do atendimento às vítimas de violência sexual e outras situações de vulnerabilidade, considerado o contexto familiar e social das mulheres; IV- Implementação de unidades móveis para atendimento das mulheres vítimas de violência fora dos espaços urbanos; e V - Execução de ações e promoção de campanhas continuadas de conscientização destinadas à prevenção da violência contra a mulher (BRASIL, 2019, p. 3).

Uma das mudanças mais perceptíveis e positivas, é a possibilidade da utilização de construções já existentes que estão sem utilização, para abrigar o projeto. Ao invés de gastar o orçamento total para a construção de um novo espaço, acontece apenas uma reforma para colocar a mesma dentro das diretrizes, antes apenas capitais receberiam as casas e hoje já existem projetos para serem implantadas em cidades do interior ⁵.

Um projeto tão importante como a Casa da Mulher Brasileira, só pode ser formulado após a percepção e entendimento de que a “violência contra a mulher” é um problema público, e após essa cuidadosa percepção, a política pública é então desenhada e formulada. Conforme Souza (2006, p. 26) complementa, o problema passa a ser transformado em projetos, planos, bases de dados e de pesquisa, e após serem colocadas em prática, em ação, são implementadas e são submetidas a acompanhamento e a avaliação:

5 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-06/com-orcamento-maior-casa-da-mulher-brasileira-chegara-ao-interior> Acesso em 9 mar. 2021.

a área de política pública subdividida em várias subáreas, esses estudos focalizam, em geral, aspectos determinados de uma política pública. Isto porque a disciplina abarca, no mínimo, análises sobre a identificação do problema que vai ou não se transformar em uma política, ou seja, a definição da agenda (agenda setting), a formulação da própria política, sua legitimação, gestão, implementação e avaliação (SOUZA, 2003, p. 16).

Souza (2006), define essas etapas de formulação de uma política pública como ciclo de políticas públicas:

(...) esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação (SOUZA, 2006, p. 30).

A partir das considerações de Souza (2006) avançadas acima, percebe-se que após a formulação e o início do ciclo, o projeto Casa da Mulher Brasileira sofreu alterações em sua fase de implementação, a partir da alteração do o Decreto nº 8.086 de 30 de agosto de 2013, por meio do Decreto nº 10.112/2019, que instituiu as novas diretrizes do projeto.

Ainda, em 2019, não houve a utilização do orçamento já disponível por parte do Governo Federal ⁶, para a continuação do projeto e para a construção de novas casas que já estavam programadas, houve falta de estrutura tecnológica e internet. Na Lei Orçamento Anual de 2020, o valor autorizado para utilização atingiu 20,1 milhões⁷, segundo a Câmara dos Deputados, valor esse que não foi utilizado para o projeto.

Em pesquisa recente, comparou-se o quanto cada governo utilizou durante a última década para o enfrentamento da vio-

6 Disponível em: <https://apublica.org/2019/08/apos-sete-meses-damares-nao-gastou-um-centavo-com-a-casa-da-mulher-brasileira/> Acesso em 9 mar. 2021.

7 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/668512-governo-gastou-apenas-r-56-milhoes-de-um-total-de-r-1264-milhoes-previstos-com-politicas-para-mulheres/> Acesso em 9 mar. 2021.

lência contra mulher, e chegou-se à conclusão de que o atual governo utilizou apenas $\frac{1}{4}$ da verba disponível, vejamos:

A execução financeira para ações de combate à violência contra a mulher variou entre R\$ 80 milhões e R\$ 105 milhões nos três primeiros anos da década. Em 2014, ainda no governo de Dilma Rousseff, atingiu o maior patamar do período, somando R\$ 193,3 milhões. Em 2017, primeiro ano inteiro sob o comando do presidente Michel Temer, o gasto foi de R\$ 66,8 milhões. Em 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, a execução financeira para área somou R\$ 47,8 milhões, caindo para R\$ 35,5 milhões em 2020 (ANTUNES E FERNANDES, 2021, sp).

No tocante especificamente à Casa da Mulher Brasileira:

A Casa da Mulher Brasileira recebeu apenas R\$ 67,8 mil em 2020, embora a pasta comandada por Damares Alves tivesse R\$ 65,4 milhões disponíveis para essa iniciativa. Em 2019, nada foi gasto com o projeto que tem como objetivo reunir num mesmo lugar todos os serviços necessários para o acolhimento da mulher em situação de violência, com atendimento psicossocial, jurídico e abrigo para as vítimas e seus filhos. Hoje, o país tem apenas seis casas em funcionamento e uma desativada (ANTUNES E FERNANDES, 2021, sp).

Percebe-se nas citações retro, que houve uma maior injeção considerável de dinheiro público no mandato da Presidenta Dilma Rousseff (PT), para o enfrentamento da violência contra a mulher, em relação aos governos subsequentes. A partir de 2017, a queda do orçamento e a diminuição da prioridade para essa política pública foi brusca.

Há também, um grande problema em relação ao orçamento financeiro e na sua utilização reduzida ou não utilização. Isso, evidentemente, faz com que muitas mulheres deixem de ser atendidas, como consequência do não direcionamento correto da verba para a implementação dessa política pública.

Na presente pesquisa, portanto, dar-se-á ênfase à fase da implementação desta política pública, que “está fortemente atrelado

às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos”, permitindo assim que as atividades implementadoras sejam incrementadas (LIMA E D’ASCENZI, 2013, p. 101).

Além disso, os autores complementam que é necessário que os objetivos traçados no projeto de uma política pública sejam definidos de maneira específica, que sejam claros e transparentes. Esses elementos quando não bem elaborados podem comprometer o êxito da implementação dessa política pública. Os atores, os processos organizacionais e políticos, por exemplo, podem interferir e condicionar a implementação (Lima e D’Ascenzi, 2013, p. 102).

O projeto inicial da Casa da Mulher Brasileira, possuía bons objetivos e boas perspectivas de funcionamento e de trazer soluções reais à vida da mulher vítima de violência e de sua família. Ainda houvesse havido diálogo entre o projeto e a sua maneira de execução, o problema público e a política pública, nem tudo acontece conforme o planejado.

Agora, na fase de implementação, percebe-se que existe uma dificuldade do Governo Federal em implantar novas casas em outras cidades. No entanto, também é necessário que haja uma maior probabilidade de assegurar uma manutenção eficiente das casas já existentes, para que o programa consiga aumentar o número de mulheres e famílias atendidas, através de uma maior injeção de orçamento público.

Considerações finais

A partir do exposto, espera-se ter deixado claro aquilo que pretende-se com a presente pesquisa em andamento, a saber: investigar o problema da descontinuidade de políticas públicas através da análise do Programa Casa da Mulher Brasileira. Esta, uma política pública em favor da igualdade de gênero e proteção da mulher que parece estar sofrendo impactos consideráveis em sua implementação. Isto posto, a ideia é, a partir do estudo deste caso fomentar a reflexão envolvendo este problema no tocante a

políticas relacionadas à questão de gênero no Brasil, de maneira mais ampla.

Percebe-se até o momento, apenas com a pesquisa bibliográfica a partir de sites, documentos e dados oficiais do Governo Federal, que o programa Casa da Mulher Brasileira possuía mais prioridade no governo da Presidenta Dilma Roussef, que o implantou. Após o *impeachment*, em 2016, o orçamento foi bruscamente reduzido, afetando diretamente na não construção de casas novas, bem como diminuindo consideravelmente a quantidade de mulheres e famílias atendidas pelo programa. A descontinuidade é algo que varia de acordo com os gestores responsáveis pelos projetos e das características políticas do governo que está no poder. A descontinuidade, eventualmente, acaba por desmotivar as equipes envolvidas nos projetos. Podem surgir conflitos entre políticos e técnicos, e não menos importante: é um dos maiores motivos para o desperdício de recursos públicos que poderiam ser utilizados de forma consciente.

No caso do enfrentamento da violência de gênero contra a mulher, a análise do programa Casa da Mulher Brasileira torna evidente estes aspectos negativos, tornando ainda mais vulneráveis aqueles (as) que seriam alvo desta política. Problematizar a questão da descontinuidade de políticas públicas em questões de gênero no Brasil é, portanto, uma pauta necessária e evidentemente, urgente, como esta análise preliminar nos mostra.

Referências

ANJOS, Anna Beatriz; FONSECA, Bruno. Após sete meses, Damares não gastou um centavo com a Casa da Mulher Brasileira. **Agência Pública**. 2019. Disponível em: https://apublica.org/2019/08/apos-sete-meses-damares-nao-gastou-um-centavo-com-a-casa-da-mulhebrasileira/?mc_cid=7a2269f453&mc_eid=38ddf01f7b Acesso em: 26 fev. 2021.

ANTUNES, Leda; FERNANDES, Marcella. Ministério de Damares só usou 25% da verba destinada a ações de combate à violência contra a mulher. **Correio do Povo de Alagoas**. 2021. Disponível em: <https://correiodopovo-al.com.br/politica/ministerio-de-damares-so-usou-25-da->

verba-destinada-a-acoes-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher
Acesso em 11. mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html Acesso em: 10 de set. 2019. s/p.

BRASIL.Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Diretrizes Programáticas**. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres - 2018/2019. 2016.

BRASIL.LEI Nº 13.718, DE 24 DE SETEMBRO DE 2018. Presidência da República, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm Acesso em: 10 set. 2019. s/p.

BRASIL.**Programa Mulher, Viver sem Violência**. Diretrizes e protocolos de atendimento. Casa da Mulher Brasileira. 2015. Disponível em: http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/CasadaMulherBrasileira_DiretrizesGeraiseProtocolosdeAtendimento.pdf

BRASIL.LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015. Presidência da República, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm Acesso em: 30 de jun. 2017.

BRASIL.Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Diretrizes Programáticas Para Implementação Da Casa Da Mulher Brasileira**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/DiretrizBConstruoCMBpara2019.pdf> Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL.Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Balanco anual: Liguei 180 recebe mais de 92 mil denúncias de violações contra mulheres**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/balanco-anual-ligue-180-recebe-mais-de-92-mil-denuncias-de-violacoes-contra-mulheres> Acesso em 18 dez. 2020.

CARDOSO, Carlos. **Millenium explica as políticas de governo e de Estado**. Instituto Millenium. 2020. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/millenium-explica-as-diferencas-entre-politicas-de-governo-e-de-estado/> Acesso em 25 fev. 2021

FÓRUM DE SEGURANÇA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 27 fev. 2021.

HOCKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IPEA. **Atlas da Violência 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5929-atlasviolencia2020relatoriofinalcorrigido.pdf> Acesso em: 2 jan. 2021

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006-&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 24 fev. 2021.

MARCONDES FILHO, Ciro. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. São Paulo, **Perspectiva**, São Paulo, v.15 n.2, abr./jun. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200004 Acesso em: 09 set. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, S.S. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

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

SOUZA, Celina. Estado de campo: da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18 nº. 51. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16. 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em 05. mar. 2021.

SPINK, Peter. Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático. **Cadernos Fundap**, São Paulo, Ano 7, n. 13, p. 57-65. 1987.

SPINK, Peter; CLEMENTE, Roberta; KEPPKE, Rosane. Governo local: o mito da descentralização e as novas práticas de governança. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 61-69, 1999.

CIDADE E RAÇA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Cristine Jaques Ribeiro¹

Carla Silva de Avila ²

Resumo: O presente texto, está dividido em duas sessões. A primeira seção, pretende problematizar a construção social da cidade provocando a analítica para o campo do conhecimento científico. Questiona quem são as populações que teimam em existir frente a soberania do Estado, relacionando com as consequências do contexto atual pandêmico. Na segunda sessão, se apresenta os processos de segregação racial que vivem as populações no espaço urbano evidenciando a desigualdade escancarada pela Covid-19. O método de análise propõe o diálogo desde Michel Foucault à Silvio Almeida, registrando, assim, uma diversidade de teóricos capazes de contribuir para problematização proposta.

Palavras Chaves: Cidade, segregação racial e pandemia

Introdução

A pandemia do novo Coronavirus 19 expõe de forma dura e cruel as desigualdades inerentes sociedade brasileira. Tira o véu da cruel segregação econômica, espacial e racial da construção e formação da cidade. Assim o presente texto busca apresentar elementos teóricos que produzem as desigualdades sociais e raciais nas cidades brasileiras que estão sendo potencializadas na atual realidade de crise pandêmica. O texto será dividido em duas par-

1 Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos UCPel .

2 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos UCPel.

tes no intuito de problematizar as narrativas sobre a construção da cidade atendo-se às construções históricas que desenham a segregação social e racial do espaço urbano . A primeira delas tangente a problemática sobre a construção da cidade no modo de produção capitalista e que forma o modelo neoliberal produz uma cidade desigual e suas consequências a atual realidade pandêmica. Na segunda parte do texto, será apresentado o debate referente a ligação entre os processos de segregação racial e espacial na produção e construção das cidades atendo-se à suas interferências nas formas de enfrentamento à covid, bem como os distintos riscos à comunidade preta e pobre.

A teimosia para existir: Cidade e Pandemia

Quando falamos, pensamos e analisamos a cidade pode ser recorrente a perspectiva de que a cidade é o lugar do viver de toda a população. Porém, precisamos problematizar que viver é esse e, como esse viver, se apresenta para as cidadinas e “cidadinos”? (AGIER, 2011). Também podemos questionar o que é a cidade e para quem a cidade se constrói? Se concordamos que a cidade é a construção social, em suas diferentes configurações históricas (RIBEIRO; KRUGER, OLIVEIRA 2017), podemos também reconhecer que a cidade é produto dos planejadores com seus planejamentos e ordenamentos urbanísticos.

Sendo assim, pensar a cidade no campo do conhecimento científico é relacioná-la com a “complexidade” (MORIN, apud PENA-VEGA e NASCIMENTO, 1999) teórica e epistemológica que se apresenta. Porque reconhecer a complexidade? Para evitarmos discursos que reduzem a cidade ao imaginário espacial urbano, ou melhor dizendo, reconhecer a cidade enquanto espaço urbanizado para a “convivência social”. Com certeza, essa redução, se coloca como afirmativa funcional da existência da cidade e nega a perspectiva intencional e política de sua construção.

Então, o desafio é desconstruir conceitos moralmente (NIETZSCHE, 2005) aceitos pela sociedade e reproduzidos pelo Esta-

do soberano. Quando a soberania decide a existência, demonstra que a vida das populações, populações negligenciadas, não tem valor aos interesses dos planejadores. Como a pergunta de Agambem (2014) demonstra: “(...) de que modo a vida nua habita a polis? Logo, o mesmo autor conduz a resposta, ou seja, “A vida nua, que é a “vida matável (...) a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão” (p.16). Ou seja, se tratando da cidade, no decorrer dos processos históricos, é possível afirmar que as orientações para a determinação sobre a existência estão sob o controle da política neofascista da e na cidade. Regimes de administração da vida pública que, ou nos discursos, ou na concretização de suas normatizações, recuam na proteção social e avançam no extermínio silencioso ou explícito. Como afirma Bobbio (1992), os direitos sem proteção e reconhecimento por parte do Estado, são a expressão da não existência da democracia que, conseqüentemente, manifestam o Estado de mal estar, ou melhor dizendo, que o Estado de bem estar social está distante da vida nua.

Cabe ainda, problematizar quem são as populações alvo do recuo da proteção social e do avanço do extermínio? Quando perguntamos, ao mesmo tempo, reconhecemos que o Estado é o responsável pelos processos de invisibilização e indizibilidade das vidas no cotidiano da cidade. Assim, voltando a pergunta: Quem são? Antes de tentar indicar pistas para essa resposta, podemos contextualizar na atualidade pandêmica, os mecanismos do Estado e da sociedade que, em aliança, instituem violações a existência da vida nua. Podemos mencionar que em tempos de isolamento, no caso brasileiro, segundo os dados da VIGISAN, Inquérito Nacional sobre insegurança alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, no Brasil, no final de 2020 “19 milhões de brasileiros (as) enfrentavam a fome”. Nessa mesma direção, sobre essa variável, na pesquisa do IBGE 2017-2018, ou seja, antes da pandemia, a insegurança alimentar já estava avançando violentamente, pois os dados apresentam que:

(...) dos domicílios com insegurança alimentar grave, 51,9% tinham uma mulher como pessoa de referência. Já no quesito cor ou raça, a pesquisa revelou que os domicílios com a pessoa de referência autodeclarada parda representavam 36,9% dos que estão em situação de segurança alimentar. Por outro lado, a quantidade de domicílios com pessoa declarada parda ficaram acima de 50% para todos os níveis de insegurança (Censo 2021.ibge.gov.br).

Os dados acima indicam que a vida matável, a vida sem proteção social do Estado, tem raça, gênero e classe. Ainda, as instituições não reconhecem em sua linguagem documental a categoria: população preta, preferindo registrar a categoria parda, enquanto registro da heterogeneidade populacional. Como afirma Sargentini e Navarro-Barbosa, “(...) língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência” (2004, p.25). Seguindo nessa perspectiva, outras questões pulsam na problematização, como: Em que condições de isolamento, as famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, conseguiram sobreviver ao risco da contaminação do vírus? Já sabemos, através das inúmeras informações, que a população em situação de rua, por exemplo, não tem acesso a água potável, para que possam minimamente exercer a higiene das mãos, como também, as populações que habitam os territórios segregados da cidade, vivem em cômodos reduzidos dificultando o isolamento entre todos os componentes da família. Sendo assim, no contexto pandêmico, as condições desiguais de proteção da vida se escancaram. A desigualdade sociodemográfica e a geopolítica se sobressaem como orientações que aceleram a negação do direito de existir na pandemia.

A realidade da rua é dura e não tem como se proteger de um vírus cujo o potencial de contágio é alto. Só em 2020 algumas capitais conseguiram banheiros para a população em situação de rua, apesar de ser uma demanda antiga. Mas, as opções ainda continuam as mesmas: lidar com os riscos na rua ou com o “isolamento” coletivo nos abrigos (REDETB, 2021, p. 01).

Eu peço muito a Deus que essa coisa não chegue em minha casa. Que ela vá embora pra onde ela veio. Olha, não tem nem como a gente não ficar junto aqui. É um banheiro só pra todo mundo usar. Todo mundo come junto, a gente não tem nem mesa. O medo é constante, desabafa Sandra (Brasil de Fato, 2021, p. 01).

As informações acima, são relatos de quem está vivendo a face desigual imposta desde o período colonial e que se descortinou, se é que alguma vez houve cortina e, aqui já nos posicionamos que não houve, com a disseminação da pandemia. Portanto, a cidade em sua normatização apresenta o problema estrutural de sua formação. Não existe nada velado ou por trás da realidade, basta reconhecer o que sempre foi mecanismo de manutenção das desigualdades da cidade. Essa realidade se inscreve nos circuitos violentos de extermínio que registram um plano de destruição acelerada como é o caso do aumento de desemprego que gera o não acesso aos recursos básicos para a manutenção dos modos de viver dos “sem”, sem-terra, sem-teto, sem alimento, sem saúde, sem emprego. Considerados os “sem” aqueles que Agambem (2014) nominou enquanto “vida nua” ou que Fanon (2005) nominou como “Os condenados da Terra”.

(...) a multiplicação dos deixados à margem do crescimento, tanto no Sul quanto no Norte, e também a renovação incessante da humilhação e do engajamento subjetivo de todos aqueles que essa mesma modernidade designa despididamente, diante da globalização, como os ‘sem’: sem-pátria, sem-território, e também sem-teto, sem-trabalho, sem-documentos, sem-direito a um espaço de palavra (p. 20).

Os mecanismos do planejamento urbanístico são mecanismos para pôr em funcionamento o ordenamento da cidade. Então, a racionalidade que continua construindo a cidade é fruto das alianças econômicas, sociais e políticas que tem como fim tornar a cidade um produto capitalístico (GUATTARI; ROLNIK,

2000). Capitalizar vidas e territórios é objetivo dos planejadores. No entanto, o capitalizar se instaura pela subjetividade impondo modelos que serializam, que fabricam no registro do social padrões de individuação, nivelados em escala mundial e reproduzidos na micropolítica da cidade. A individuação nos coage a assumir discursos e comportamentos permitidos para a continuidade da existência.

Podemos relacionar, com afirmativa acima, a realidade das populações que buscam acessar o “auxílio emergencial” em 2021. A mitigação dos impactos da pandemia no Brasil, por parte do governo federal, no que se refere ao acesso a renda para população empobrecida, se deu na oferta do chamado auxílio emergencial, porém há que se questionar se o valor distribuído em 2021 garante o direito social e humano a alimentação adequada ou visibiliza o descaso com o aumento da fome e da insegurança alimentar? Pois, o valor institucionalmente definido é de 150 a 375 reais, porém consta na pesquisa, publicada pelo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar e Nutricional no Contexto da Covid 19 no Brasil, que:

Do total de 211,7 milhões de brasileiros (as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente (...) (2021, p.10).

Quando mais da metade da população brasileira, convive com algum grau de insegurança alimentar e nutricional, podemos reconhecer que a máquina produtiva do sistema capitalista funciona sob o comando da aliança entre o Estado e as forças da sociedade. Forças que podem ser reconhecidas através das alianças para o avanço da produção de alimentos com agrotóxico, do avanço da especulação imobiliária, do avanço de processos que tratam trabalhadoras e trabalhadores como descartáveis, a exemplo da terceirização de serviços, sem nenhum direito trabalhista preservado, entre outras medidas que se concretizam no dia a dia das vidas “infames” segundo Michel Foucault (2003). As “vidas

nada exemplares” (VAZ, 1992, p.13) que são jogadas a própria sorte onde na cidade resistem enfrentando o discurso legal do planejamento para manifestar a sua legítima existência.

Através das diversas referências que os autores fazem sobre a população que habita a cidade, como: *Citadinos*, *Vida nua*, os *Condenados da terra*, *Infames*, entre outros tantos, fortalecem o entendimento, registrado nesse texto, que as populações num movimento rompante reverberam sua existência, não se permitindo colar em seus corpos identidades, identidades que ainda não controlam e, acreditamos que não controlarão, a heterogeneidade que pulsa de forma teimosa, ainda que sofram com os mecanismos de extermínio da sua existência no contexto pandêmico.

Sobre a cidade, em diferentes contextos, a mesma foi conceitualizada por força da impositiva expulsão que sofreram as populações que habitam o espaço rural. Sendo assim, a construção da cidade é marcada por fronteiras que estabelecem os “lugares” e “o direito aos lugares” sob a autorização do ordenamento. A circulação da existência é conduzida pelas obediências a normalização das leis. O controle desse processo se dá a partir do Estado que decide quem vai deixar viver ou quem vai exterminar. Portanto, a lei, a disciplina e a punição (FOUCAULT, 2008) são ferramentas para determinar, através de suas técnicas, a regulação da cidade. Ou seja, onde morar, como morar, como se comportar e, no momento atual, quando se alimentar, são exemplos que se repetem sobre os corpos da população em seus territórios, corpos alvo da tirania soberana.

Segundo Pereira (2016, p. 335), “(...) a defesa da proteção social pública, gratuita e universal, comprometida com a satisfação de necessidades humanas e a resolução (ou, ao menos, alívio) dos males sociais causados e perpetuados pelo capitalismo” pode ser reconhecida com uma corrente possível para o enfrentamento da pobreza, porém, podemos afirmar também que, no contexto atual, especialmente no caso brasileiro, estamos longe de ver concretizado tal proteção.

A teimosia para existir, como bem lembra o início dessa analítica, continua sendo fato para aquelas e aqueles que assistem, “sem assistência”, seus direitos constitucionalmente negados em plena pandemia do COVID 19. Como bem afirma Mbembe, “Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo o projeto central não é a luta pela autonomia, mas ‘a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos` (...)” (2018, p.10). Com essa contribuição do autor, seguimos no próximo item conhecendo e problematizando a questão da segregação racial e urbana da cidade e em tempos pandêmicos.

Pandemia e segregação racial e urbana

A constituição do território brasileiro foi demarcada pela teimosia característica de existir dos descendentes de africanos em múltiplos conflitos étnico-raciais desde sua origem até a atualidade. Processos que legitimaram e forjaram uma suposta hierarquia racial, que chegou a ser respaldada pela ciência no século XIX pelas teorias racialistas que promoviam superioridade branca e europeia. Essas ideologias demarcaram as formas de viver, habitar e construir a sociedade brasileira, através de ideias e sentimentos que não se dissolveram com a abolição tardia em 1888. Uma abolição na qual o Estado brasileiro não se comprometeu com mobilidade e sobrevivência dos descendentes de africanos no modelo econômico de capitalismo dependente, gerando assim um ciclo estrutural de segregação econômica, cultural racializada da população brasileira direcionando aos piores índices socioeconômicos para a população negra (AVILA, 2020; ORTIZ, 2012).

Para fins desta reflexão, a categoria raça será utilizada no sentido sociológico como um resultado de um contexto histórico, social e cultural da colonização e do racismo científico que construíram uma imagem de subalternização dos descendentes

tes africanos, materializando nas características fenotípicas da comunidade negra os processos de inferiorização chegando até em alguns momentos desprover de humanidade (GUIMARÃES, 2002; MBEMBE, 2018).

Compreender a relação entre segregação racial, urbana e suas consequências na pandemia, é necessário ater-se nas relações históricas entre racismo e segregação, de que forma a população negra sistematicamente fora destinada à lugares e ocupações subalternizadas constituindo uma formação socioespacial racializada do território brasileiro. João Soares Pena e Rose Laila de Jesus Bouça (2015) alertam para a relação das desigualdades sociais as raciais enraizadas nos processos de formação urbana do país, uma vez que a urbanização foi determinante para acentuar as desigualdades alimentando assim uma dupla estrutura de vulnerabilidade econômica e racial. É dessa maneira que historicamente a população negra compõe em maior percentual as periferias no Brasil. . Construções Culturais e econômicas que cristalizaram o lugar socialmente dos negros e negras como espaços de vulnerabilidades, desorganização e baixo prestígios, focando na naturalização das segregações sociais e os espaços racializados. No que se refere a atual realidade pandêmica, desde sua primeira vítima ser uma mulher negra trabalhadora doméstica, pode-se perceber de que forma a segregação racial determina os processos de contágio, isolamento, assepsia e tratamento do COVID 19.

Retratos das contradições do Projeto de modernidade e as consequências desiguais para a comunidade negra e periferia estão registradas nos Brasil na obra de Carolina Maria de Jesus que expõe narrativas de um Brasil segregado racialmente não apresentado nas obras do início do Século XX . No livro publicado no final dos anos 1960 retrata o outro lado da modernização brasileira, o chamado pela autora o “Quarto de Despejo”, fazendo alusão as favelas nos anos 1950 na cidade de São Paulo.

[...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na

sala de vista com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludo, almofadas de sitim. E quando eu estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, p.37, 2014).

Fazendo uma analogia a uma casa grande e luxuosa destinada a cidade e a favela destinada aos sujeitos que não adentraram no projeto de modernidade projetado ao Brasil, os escritos de Carolina Maria de Jesus, retratam o olhar de quem viveu essa outra face da modernidade brasileira estruturada pelo racismo.

Denilson Araujo de Oliveira (2014) reflete sobre as práticas racistas inscritas do espaço social a partir da análise da gestão racista do espaço urbano como manutenção de uma ordem socioespacial racializada na cidade do Rio de Janeiro. Apresenta os processos de dominação racial e do capital urbano através de ações governamentais imbuídas com o discurso da harmonia racial projetada para vender a cidade para grandes investidores. Utiliza-se do marketing urbano através da criação de discursos e ações que mascaram as reais consequências dos processos de segregação racial através da criação de consensos que negam a existência do racismo. Os investimentos ligados ao marketing urbano estão alicerçados e centrados em valores de solidariedade e naturalização das desigualdades. Com um discurso aceitável que vai de encontro ao cenário em que o medo e a insegurança reinam, promovendo espaços isolados, segregados e racializados. A racialização espacial relacionada a construção do medo, da insegurança relacionados a pobreza e cor. A segregação espacial cria espaços, bolhas separadas com vantagens urbanas às populações brancas, restando para a população negra espaços com falta ou baixa infraestrutura, sem regularização fundiária e com difícil acesso. Cria-se uma verdadeira arquitetura da exclusão, e aqui a exclusão tem cor e pertence a população negra (OLIVEIRA, 2014)

O cenário de segregação urbana racializada influencia nas formas de contágio e de possibilidade de isolamento social. Assim as consequências da pandemia também não serão a mesma

em uma sociedade com tamanha desigualdade de classe, raça e gênero como ocorre no Brasil e na América Latina. As desigualdades internas estruturais nesses contextos desenharam uma forma distinta de enfrentamento da pandemia. O racismo estrutural e estruturante também é reconhecido como um determinante social de saúde e a doença demarca as desigualdades sociais em relação à saúde, questões apresentadas em estudos atuais sobre a relação entre raça e Covid 19:

Negras e negros relatam piores índices de autoavaliação de saúde quando comparados aos brancos. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) apontam que a população negra apresenta prevalências maiores de hipertensão (44,2%) e diabetes (12,7%), quando comparada à população branca (22,1% e 6,2%, respectivamente), superando a prevalência nacional de ambas comorbidades (Brasil, 2017). O mesmo acontece em relação à doença cardíaca (7,0%), à asma (8%) e às doenças negligenciadas, a exemplo da tuberculose (Brasil, 2017). Ressalta-se ainda a maior prevalência da doença falciforme na população negra do país em relação aos não negros (GOES, RAMOS e FERREIRA, p.4 ,2020).

Segundo os autores a população negra é afetada pelas consequências do racismo estrutural e institucional, assim a pandemia expõe o abismo das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Dentro destas desigualdades pode-se destacar uma das características do tipo de racismo à brasileira que nega a existência do racismo e, ao mesmo tempo, tanto nos formulários de saúde, bem como em pesquisas sobre desigualdades sociais, as categorias raça e etnia não são utilizadas (GOES, RAMOS e FERREIRA, 2020).

Para compreender melhor de que forma as questões estruturais da sociedade capitalista afetam a pandemia e sua relação com racismo estrutural, podemos ater-se as construções da pesquisadora da Fio Cruz, Rita Barata (2012), ao problematizar que a relação saúde e doença, sobre a produção de desigualdades, está diretamente relacionada às questões biológicas hereditárias,

aos estilos de vida de cada pessoa e as questões estruturais econômica de cada país, às questões ambientais, saneamento básico, local de moradia, acesso à educação, gênero, raça e etnia.

Uma das teorias produzidas pelo pensamento crítico de mulheres negras nos permite perceber distintas dimensões das desigualdades, reflexões que expressam o cruzamento entre opressões vivenciadas por mulheres negras em contextos diaspóricos. O conceito de interseccionalidade nasce do intuito de mapear as intersecções de raça e gênero recorrentes dos processos de dominação oriundos das estruturas de dominação do patriarcado, colonialismo e capitalismo. A noção de interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos estruturais. Conceito que nos permite compreender as relações entre construção desigual das cidades e as segregações raciais nela encontrada, assim no contexto pandêmico essas características são determinantes para acentuar tanto o risco, prevenção e o próprio acesso à saúde.

Para Ana Flauzina e Thula Pires (2020) o racismo tem um caráter desumanizador que articulado com outros fatores socioestruturais apresenta distintas formas de enfrentamento ao Covid 19 no que se refere a necessidade de isolamento social e a relação com o tipo de moradia destinado a população preta e pobre, assim:

Num país que tem a segregação espacial como um dos aportes fundamentais para a consecução histórica do que tem sido entendido como um genocídio contra o povo negro, é visível como o isolamento social tem sido vivenciado como uma marca de privilégio. Claramente, o isolamento como forma de segurança e proteção à saúde tem sido experimentado pelas classes médias e altas. Para esses segmentos sociais, apesar dos inevitáveis inconvenientes, tem sido facultado o recolhimento dentro de suas residências, com a possibilidade da realização de compras *online*, de trabalho remoto, do uso de máscaras apropriadas, do uso sistemático de álcool gel, dentre tantas outras medidas necessárias para a preservação da saúde (FLAUZINA, PIRES, p.79, 2020).

Sobre o lugar destinado à população negra nas cidades segundo as autoras, Maria Nilza da Silva e Mariana Panta (2014), a peculiaridade do Estado brasileiro está na não preocupação com a integração da população negra na sociedade de classe. Essa negligência do Estado gerou como consequência a alocação da quase maioria dos negros em periferias pobres e distantes dos centros urbanos. São construções estruturais e simbólicas de locais estereotipados e marcados com referência negativas relacionada as pessoas negras. Aqui pôde-se relacionar às construções de Silvo Almeida (2018), sobre o racismo estrutural, uma vez que as desigualdades raciais se cristalizam como se fossem caracterizadas naturais na associação da pobreza com a negritude.

Perceber aquilo que Silvio Almeida (2018) chama de racismo estrutural e, sua relação com os processos de construção de existência numa cidade segregada, que afeta de forma desigual os processos de prevenção, contágio e tratamento emergencial relacionados ao Covid 19. As decisões políticas e ideológicas marcadas tanto pelo negacionismo atual frente à pandemia e os processos de negligência estrutural à população negra marca o que Achile Mbembe (2018) chamou de necropolítica, corpos passíveis de deixar morrer, uma política de morte que acentuada em momentos de crise sanitária. Pensar em qualquer caminho de superação da crise pandêmica nos leva a repensar urgentemente nos processos estruturais de construção e manutenção de espaços sócio-racializados. A produção da cidade no neoliberalismo, mediado pela necropolítica, continua segregando e ferindo os processos de existir.

Considerações finais

Com a problematização exposta, nesse trabalho, consideramos que o avanço da pandemia na sociedade, reafirma os processos históricos no registro do social, que são frutos do racismo estrutural, que não esconde a face desigual desde a imposição colonial. A cidade, enquanto produto do sistema, reafirma a imposição do desejo conservador do Estado sobre o controle da

existência humana, bem como, a insistência de reconhecer a humanidade sob as lentes eurocêntricas.

O desafio está em propor processos de desconstrução dos discursos que, conseqüentemente, levarão a conduzir processos de descolonização da cidade. Porém, esses processos ocorrem nos disparates das lutas coletivas que denunciam a moral segregadora e as políticas genocidas impostas pelo Estado. Por fim, se entende que é necessário reverberar através de outras políticas, políticas demandas pelos territórios que sofrem a segregação, o direito de existir da população.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: O poder e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. Trad. Graça Índias Cordeiro. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte. Letramento, 2018.

AVILA, Carla S. **Cidade, racismo e segregação sócio espacial: Os conflitos Raciais no Mercado Público na cidade de Pelotas**. Anais VII Seminário de Políticas Sociais do Mercosul. Pelotas, 2020.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal a saúde. Social em saúde**. Rio de Janeiro Fiocruz, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CENSO. IBGE. **10,3 Milhões de pessoas moram em domicílios com insegurança alimentar grave**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros#>. Acesso em 07 de abril de 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Saber-Poder. Ditos&Escritos**. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula. Políticas da morte: Covid-19 e os labi-

rintos da cidade negra. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2 p.74-92, 2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto do Despejo: Diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

JORNAL BRASIL DE FATO. **Fome atinge 10,3 milhões e 44% das famílias rurais sofrem com a insegurança alimentar**. Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/17/fome-atinge-10-3-milhoes-e-44-das-familias-rurais-sofrem-com-inseguranca-alimentar>. Acesso em 06 de abril de 2021.

GOES, Emanule Freitas; RAMOS, Dandara de Oliveira; FERREIRA, Andrea Jaqueline Fortes. **Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19**. Trab. educ. saúde vol.18 no.3 Rio de Janeiro, Epub May 29, 2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIL, Suely. **Micropolíticas – Cartografias do Desejo**. 6 ed. Petrópolis: Edd. Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo; Ed.34, 2002.

MARICATO, Ermina. **O impasse da Política Urbana no Brasil**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

MBEMBE, Achiele. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. N-1 Produções, 2018.

MORIN, Edgar. **Por uma reforma do pensamento**. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Denilson Araujo. O marketing urbano e a questão racial na era dos megaempreendimentos e eventos do Rio de Janeiro. **R.B. Estudos Urbanos e Regionais**. V.16, n1 p.-85-106, maio 2014.

PENA, João Soares; BOUÇAS, Rose Laila de Jesus. **Racismo, luta e resistência da população negra na cidade segregada**. Sociedade Brasileira de Urbanismo, Salvador, 28 de junho de 2013.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo – Críticas a teorias e Ideologias Conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

REDETB. Disponível em: <https://redetb.org.br/pandemia-evidenciou-a-vulnerabilidade-de-quem-vive-em-situacao-de-rua/> .Acesso em 07 de abril de 2021.

RIBEIRO, Cristine Jaques; KRUGER, Nino Rafael Medeiros; OLIVEIRA, Thayna Corrêa. A Cidade e a Moradia: O caso de Pelotas. In: Observatório dos Conflitos da Cidade. **Pixo: Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**. Volume 1, N. 3. Pelotas: UFPel, 2017.

SARGENTINI, Vanice & NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os Domínios da Linguagem**: discurso, Poder e Subjetividade. São Carlos: Clara Luz, 2004.

SILVA, Maria Nilza; PANTA, Mariana (org). **Território e segregação Urbana: O “lugar da população negra na cidade**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. **Um Pensamento Infame: história e liberdade em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1992.

VIGISAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID 19 no Brasil**. Disponível em: <http://pesquisassan.net.br/olheparaafome/> Acesso em 08 de abril de 2021.

A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Adriana Hartemink Cantini¹
Roselaine Guedes dos Santos²

Resumo: O presente artigo traz uma discussão teórica a respeito do processo de avaliação da aprendizagem. O problema que norteou toda pesquisa foi conhecer como os acadêmicos dos cursos de licenciaturas percebem este processo. O caminho metodológico foi previamente planejado e optamos por utilizar como método de abordagem do problema o método dedutivo e o método de procedimento o de estudo de caso. Para analisar/compreender as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) nos serviu. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário com perguntas fechadas e orientadas conforme objetivos previamente estabelecidos. Para alcançar o planejado e fundamentar as perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem o referencial teórico

-
- 1 Professora Adjunta da UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa). Doutora em Direito. Mestra em Educação. Licenciada em Formação de Professores. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Bacharela em Direito e Advogada. Coordenadora substituta do Curso de Direito. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Grupos Vulneráveis e Violências, pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Diálogos do Pampa e Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai. Conciliadora e Mediadora Judicial. Avaliadora do SINAES. Professora Visitante da UNaM (Universidad Nacional de Misiones) Posadas, AR. <https://orcid.org/0000-0002-6295-5342>. Email adrianacantini@unipampa.edu.br.
 - 2 Graduada em Tecnologia Ambiental - Resíduos Industriais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET-PR. Licenciada em Ciências Humanas UNIPAMPA. Especialista em Direito e Gestão Ambiental pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (2004). Email: rose7866@hotmail.com

seguiu autores como Álvarez (2002); Carminatti e Borges (2012); Furlan (2006); Luckesi (2012) e Marinho (2014). Para aprofundar conceitos e entendimentos sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, autores como Chaves (2004); Nagliate (2018); Vasconcelos (1996), Cantini (2000), Santos (2005) e Suassuna (2007) foram importantes. Ao final, percebemos que as práticas pedagógicas em relação à avaliação da aprendizagem desenvolvidas desde o surgimento do instrumento “exame”, permanecem praticamente inalteradas e repetindo-se continuamente.

Palavras-chaves: Percepções; Licenciaturas; Avaliação da Aprendizagem; Processo.

Introdução

O Plano Nacional de Educação - PNE, nas metas estabelecidas, mais precisamente a de número sete assume o compromisso de “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”. (MEC, 2019). Desse compromisso institucional surge a reflexão sobre as estratégias a serem alavancadas para que tal meta seja alcançada, sendo a avaliação da aprendizagem um dos elementos integrantes desta reflexão.

Porém, ao se mencionar o termo avaliação da aprendizagem, imediatamente surgem ideias como notas, provas, testes, exames, médias, zeros, dez, cem. Ao professor podem sugerir imagens mentais como pilhas de questões para correção, alimentação do sistema de comunicação das instituições e entre as instituições, dificuldades a serem superadas com alunos específicos, entre outras. Enquanto que, para o aluno, a avaliação pode estar associada à pressão da nota faltante do componente curricular sem domínio de aprendizagem, do trabalho de recuperação de nota que não realizou, por exemplo, etc. Mesmo sendo notório que a educação brasileira passou por transformações, evoluindo

gradualmente no decorrer do tempo, de modo integrado às metodologias de ensino e nas produções dos processos de ensino e aprendizagem, as questões relacionadas à avaliação continuam trazendo consigo percepções de bom ou mau, aprendeu ou não aprendeu, certo ou errado e, com isso o temor. Questionamos: Qual a percepção dos acadêmicos das licenciaturas sobre a avaliação da aprendizagem?

No sentido de conhecer como os acadêmicos de Ciências Humanas - Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa e de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha, ambos no campus de São Borja, compreendem este processo, realizamos uma investigação com 10 (dez) acadêmicos, que responderam ao questionário da pesquisa. O instrumento foi elaborado conforme objetivos previamente estabelecidos e enviado com o uso das tecnologias da informação, como as mídias sociais (*facebook e instagran*), correio eletrônico (*e-mails*) e também diretamente, em contato com os acadêmicos, visando trazer uma abordagem quali-quantitativa. Os resultados possibilitaram compreender as concepções teóricas sobre o tema ao se produzir uma reflexão a respeito das significações na perspectiva da pedagogia contemporânea, buscando identificar o método desejável para a realização da avaliação da aprendizagem.

No desenvolvimento da investigação identificamos também algumas dificuldades relatadas pelos acadêmicos de Ciências Humanas - Licenciatura sobre a utilização de métodos tradicionais para avaliar, tendo como principal parâmetro de avaliação a nota obtida pelo estudante. De modo suplementar, e com relevância para a análise dos dados, a presença de sujeitos entrevistados de uma segunda Instituição de Ensino Superior que oferece licenciatura em Matemática agregou significativamente esta percepção, possibilitando que identificássemos práticas tradicionais de avaliação nos dois cursos pesquisados.

Para atender ao projetado para a pesquisa e alcançar a confirmação ou refutação das hipóteses, realizamos a revisão bibliográfica de autores reconhecidos sobre a matéria avaliação

da aprendizagem, ancorando-se em Cipriano Luckesi (2002), Carminatti e Borges (2012), Álvarez (2002), Cantini (2000), Santos (2005), Marinho *et all* (2014), Suassuna (2005), Chaves (2004), Furlan (2006), Vasconcelos (1998) e Nagliate (2018), os quais subsidiaram a análise das respostas bem como a indicação de mudanças no ensino formador do futuro profissional da educação.

A organização dos resultados do trabalho envolveu, num primeiro momento, o estudo que trouxesse um resgate histórico sobre o assunto, onde discutimos as concepções teóricas que nortearam o ato de avaliar e que refletem sobre as práticas de avaliação no contexto educacional atual. Na sequência, trouxemos uma reflexão a respeito dos significados que podem ser atribuídos pelo professor à avaliação da aprendizagem em decorrência das concepções que o direcionam, tendo em vista as referências teóricas e as normas vigentes. Num terceiro momento e de posse das respostas dos questionários utilizamos o método de análise de conteúdo para tratar as informações e, conforme Bardin (1977), trabalhamos as fases da organização da análise; da codificação; da categorização; do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos resultados. Optamos por utilizar categorias emergentes observando a concepção de avaliação dos sujeitos da pesquisa. Deste modo, extraímos um total de 08 (oito) categorias para análise: Avaliação/instrumento; Avaliação/metodologia; Avaliação/processo; Avaliação/reflexão; Avaliação/quantificação; Avaliação/observação; Avaliação/reflexão sobre os resultados e Avaliação/medir conhecimento. Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos dos cursos de licenciaturas que atuarão/atuem na educação básica.

Desenvolvimento

Muito se tem discutido sobre a educação básica brasileira, com espaço para debates, embates, ideológicos, relacionados às competências e responsabilidades do Estado, dos profissionais da educação, do planejamento, e, em especial da avaliação da

aprendizagem. As experiências trocadas, sejam em eventos acadêmicos ou em publicações sobre o assunto, comprovam que, mesmo recorrente, o tema da avaliação da aprendizagem, ainda suscita muitas dúvidas, especialmente sobre a sua prática na rotina escolar.

Se o ato de avaliar é parte do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem não é um fim em si mesma porque está associada diretamente com as práticas pedagógicas e com a atividade docente em si. Existem delimitações próprias, relacionadas à teoria, às práticas e as ações pedagógicas que são importantes conhecer para iniciarmos a discussão. Luckesi (2002, p.28), afirma que, “Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Compreender a avaliação como parte de um processo nos animou a conhecer como os acadêmicos dos cursos de licenciaturas percebem/compreendem a avaliação e quais suas perspectivas com base nos conhecimentos construídos no decorrer dos cursos e nas práticas realizadas durante o período de estágio curricular obrigatório e supervisionado. Nossa proposta é, a partir da análise dos resultados, havendo a confirmação da hipótese - de que a compreensão e as práticas sobre o tema não se alteraram com o decorrer do tempo -, produzir uma análise crítica sobre o assunto.

Ensino e Avaliação: o passado no presente

Em consonância com o estabelecido na Constituição de 1988, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Ambas normativas dão suporte legal para que o direito fundamental à educação seja efetivado, assegurando a qualidade da oferta e a formação integral do indivíduo/cidadão. No mesmo ano da publicação da LDBEN foram elaborados os Parâmetros Curricula-

res Nacionais (PCNs) estabelecendo diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil.

De acordo com os PCNs a avaliação da aprendizagem deve compreender o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada. A avaliação aqui, ganha mais finalidades e não somente a “medição dos conteúdos”. Há utilização da interdisciplinaridade, trabalham-se temas transversais como direitos humanos, ética, meio ambiente, educação sexual, saúde e outros. No caso das ciências humanas por exemplo, ensinam-se conteúdos de história e geografia de modo conjunto, conteúdos de filosofia e sociologia sintonizados. Os saberes se inter-relacionam, se entrelaçam, mas, a avaliação continua compartimentada, separada, não refletindo esta mudança. A modernização legislativa não foi suficiente para alterar a prática coletiva e geral nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, e nos diferentes níveis de ensino, de uma avaliação diferenciada (LUCKESI, 2000).

As ideias de Luckesi levam a entender que a escola é integrada por examinadores, mas carece de avaliadores, logo, aos educadores fica a responsabilidade de reaprender a avaliar e refletir sobre suas práticas. Esclarece ainda, que avaliar e examinar é diferente, pois, os exames se caracterizam como classificatórios e seletivos, enquanto que a avaliação tem o potencial diagnósticador e democrático.

Desta dualidade de características, podemos refletir sobre as práticas dos educadores e o reconhecimento do aprendizado no estudante. Ao longo do tempo, e sem ignorar o momento atual, as instituições de ensino, assim como o corpo docente, tinham como regra o resultado dos exames para aferir se houve ou não a aprendizagem. Somado ao exame final, em momentos distintos, as provas e os testes que exigiam memorização de conteúdos eram, e ainda são as estratégias avaliativas que predominam para aprovar ou reprovar o aluno, confirmando se ele apreendeu ou não o que lhe foi ensinado. Para quem atinge a meta estabe-

lecionada no sistema em vigor, avança para a etapa seguinte, que não atinge, permanece retido no mesmo ponto, com a certeza da repetição do ano letivo e, mais recentemente, o da aprovação, porque se entende que a reprovação, mesmo sem aprendizagem suficiente/eficiente, pode causar danos irreparáveis ao educando. Assim, o foco continua sendo quantificar o que é bom ou mau, só que, nesse momento, o resultado não é mais importante e não serve como parâmetro para novas ações pedagógicas. Não se diagnostica, não se utilizam os resultados da avaliação para alimentar e retroalimentar o processo educativo.

Neste cenário, não há como ter visão favorável ao sistema de avaliação porque as escolas, professores, família, alunos e comunidade encontram-se imersos em um sistema de ensino e avaliação que vem replicando práticas de seleção, realimentando-o. O debate sobre essa problemática se inova, porque agora, não mais há reprovação, os educadores temem avaliar, a escola não reprova – não que sejamos favoráveis a isso –, mas, acreditamos que pior do que reprovar quem não aprendeu os conteúdos mínimos da série/ciclo/semestre, é “fazer de conta que ensinamos para alunos que também fazem de conta que aprenderam”.

Apoiado em SUASSUNA (2007) e em ÁLVAREZ (2007), temos esclarecido que exame e a avaliação possuem características próprias, as quais possibilitam definir sua concepção como avaliação tradicional ou classificatória e avaliação alternativa ou reguladora. Quanto a avaliação tradicional ou classificatória, há de se expor que no decorrer do tempo, ocorreram incorporações de elementos, ideologias e fundamentos novos, o que, segundo SUASSUNA (2007) e MARINHO *et al* (2014), proporcionam características próprias do período ao método de avaliação, havendo elementos recorrentes, como a medição do conhecimento através da adoção de indicadores do aprendizado. O diferencial estaria no surgimento do Estado avaliador, controlador e fiscalizador das políticas públicas. Assim, percebemos que as avaliações tradicionais dominaram grande parte da educação moderna, sendo a principal, a hierarquização e, tendo como resultado, a exclusão.

É na segunda metade do século XX que se inicia as discussões e críticas sobre os métodos tradicionais de avaliação, questionando-se os limites dos exames padronizados e seus resultados quantitativos, onde o professor mensura notas e, em alguns momentos, é o aplicador de uma punição e/ou recompensa. (SUASSUNA, 2007). Não resta dúvida que, em uma grande parte das escolas públicas e privadas, nos diferentes níveis de ensino, as provas, os testes e os exames, continuam a ocupar a centralidade das práticas avaliativas, senão, como explicar a definição de médias mínimas a serem alcançadas? Como explicar a definição de períodos no calendário escolar por onde se faz o acompanhamento, ou seria o controle, sobre o processo de aprendizagem do aluno ou o aproveitamento dos componentes curriculares? Ainda mais, estando o professor pressionado por uma equipe diretiva, que por sua vez, é pressionada por um sistema, recebendo a missão de melhorar índices gerais de aprendizado dos alunos e sendo obrigado a refletir isso por meio de uma nota. Pois bem, a questão é: o objetivo não deveria ser resgatar o conhecimento não construído em um determinado tempo? Percebemos que a avaliação da aprendizagem ainda é usada como mensuração do imensurável: o conhecimento, e permanece atuante e fortemente utilizada, ao que Álvarez explica, quando aborda o encontro de interesses desordenados:

[...] diz-se, com freqüência, que na escola se avalia muito. Convém advertir, em oposição a essa suposição tão estendida e tão aceita, que na escola se examina e se qualifica muito e muitas vezes, porém se avalia pouco. A evidência é fornecida pela aprendizagem nula que a própria avaliação oferece, pois limita-se a sancionar. É difícil pensar que a avaliação praticada habitualmente seja um recurso adequado para superar situações de ignorância ou de fracassos, porque simplesmente os constata (ÁLVAREZ, 2002, p. 45).

Como fica o espaço de formação do profissional da educação? Para Álvarez (2002), quando está ausente um estudo mais

aprofundado sobre a avaliação da aprendizagem na sala de aula, nos cursos de licenciatura, o que deveria ser natural e necessário, os temas são tratados superficialmente e se refletem em práticas padronizadas e repetitivas. Ao cumprirem o estágio curricular obrigatório e supervisionado, como os acadêmicos não foram preparados adequadamente, repetem as práticas avaliativas tradicionais e alimentam o ciclo de não-aprendizagem. Alguns poucos conseguem, com o tempo de exercício no magistério alcançar a técnica para avaliar adequadamente, mas, ao ingressarem nos sistemas de ensino, esbarram nas dificuldades já mencionadas: burocracia, verbas liberadas de acordo com o cumprimento de metas de aprovação, etc.

Nossa proposta com a pesquisa realizada é conhecer estas concepções, refletir sobre elas e fomentar a ideia de que a avaliação da aprendizagem está em permanente e constante construção.

A Avaliação da Aprendizagem em Construção

Defendemos a ideia de que a avaliação da aprendizagem não tem receita pronta, é um processo em permanente construção, que deve estar aliada aos objetivos específicos estabelecidos para a ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2012). E, além disso, é necessária também outra reflexão que possa identificar o papel do professor/educador no contexto escolar, inclusive como o avaliador, ou examinador, considerando as limitações conceituais impostas nas normas estabelecidas, como é o caso da redução de educação a ensino, e a restrição de avaliação a uma verificação da aprendizagem, notando-se o conflito entre o que é cobrado do professor e o que as normas estabelecem. Se não, como explicar as exigências relacionadas às burocracias, como registros de aulas, datas de entrega de notas e preenchimentos de fichas específicas, enquanto que, este mesmo profissional recebe orientação teórica de que a avaliação deve focar na construção do conhecimento – que não é quantitativo? O enorme desafio que se

apresenta é: Como avaliar qualitativamente e, representar esse resultado de maneira quantitativa?

É aceito pelos teóricos estudados que a prática avaliativa coloca o professor como alguém que deve manter a disciplina, priorizando a classificação com poucos propósitos pedagógicos, porque sua avaliação acaba por não encaminhar o aluno para aprender ou retomar o que não foi apreendido. (FURLAN, 2006). Essas práticas estão relacionadas, inclusive com a formação dos professores, que muitas vezes, não são licenciados ou não tiveram o devido preparo pedagógico para ensinar. Cantini (2000), quando discute sobre a avaliação no ensino do Direito em sua pesquisa, pergunta aos professores o que eles entendem por avaliar e, em sua maioria, respondem que a avaliação tem papel classificatório e a culpa é do sistema,

Compreendendo que avaliar é somente atribuir notas aos alunos, os professores disseram que o sistema é benevolente demais, por isso têm alunos que passam sem saber o conteúdo. Para solucionar este problema gostariam que houvesse uma orientação mais rígida da universidade sobre a avaliação, porque ela não deveria ficar a critério de cada professor (CANTINI, 2000, p. 59).

Nesta ótica, e sem conhecer o que é e para que serve o ato de avaliar, é mais confortável aos professores atribuírem a culpa dos resultados negativos da aprendizagem ao sistema ou então, lamentar porque não tem um modelo pronto de avaliação. Assim, a função da avaliação ficaria compreendida como instrumento de uso exclusivo do professor, que assegura a aprendizagem, sendo a régua definidora de quem aprendeu e quem não aprendeu. Ao primeiro, o mérito da nota e a aprovação, ao segundo, a punição pela nota indesejada com a reprovação, como explica, “ O resultado da avaliação acaba sendo terminal e indiscutível e a atividade de avaliar que deveria ser natural e acessória, se transforma em principal e castradora” (CANTINI, 2000, p.55).

Não há como ignorar a possibilidade de haver impactos psíquicos negativos nos estudantes quando as práticas de avaliação ocupam caráter punitivo, sendo merecedor de reflexões a associação entre as recentes discussões sobre a saúde mental dos estudantes de todos os níveis de ensino, como está demonstrado por Nagliate (2018, p.1), quando trata sobre processos avaliativos no ensino superior, revelando que nas manifestações dos alunos que são contrários a avaliação estão os sentimentos de “[...] medo e ansiedade; sentimento de incapacidade, revolta e punição; desmotivação para estudar, frustração, exclusão e preconceito”. Por outro lado, ela mostra a percepção dos alunos entrevistados sobre os professores tidos como bons avaliadores,

[...] as ações positivas são pautadas na humildade e no respeito, com valorização de atitudes críticas, bem como na preocupação com a qualidade do ensino ao invés da quantidade de conteúdos e substancialmente, na avaliação da aprendizagem voltada para a formação do cidadão, para além do desenvolvimento profissional.

Contudo, novas concepções teóricas apresentam visões oxigenadas que exigem do professor um olhar pedagógico direcionado para intermediar o processo de aprendizagem. Neste cenário, entende-se que desfecho estará diretamente relacionado com esta intervenção do professor na relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento), sendo essa de natureza afetiva.

Compreender avaliação da aprendizagem apenas como instrumento de valoração do conhecimento pode levá-la a se transformar em um instrumento de limitação das capacidades individuais. A complexidade do ato avaliativo exige a inserção da avaliação no processo de aprendizagem do aluno e no ensino do professor, sendo a nota uma representação que atende a burocracia ainda necessária do sistema educacional. Nesse sentido, é importante conhecer os tipos de avaliação que podem ser utilizados, e para tal, Santos (2005, p.23), propõe os seguintes tipos de avaliação, de acordo com os objetivos a que se destinam: **a)**

Avaliação formativa, visa verificar se o planejado pelo professor em relação aos conteúdos, está sendo aprendido pelos alunos; **b) Avaliação cumulativa**, possibilita a acumulação do que se está aprendendo no decorrer das aulas, proporcionando ao professor acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; **c) Avaliação diagnóstica**, auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos; **d). Avaliação somativa**, visa a atribuição de notas, as quais irão definir se o aluno irá ser promovido ou não para a próxima etapa de formação e **e) Autoavaliação, recomendada para ser aplicada ao aluno e ao professor**, de modo que se tenha a consciência do que se aprendeu ou se ensinou, promovendo, assim, a melhoria do processo de ensino- aprendizagem.

Resultado da Análise dos dados da pesquisa

Para discutir a avaliação da aprendizagem, aplicou-se um questionário com 12 (doze) perguntas através do aplicativo de administração de pesquisas, denominado *google forms* e disponibilizado no pacote de escritório do *google drive*, o qual apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados nos documentos, planilhas e apresentações. Além disso, o sistema possibilita o envio do questionário por meio eletrônico, para o que utilizamos correio eletrônico (*e-mail*, *facebook* e *whatsApp*), sendo que as respostas foram registradas no espaço virtual de criação do formulário. Observamos que o processo é ágil e seguro, não havendo a identificação do entrevistado. A pesquisa envolveu perguntas que possibilitaram construir um perfil dos entrevistados e das suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, sendo 07 (sete) relacionadas ao perfil e 05 (cinco) sobre o tema investigado.

Quanto ao perfil dos entrevistados temos a indicação de que a opção pelo curso de licenciatura atrai a maioria de mulhe-

res, pois, em um grupo de 16 (dezesesseis) indivíduos, 14 (quatorze) são mulheres. Percebemos também que as faixas etárias são variáveis, com a maioria dos entrevistados compreendidos em faixa etária de 32 (trinta e dois) a 38 (trinta e oito) anos, composta de 07 (sete) pessoas. No intervalo de 19 (dezenove) a 28 (vinte e oito) anos, tem-se 05 (cinco) pessoas e, no de 40 (quarenta) a 57 (cinquenta e sete) anos, temos 04 (quatro) pessoas. Interessante observar que, se somadas as faixas 1 e 3, teremos o maior número de licenciados ou licenciandos com mais de 30 (trinta) anos de idade, o que abre questionamento sobre o significado deste dado para o processo educacional, o que, certamente, possibilitaria futuras pesquisas. Considerando que a pesquisa não traz em seu escopo a identificação nominal dos respondentes, não houve definição dos sujeitos da pesquisa nas respostas analisadas.

No que tange à profissão, 07 (sete) dos 16 (dezesesseis) entrevistados, responderam ser estudantes, 02 (dois) são professor e professora, 01 (um) é comerciante, 01 (uma) se identificou como dona de casa, 01 (um) funcionário público, 01 (um) servente e 01 (um) disse não ter profissão, os demais não responderam.

Quanto a pergunta sobre o curso de formação, temos 02 (dois) entrevistados graduados em Ciências Humanas - Licenciatura, 05 (cinco) em Matemática Licenciatura, e os demais estratificados em formações de outras áreas do conhecimento, como curso técnico em contabilidade e em administração. Ainda consta uma resposta com curso superior completo e uma segunda resposta com sem formação e entendemos que estes estavam cursando as licenciaturas. Uma terceira resposta apontou para o estudante ter realizado o trancamento da matrícula por ter respondido curso superior incompleto. Chama a atenção a resposta "*Superior Completo*" por indicar a possibilidade de haver conflito no entendimento do significado do termo formação e grau de instrução, pois, oferece a instância de formação, sem ter especificado a área, neste caso, a Licenciatura, seja em Ciências Humanas e/ou Matemática.

Os dados referentes a origem dos estudantes de licenciatura, evidenciaram que o ensino público é a origem de 10 (dez) entrevistados, sendo 02 (dois) egressos do ensino privado. Nota-se a incompreensão da pergunta que foi “onde você cursou o ensino médio?” Houve duas respostas, uma delas foi “2014” e a outra “Sim”. Disto surge indagação sobre a origem de tais eventos e, dada a clareza da pergunta, resta supor que a ocorrência tenha se dado pela desatenção dos entrevistados. Mesma situação foi observada na pergunta que buscava saber a situação acadêmica atual do participante da pesquisa, buscando conhecer qual momento ele/ela se encontrava em relação à vida acadêmica. Uma das respostas foi: “*Dificuldade ao entender alguns conteúdos*”. Estas respostas desencontradas em relação ao que foi questionado nos remete para outra reflexão sobre a complexidade que envolve a compreensão de textos ou discursos. Segundo Coelho e Corrêa (2017), a compreensão do que se lê ou ouve envolve incontáveis mecanismos cognitivos e um sem número de modos de processamentos mentais que, ao final, produz o significado e o sentido sobre os signos, o que explica as respostas destacadas. Nesta questão, com o curso de Licenciatura em andamento formam um grupo de 10 (dez) pessoas, enquanto que graduados foram 03 (três).

Por último, identificamos que a maioria dos entrevistados já cursaram o componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura que é o estágio curricular supervisionado. Esta informação se torna relevante por apontar que já houve contato com a regência de classe e, portanto, com avaliação da aprendizagem.

Passamos então a análise das respostas em relação às percepções dos entrevistados sobre a avaliação da aprendizagem, perguntando o que é avaliar? A análise se deu com a unificação das respostas semelhantes em sua essência que nos remetem a pontos em comum, onde as categorias de análise que foram emergentes.

Categoria avaliação/instrumento: das informações coletadas, é possível identificar de forma marcante a ideia da avaliação

tradicional, bem ilustrada através de uma das respostas, que diz: *“Dar uma nota quantitativa para o processo de ensino e aprendizagem”*. Necessário referir sobre a recorrência deste entendimento para mais de 30% (trinta) dos entrevistados, em respostas que remetem para a compreensão de que avaliar é aplicar provas e testes, medir o aprendizado dos alunos através de notas ou conceitos.

Desta ideia, compreendemos que, ao entender a avaliação como um mero instrumento e não como um processo, os simples resultados quantitativos favorecem o afastamento da relação ensino-aprendizagem, porque avaliar está além de simplesmente mensurar resultados de questões sobre conteúdo organizado e mantido no sistema de memorização individual. Tal perspectiva encontra apoio em Cantini (2000, pag. 57), quando explica que, *“A avaliação entendida como uma ação apartada do processo de ensino faz com que as provas e testes tenham uma finalidade em si mesmos e avaliar seja um momento terminal e dissociado do projeto pedagógico”*.

Categoria avaliação/metodologia: Em resposta distinta, identificamos a percepção de existência de uma relação entre o aprendizado do aluno e as metodologias do professor, quando o entrevistado responde que avaliar remete a,

Construir um processo de ensino-aprendizado que possibilite ao professor analisar como está o desenvolvimento do educando a partir das didáticas utilizadas. A partir desta análise, torna-se possível, também, analisar se o processo de ensino adotado pelo professor está sendo efetivo ou não (sujeito não identificado).

Sobre esta visão de avaliação da aprendizagem, podemos perceber que se trata de uma avaliação do tipo diagnóstica, onde o professor assume a autoavaliação sob o ponto de vista de suas práticas como elemento determinante dos resultados obtidos pelo aluno, porque a avaliação diagnóstica permite um momento dialético no processo, onde professor e aluno analisam sua ação,

discutem e redirecionam o trabalho. Se isto ocorrer, ela vem integrar a ideia progressista ou construtivista de uma concepção pedagógica de ensinar e avaliar.

Santos (2005), quando defende os tipos apropriados de avaliação, ao tratar da avaliação diagnóstica, explica que ela auxilia o professor para atuar sobre o que não foi alcançado no aprendizado, oportunizando a revisão de seus planos, a retomada do conteúdo não apreendido pelo aluno, corrigindo métodos ou enfoques, atendendo às demandas da aprendizagem e atingindo os objetivos propostos no planejamento.

Categoria Avaliação/processo: Ainda em relação a resposta à primeira pergunta sobre o que é avaliar, destacamos uma definição interessante, que nos remete a avaliação enquanto processo,

A avaliação é um processo natural, mas não deve ser somente no momento da realização das provas e testes, mas **um processo contínuo** e que ocorre dia após dia, visando a correção de erros e encaminhado o aluno para o objetivo previsto. Nesse sentido, a forma avaliativa funciona como um elemento de integração. É motivação para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um processo entendido, não só como resultados de provas, mas também de trabalhos, pesquisas trabalho em grupo. (*Grifo nosso*. Sujeito não identificado).

Podemos entender que a resposta se refere a avaliação com a visão de um conjunto de fases avaliativas, com passos auto condicionantes e sistematizados. Em relação a perspectiva de avaliação como processo, conforme o exposto pelo entrevistado, ela nos remete ao tipo de avaliação cumulativa, apresentada por Santos (2005), onde a acumulação do aprendizado no transcorrer das aulas é acompanhada pelo professor na sua rotina e, conforme as necessidades, os resultados são utilizados para avaliar o conhecimento construído.

Nesta mesma linha de raciocínio poderíamos incluir as respostas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, através do acompanhamento rotineiro do

professor, ele passa a identificar o desenvolvimento de metodologias diferenciadas que permitem ao aluno conseguir praticar as teorias e conceitos mentais adquiridos, assim como a realização das conexões entre os conhecimentos, atitudes e habilidades, como bem explicado,

Para que a avaliação possa ir além da sua tradicional função classificatória e assumir a função diagnóstica ou controladora do processo de ensino, é preciso que se utilizem várias técnicas e instrumentos de avaliação. Estas técnicas serão diversificadas, tanto quanto forem os objetivos do processo (sujeito não identificado).

Para reforçar esta resposta, trazemos novamente a contribuição de CANTINI, 2000, p. 63,

É importante lembrar que a avaliação da aprendizagem é um processo que ocorre de forma indireta, já que aprender é psicológico e não pode ser medido em si. O que se avalia são os comportamentos esperados ou pretendidos, as denominadas habilidades que, por sua vez, permitem que o professor deduza o que o aluno aprendeu. Esta dedução tem por base as amostras das manifestações de aprendizagem dos alunos. Assim, quanto mais diversificadas melhor será a avaliação.

Na segunda pergunta: Para você, o que significa avaliar? nossa intenção como pesquisadoras foi identificar as representações mentais que os sujeitos tinham sobre a avaliação da aprendizagem. Assim as categorias de análise emergentes foram:

Categoria Avaliação/reflexão: Nas respostas identificamos que a avaliação pode ser dada como uma oportunidade de reflexão sobre as práticas adotadas pelo professor, como bem ilustrado por uma das respostas: “Reflexão sobre a prática. A avaliação deve ser ponto de partida para um replanejamento” (sujeito não identificado).

Categoria Avaliação/quantificação: Por outro lado, temos respostas que se referem diretamente a tradição avaliativa, ainda

adotada nas instituições de ensino. As respostas são diretas, e revelam que as representações mentais que tem de avaliação são expressas pelos termos prova e trabalho, pelas ações de medir o nível de conhecimento, verificar, estar apto ou não, ou seja, a pura e simples quantificação do conhecimento através de números ou conceitos.

Categoria Avaliação/observação: Demonstra a preocupação dos entrevistados em manter o olhar sobre o avanço do aluno sobre os conhecimentos de modo sistemático, ajustando suas práticas de ensino de acordo com suas análises, como bem ilustrado, por um deles que diz: “Para mim, significa compreender e refletir como a dinâmica da sala de aula é desenvolvida e o que pode melhorar ou ser modificado em prol do melhor aproveitamento do processo, tanto para educandos quanto para o educador”, (sujeito não identificado).

Já, na pergunta: Quais os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você conhece? nosso olhar de análise foi rigoroso, pois, consideramos que a maioria dos sujeitos já cumpriu o requisito do estágio curricular obrigatório e supervisionado tendo contato com a sala de aula. O objetivo da questão foi identificar quais os instrumentos de avaliação são conhecidos e, em tese, utilizados. Vale afirmar que, sem maiores surpresas, instrumentos quantitativos se fizeram presentes em todas as respostas. Tal situação é compreensível, haja vista que, o próprio sistema educacional exige o preenchimento de notas e, quando elas são transformadas em conceitos, é comum relacioná-las também a notas, por exemplo, conceito A (de 10,0 a 9,0), conceito B (de 9,0 a 8,0) e assim, sucessivamente.

Dentre as respostas, destacamos aquela oferecida por um dos sujeitos entrevistado, que cita como instrumento avaliativo o uso das ferramentas do diário de bordo, da prova, da autoavaliação, do relatório, das pesquisas, da revisão e da conversa, além do comportamento em aula. Percebemos que, apesar dos instrumentos serem variados não ficam claros os critérios utilizados para avaliar, pois, em uma conversa ou em observação sobre

o comportamento em aula os critérios são bastante subjetivos, por exemplo, assim como no diário de bordo. Não ter critérios bem definidos sobre o que avaliar é outra preocupação, porque o resultado da avaliação fica incipiente e insuficiente para compreender se houve ou não o aprendizado. Aparecem também, em outras respostas os instrumentos avaliativos das provas e dos testes, esses quantitativos e os debates e a participação em aula, como qualitativos. Os critérios de avaliação não ausentes deixaram dúvidas sobre como avaliam, usando estes instrumentos.

Em relação à pergunta: O que você acha que o professor deve fazer com os resultados da avaliação? Nossa intenção era verificar se a avaliação era entendida como parte do processo e também relacioná-la com seu conceito e seu entendimento. Assim as categorias emergentes da análise do conteúdo foram:

Avaliação/reflexão sobre os resultados: Percebemos a preocupação dos entrevistados em atentar para o fato de que os resultados da avaliação indicariam possíveis alterações no planejamento das aulas. Notamos que nesta linha de pensamento, foram 09 (nove) respostas nesse sentido, “Construir um processo de ensino-aprendizado que possibilite ao professor analisar como está o desenvolvimento do educando a partir das didáticas utilizadas. A partir desta análise, torna-se possível, também, analisar se o processo de ensino adotado pelo professor está sendo efetivo ou não” (sujeito não identificado).

Certamente podemos concordar que a autoanálise a ser desenvolvida e praticada pelo professor é necessária e adequada. Entretanto, das respostas oferecidas em confronto com as teorias estudadas, surge o questionamento: se existe a percepção de que a forma de avaliação aplicada é equivocada, porque os resultados não são utilizados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, porque insistem em manter essa prática?

Avaliação/medir o conhecimento: Nesta perspectiva identificamos duas respostas que se relacionaram diretamente com o aspecto quantitativo da avaliação, quando os entrevistados disseram que a finalidade da avaliação é “Gerar nota final”, ou

quando afirmam que ela serve para “Ver se o aluno pode prosseguir ou não em sua trajetória curricular”, (sujeitos não identificados).

As respostas levam a entender que os resultados da avaliação da aprendizagem poderiam ser o reflexo da rotina do aluno em sala de aula, especificamente quanto ao seu comportamento e comprometimento com o processo. Os resultados obtidos pelos estudantes indicariam a dinâmica em sala de aula, possibilitando ao professor analisar a compatibilidade entre estes e o ambiente da aula. As respostas a pergunta que desejava conhecer o que o professor faz com os resultados da avaliação, nos trouxe outras falas, que, eram diferentes do questionado, tais como: “Isso é muito complexo, penso que muitos educadores que consideram o momento da avaliação somente ao aplicar as tão antigas provas”. “O educador que está sempre em busca do crescimento profissional, sabe que na realidade do dia a dia em escola pública é tudo muito diferentes”, ou ainda “A nota dever a soma de outros itens avaliados no dia a dia,” (sujeitos não identificados). Logo, percebemos que, ou não entenderam a pergunta, ou não sabem o que fazer com os resultados das avaliações.

A pergunta final oportunizava os sujeitos a se expressarem livremente sobre o tema relacionado a avaliação, questionamos: Você gostaria de escrever mais alguma coisa sobre o tema? Das respostas, destacamos que a percepção sobre a avaliação demonstra que ela subsidia as práticas pedagógicas do professor, fornecendo indicadores a serem seguidos para alcançar os objetivos planejados,

A avaliação é a parte mais importante do processo de aprendizagem. E assim a avaliação não deve ser somente do aluno, mas também do professor. A avaliação guia o processo de aprendizagem. (sujeito não identificado).

Sim, o processo de avaliação é importante, mas, conhecer as causas pelas quais o aluno não obteve um resultado dito satisfatório é bem mais. Avaliar o processo de aprendizagem de um ser humana e atribuir uma nota quantita-

tiva é reduzir um ser humano a um número apenas. Nós da área das Humanidades sabemos que isso é no mínimo controverso, frente a tantas formas de avaliar. (sujeito não identificado).

A avaliação é sempre um norteador. (sujeito não identificado).

Que os métodos de avaliação deveriam ser gradativamente, pois tem alunos que sabem durante as aulas e chega na hora da prova dá um Branco. (sujeito não identificado).

Nestas respostas, identificamos o descontentamento dos sujeitos em relação aos modelos avaliativos vigentes e aos instrumentos utilizados, porque refletem em uma quantificação do aprendizado através de notas, como demonstrado na resposta seguinte,

Seria bom que os professores olhassem os erros dos alunos como algo a melhorar e não como um erro que merece penitência com uma nota ruim! Deveriam achar um método diferente de ensinar aquele aluno. (sujeito não identificado).

Como já esclarecido, a questão tinha o objetivo de identificar as ideias de cada sujeito entrevistado sobre o tema da avaliação, com uma pergunta aberta, onde eles/elas poderiam utilizar o espaço para manifestações diversas, tais como ocorreu e relação as instituições onde estudaram ou estavam estudando e aos cursos,

A Universidade não nos ensina a prática, somente teorias, deveriam repensar essa prática, menos teorias e mais práticas em escolas públicas, que anda tão necessitada. (sujeito não identificado).

Fala-se muito em métodos diferentes de avaliação dos alunos, mas os alunos da faculdade de matemática ainda são avaliados de forma totalmente tradicional, na contramão das tendências atuais. (sujeito não identificado).

Sobre esta abordagem, importante observar as discussões teóricas sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior,

os quais indicam caminhos para tais procedimentos, podendo ser citados autores como Hoffmann (1995, 1998) e sua proposta de uma avaliação mediadora da aprendizagem. Ainda, Villas Boas (2001), que insere a avaliação no contexto do trabalho pedagógico universitário e aos aspectos relacionados ao aluno que, vindo do ensino básico, ingressa em um mundo novo: a academia. Mencionamos também a necessidade da formação continuada do professor do magistério superior, para mencionar dois teóricos trazidos no estudo realizado por Chaves (2004), ou Vasconcelos (1996), mencionado em estudos realizados por Cantini (2000), quando discute sobre a formação do professor do ensino superior, em especial na sua atuação no bacharelado em Direito.

Considerações finais

A partir dos referenciais teóricos estudados sobre as concepções da avaliação da aprendizagem e das análises das respostas oferecidas pelos entrevistados, podemos aceitar a hipótese de que existem dificuldades dos acadêmicos de Ciências Humanas – Licenciatura e dos acadêmicos do curso de Matemática - Licenciatura, em compreender o que é a avaliação da aprendizagem. Do mesmo modo, em relação aos métodos utilizados para avaliar há uma confusão entre instrumentos e avaliação. Não compreendem a avaliação como um processo que está inserido no ensino-aprendizagem.

Concordamos que a avaliação não envolve apenas um saber/conceito teórico ou está ligada direta e exclusivamente aos processos educacionais que selecionam a passagem dos ciclos de aprendizagem, que servem para dar respostas às políticas públicas governamentais de investimentos na educação. A avaliação é um elemento integrante dos processos de formação e deve estar também a serviço de uma pedagogia que, ao final, é uma concepção teórica da educação sendo o reflexo da concepção de mundo e das razões porque ensinamos, aprendemos e avaliamos. Logo a avaliação não é um fim em si mesma.

Da análise dos resultados obtidos através da pesquisa aplicada, podemos inferir que a avaliação da aprendizagem merece ser mais estudada, discutida e entendida durante os cursos que formam professores para o ensino básico. É preciso que se trabalhe a avaliação da aprendizagem como um processo necessário e indispensável ao fazer pedagógico, estudando teorias e conhecendo a variedade de ferramentas que podem ser utilizadas no processo. Conhecer os critérios de avaliação, identificar quais habilidades podem ser mensuradas e aprender/conhecer/elaborar critérios avaliativos passíveis de serem alcançados e sintonizados com os objetivos de ensino, é preciso para que, o futuro professor não repita práticas avaliativas sem sentido e dissociadas do processo de ensino aprendizagem.

Ainda, em relação aos resultados, percebemos que os modelos de avaliação adotados nas instituições de ensino básico e no ensino das licenciaturas conservam o modelo contábil de conhecimento. Somam-se as partes para se chegar a um número ou conceito final que irá definir o quanto o estudante conhece sobre os conteúdos e que não abarca as variáveis individuais envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Não se avalia adequadamente. Não se estabelecem critérios para avaliar. Não se utilizam os resultados da avaliação para retroalimentar o processo de ensino aprendizagem. Se mantem a prática tradicional de avaliar com o uso de instrumentos avaliativos que recebem nomes mais modernos, tais como “diário de bordo” entre outros, para “maquiar” o processo. O resultado disso são alunos e licenciandos repetindo o sistema falido e duramente combatido pelos teóricos da educação contemporânea, trazendo a percepção de que “professores fingem que ensinam e alunos fingem que aprendem”.

É urgente que o estudo da avaliação da aprendizagem seja inserido nos currículos das licenciaturas como componente curricular obrigatório e sua prática seja exercitada para conter a formação de sujeitos que contribuem para alimentar sistemas excludentes e repetitivos – que, já sabemos não deram certo. Nas

escolas de ensino fundamental a avaliação precisa ser discutida nos encontros pedagógicos, seus resultados partilhados e utilizados para diagnosticar e retroalimentar o processo.

Referências

ÁLVAREZ, Juan Manoel Mendéz. A Retórica da Avaliação; A Face Oculta da Avaliação: A Questão Ética e Prática, In: **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Rio Tinto. Artmed. 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade**. 10ª Ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.) (Obra original publicada em 1977). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02 nov. 2019.

CANTINI, Adriana Hartemink. **A avaliação no Curso de Direito**. Orientador: Délcia Célia Enricone. 2000, 136 pgs. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, PUCRS, 2000.

CARMINATTI, Simone S. H., BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. Fundação Carlos Chagas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso 02 nov. 2019.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, complexidade e possibilidades**. 27ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf>. Acesso em 25 nov. 2019.

COELHO, Carmen Lucia Gobel; CORREA, Jane. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Revista Eletrônica de Psicologia**. Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/23417>. Acesso em: 06 dez. 2019.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio**. Tese de Mestrado (Educação) - Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/783>. Acesso: 19 nov. 2019.

LUCKESI, CIPRIANO C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12^a. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

MARINHO, Paulo et all. A Avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, n. 1, p. 153-164. Jan/Jun. 2014. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/21018-Texto%20do%20artigo-97345-3-10-20140410.pdf>. Acesso em mar. 2020.

NAGLIATE, Danielle F. C. **Processos Avaliativos no Ensino Superior**. Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SUASSUNA, Lívia. Paradigma de avaliação: uma visão panorâmica. In: **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Org. Elizabeth Maruschi, Lívia Suassuna, Margareth Brainer. 1^a. ed. Belo Horizonte. Autêntica; 2007, p. 27-43.

VASCONCELOS, Maria Lúcia de Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**., São Paulo: Pioneira Educação, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Marina de Freitas. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. Linhas Críticas. **Revista semestral da Faculdade de Educação da UNB** – Universidade de Brasília. V.12, n. 22, p. 159 jan/jul, 2001. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em mai.2020.

A QUARTA ONDA: a cultura da conexão e o fortalecimento feministas na Web¹

Karolini Melo Kulmann²

Sara Alves Feitosa³

Resumo: Neste texto, buscamos articular a *Quarta Onda Feminista* (DE HOLLANDA, 2014) com a *Cultura da Conexão* (JENKINS; FORD; GREEN, 2014). Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica como método de pesquisa. O objetivo é debater sobre o feminismo e seus momentos, até chegar a sua “quarta onda”, momento em que as feministas se apropriam das possibilidades técnicas da *web* para propagar a mensagem, o movimento e pautas expressivas para “os feminismos”, apresentando uma narrativa tecnopolítica, estrategicamente concebida para uma cultura participativa.

Palavras-chave: Feminismo; Quarta Onda; Mídias Digitais; Cultura da Conexão.

Introdução

A proposta base deste artigo é a articulação de um fenômeno específico, a quarta onda feminista e uma base teórica da comu-

1 Este artigo foi apresentado em uma primeira versão no V Seminário Internacional de Ciências Sociais – Ciência Política: Buscando o Sul “Estado, Sociedade e Democracia: os (des) caminhos da América Latina no Século XXI”, 2018. Nesta edição foram inclusas sugestões a partir das discussões no referido evento e revisado.

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Indústria Criativa pela Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. Pesquisa sobre Feminismo. E-mail: karolinikulmann@hotmail.com

3 Professora no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC) e nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. Pesquisa sobre Feminismo. E-mail: sarafeitosa@unipampa.edu.br

nicação sobre o contexto de produção de conteúdos a partir de algumas funcionalidades tecnológicas da web 2.0 e posteriormente a disseminação de conteúdos via plataformas como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*. Assim, iremos discorrer sobre o feminismo na *web*, reconhecido como a “quarta onda” feminista. Para isso, articulando-a com o eixo temático das indústrias criativas, valendo-se da concepção da UNCTAD (2012), reconhecemos o fenômeno como pertencente ao grupo “mídias” e ao subgrupo “novas mídias”. Isso pelo fato de que “produzem conteúdo criativo com o objetivo de estabelecer comunicação com grandes públicos” (UNCTAD, 2012, p.08). Tendo em vista, a utilização da *web* – redes digitais e aplicativos de *smartphone* – por parte da nova geração feminista, para a promoção e participação política.

Com isso, neste texto, articulamos o fenômeno do crescimento de movimentos feministas no período da história política brasileira mais recente, através da literatura de Hollanda (2018), com o pensamento de Jenkins, Ford e Green (2014), a partir do livro *Cultura da Conexão*. Ainda, para a concepção do estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Como apontado por Gil “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45). Somado a esse procedimento realizamos uma entrevista com a pesquisadora sobre feminismo Aline Adams (2019).

Com isso, estruturamos e desenvolvemos a fundamentação teórica em três momentos: 1) apresentação do termo – feminismo –, seu desenvolvimento conceitual e histórico na perspectiva brasileira; 2) realce ao fio condutor para o *boom* da quarta onda feminista no Brasil e; 3) a perspectiva cronológica da quarta onda feminista e sua articulação com o pensamento de Jenkins, Ford e Green (2014).

Feminismo: uma perspectiva histórica

A história oficial não contempla a história das mulheres, Aline Adams⁴ (2019), em entrevista concedida para este estudo, ressalta que a estrutura patriarcal entranhada na sociedade nos apresenta uma história de homens, contada por homens:

A história oficial não contempla as mulheres, apesar de elas terem participado a todo o momento, é como se elas não tivessem existido (...) Uma específica em razão da nossa estrutura histórica, que é a patriarcal, há esse silenciamento e essa ocultação das mulheres, porque elas ocupam o lugar do privado e não do público, os espaços de poder são espaços masculinos. Então, historicamente, são os homens que estão na política, na religião, nas posições de poder e, são os homens que estão nos espaços militares. Que então, é o que estudamos, por isso é que as mulheres acabam não aparecendo. E as que existem nesses espaços, elas também não aparecem, porque além da história ser masculina, ela é contada por homens. Então são homens, contando a história de homens, por isso a gente acaba não visualizando a história das mulheres (ADAMS, 2019).

Marcia Tiburi (2018, p. 48) argumenta que “os homens produziram discursos, apagaram os textos das mulheres e se tornaram donos do saber e das leis, inclusive sobre elas. Tudo o que sabemos sobre as mulheres primeiro foi contado pelos homens”. Com isso “demorou para que as mulheres conquistassem o seu lugar de fala, o seu direito de dizer o que aconteceu, o seu direito de pesquisa e de memória” (TIBURI, 2018, p. 48). Perrot (2007) aponta que a história das mulheres oscila em acontecimentos de ganho, perda e sentimentos de ilusão:

4 Professora de Direito no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no IFFar, Campus São Borja – RS, Graduada em Direito, Licenciada para atuação na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, especialista em Ciências Penais, Mestra em Ciências Criminais, Mestra em Educação e Doutoranda em Direito. Pesquisa protagonismo juvenil e feminismo. Entrevista concedida em 27 de maio de 2019.

As mulheres tiveram acesso a muitos domínios do saber e do poder que lhes eram proibidos, inclusive militares e políticos. Conquistaram muitas liberdades. Principalmente a liberdade da contracepção, que é o ponto central da revolução sexual. (...) No acesso às responsabilidades, às profissões, à igualdade salarial etc. Há zonas que resistem: o religioso, o econômico, o político (PERROT, 2007, p.168).

Estes “ganhos” se dão por conta do movimento de luta dos direitos da mulher e, posteriormente, do feminismo, pois para Tiburi (2018), ele se constituiu diante da luta pela conquista da liberdade de expressão.

O feminismo, para Barcella (2018) é a palavra intitulada para a libertação das mulheres do modelo patriarcal e a luta pela igualdade – cívica e cível – entre mulheres e homens. Tiburi (2018) reflete que para compreender o feminismo e não o perceber erroneamente, deve-se pensá-lo de modo analítico, crítico e autocrítico, para que ideologias marcadas pelo uso espontâneo do termo, não afetem sua essência e, também história e luta.

As falsas compreensões oriundas do dito e, também o preconceito encarcerado pelo senso comum ao termo, se dão, principalmente pela tentativa de destruir a essência da luta feminista:

O feminismo se torna teoria crítica como processo de desmistificação tanto do feminino quanto do machismo que dele se serve. O feminismo não poderia, portanto, ser um machismo invertido, que usa o feminino e o masculino como “caráter” para, na verdade, sustentar o poder e a dominação de uns sobre outras (TIBURI, 2018, p. 94).

Tiburi (2018), enquanto feminista, compreende o feminismo de uma forma particular, a partir da apropriação do conceito e das possibilidades da tomada de consciência que ele a desperta:

Feminismo é um significante que preenchemos como nosso desejo, nossos saberes e ignorância, fundando uma trama, um tecido, uma rede (...) que ajuda a visualizar dida-

ticamente o contexto de nossas relações de hoje (TIBURI, 2018, p.43).

Na perspectiva histórica, o movimento feminista é dividido por momentos, ou melhor, ondas. A “primeira onda feminista” vai do século XIX ao início do século XX, da qual as principais “reivindicações se relacionavam ao direito ao voto, às melhores condições de trabalho e ao direito à educação para meninas e moças” (BARCELLA, 2018, p.11). Naquele contexto era preciso lutar “não só contra as injustiças, mas, também, contra uma forma de vida considerada típica, única e ideal” (ibidem, 2018, p.12). Ou seja, a luta pela libertação das imposições do patriarcado. Em 1902, o termo se construía a partir de duas ideias dominantes: emancipação feminina e a mulher como um ser humano sexuado.

A “segunda onda” vai de 1960 a 1980 – momento do fortalecimento da causa feminista no Brasil - e “denunciava as desigualdades legais, mas também as culturais, e questionava o papel da mulher na sociedade” (BARCELLA, 2018, p.12). Abarcava também outros assuntos como: divórcio, direito à propriedade, sexualidade, família, trabalho e procriação – a chegada da pílula anticoncepcional no mercado – e a preocupação com as identidades étnicas.

A “terceira onda”, vai do fim dos anos 1980 aos anos 2000, é reconhecida como a continuação da segunda e marcada por uma fragilização inicial. É o momento em que o “feminismo negro”, as “chicanas” e orientais têm fundamental importância e, caracterizado por conectar problemáticas como sexismo, o racismo, meio ambiente e a opressão de classes. E “a essa onda se uniram os coletivos lésbicos e diversos grupos que rejeitavam o essencialismo da mulher, toda e qualquer biologização do gênero, focando, em particular, questões como análises econômicas e políticas das diversas formas de dominação” (BARCELLA, 2018, p. 13). E, nesse momento, com a sinergia de forças, a demanda feminista ganha novas frentes e protagonistas na luta pela igualdade, o

feminismo “não só deveria promover as mulheres, sua imagem e liberdade, como passava a designar as desigualdades impostas às mulheres” (ibidem, 2018, p.13).

O movimento feminista é dividido em vertentes epistemológicas, todavia, nessa oportunidade, não é de nosso interesse aprofundar essa perspectiva. Sobre a compreensão ampla do conceito, Tiburi (2018, p. 42) relata que:

Não é errado dizer que o feminismo de cada uma entra em jogo com os feminismos possíveis das outras mulheres, os feminismos preexistentes e que se recriam, se replicam, redefinem tempos e espaços e, ao mesmo tempo, relacionam-se ao “feminismo” em um sentido genérico. (...) Todo feminismo é particular e geral ao mesmo tempo. (...) O feminismo se inventa e se reinventa a cada vez que surge uma nova feminista, a cada vez que surge um novo coletivo, a cada vez que as feministas produzem o feminismo que desejam, por meio de teorias e práticas que sempre são, por definição, inadequadas ao patriarcado (TIBURI, 2018, p. 42).

Embora cada ciclo de mobilização feminista tenha avançado quanto suas demandas, entretanto, é complexo “apagar as disparidades ou eliminar velhos estereótipos sexistas e as consequências que eles impõem à mulher” (BARCELLA, 2018, p. 2019).

O ano de 2013 e a transformação: uma nova geração política

Para discutirmos sobre o quarto momento da história feminista no Brasil, que nessa ocasião, nos é de interesse, apropriamo-nos do livro *Explosão Feminista* (2018) de Heloísa Buarque de Hollanda. A obra abarca 24 artigos a respeito de diversas tendências do movimento, estes, escritos por especialistas nos diversos temas discutidos no livro como artes, política, etc. Entretanto, para a concepção deste texto, nos apropriamos da Parte 1: A nova geração política.

Na década de 2010, as redes sociais se popularizaram e, desde então, são o mecanismo mais importante de mobilização política. De acordo com Costa (2018), o *twitter*⁵ foi criado explicitamente para a militância nos EUA, para que, através do celular, pudessem ser organizadas manifestações contra a convenção nacional do Partido Republicano de 2004.

No Brasil, o fio condutor que ocasionou o “despertar” feminista nas redes, tem origem em 2013, através do protagonismo jovem na articulação de pequenas manifestações relacionadas ao aumento do preço das passagens do transporte público⁶. Situação em que se inicia a inclusão da política nas relações do dia a dia dos jovens, ocasionando um processo de conscientização perante a realidade brasileira e o poder do ativismo.

Durante as articulações do Movimento Passe Livre:

Vídeos, fotos e relatos em tempo real tomaram conta das redes sociais. No dia 17 de junho, o *Twitter* foi dominado, por volta das seis horas da tarde, por quase 20 mil compartilhamentos com as hashtags #WhiteMonday, #VemPraRua e #VemPraJanela (BOGADO, 2018, s/p).

Nas redes sociais, a frase “Desculpem o transtorno, estamos mudando o país” se fortaleceu, como também, o movimento se difundiu em um mapa colaborativo da chamada Revolta do Vinagre/Jornadas de Junho⁷. Além disso, o ambiente digital se tornou um forte instrumento informativo no aviso de locais de concentração dos protestos, pontos de conflito, rotas livres e quanto a existência de feridos.

5 O *twitter* tal como se conhece hoje, foi lançado dois anos depois e manteve seu caráter ativista. Usado como principal ferramenta das manifestações iranianas de 2009 e nas inglesas de 2011.

6 “Em março, protestos em Manaus e em Porto Alegre criticaram o aumento das tarifas. No dia 16 de maio, um ato em Goiânia reuniu mil pessoas. Já em São Paulo, no dia 19 de maio, o Movimento Passe Livre (MPL) promoveu ações na virada cultural e seguiu militando ao longo do mês” (BOGADO, 2018, s/p).

7 Com a articulação nas mídias digitais, o movimento se fortaleceu e em um crescente, mobilizaram mais de 1,4 milhões de pessoas em todos o país.

Esse ambiente contornava a chegada de uma nova geração política de múltiplas frentes, detentora de um novo discurso pronunciado por atores, como a Mídia Ninja⁸, eficazes na promoção de novas narrativas políticas nas mídias sociais.

Ocorria uma reconfiguração da articulação política dos movimentos, detentora de uma visível autonomia, operando por meio de ações diretas que, sobrepunha a coletividade à ação individual. A narrativa era oriunda de uma nova linguagem tecnopolítica, nascida nas redes:

As redes sociais, nesse momento, não eram vividas apenas como veículo eficaz para a propagação de informações, mas lançaram também as bases desejadas para um novo tipo de organização política: uma democracia conectada, participativa, transparente. São fascinantes as novidades trazidas pelas linguagens e estratégias da nova geração política (BOGADO, 2018, s/p).

Para Bogado (2018) o “passe livre” possibilitou o desdobramento de outras marchas, demandas, movimentos, estratégias e linguagens políticas, ligadas ao “*éthos* de junho”. Nessa conjuntura, que o feminismo ganha terreno e se torna o maior representante da continuidade da nova geração política, a resistência ao cenário conservador do Brasil.

Feminismo na rede: a cultura da conexão e a quarta onda feminista

Como dito anteriormente, nossa intenção é observar o fenômeno da quarta onda feminista a partir de um marco teórico importante para a compreensão da comunicação digital contemporânea. Nesse sentido, nos apropriamos de aspectos que caracterizam a “cultura da conexão”, termo cunhado por Jenkins, Ford e Green (2014) para descrever o cenário que emerge a partir da popularização de mídias sociais (RECURERO, 2019). Essa ar-

8 A mídia ninja teve um papel fundamental nesse período, na reconfiguração midiática e, por ser responsável pelos contradiscursos e à propagação de atuações ativistas.

ticulação teórica nos parece oportuna para analisar o atual crescimento e mobilização feminista no Brasil.

Com a utilização⁹ das mídias sociais como ferramenta de fortalecimento, articulação e propagação do movimento feminista, surge a chamada, quarta onda feminista. Diante da efervescência feminista e, do mapa colaborativo na criação e circulação de conteúdo e na geração de valor e significado para o movimento, nos apropriamos da percepção de Jenkins, Ford e Green (2014) sobre a cultura da conexão que:

Examina um modelo híbrido e emergente de circulação em que um *mix* de forças de cima para baixo e de baixo para cima determina como um material é compartilhado, através de culturas e entre elas, de maneira muito mais participativa” (JENKINS, FORD; GREEN 2014, p.24).

A força das vozes femininas demonstrava que, “a luta feminina já alcançava patamares inéditos e levava milhares de manifestantes às ruas de grandes cidades do país” (BOGADO, 2018, s/p). Como relata Bogado (2018), no Rio de Janeiro, um grupo de jovens mães se destacava nas ruas. Mobilizadas pelas *hashtags* #MãeseCriasContraCunha e #MãesECriasNaLuta, abriam as passeatas com suas “crias” presas a seus corpos por *slings*, transformando-os em corpos políticos que acrescentavam às reivindicações o direito de serem mães, de amamentarem e estarem com seus filhos em todos os lugares, desse modo incluíam uma nova pauta aos protestos por direitos civis.

O calor dos protestos feministas no Brasil, ocorridos em 2015, associado a emergência crescente das mídias sociais ocasionou expressiva propagabilidade, ou seja, a partir de “recursos técnicos que tornaram mais fácil a circulação de algum tipo de conteúdo em comparação a outros” (JENKINS; FORD; GREEN,

9 Mudança que sinaliza um movimento na direção de um modelo participativo de cultura, onde o público – mulheres – não é mais visto como simplesmente um grupo de consumidores (as) de mensagens (JENKINS, FORD; GREEN, 2014), mas sim, os responsáveis pela reconfiguração da distribuição de conteúdos, algo que não poderiam ser imaginados antes.

2014, p. 26), chegando a atingir o número de 74,8 milhões de usuários no *Facebook*, o que significa três em cada quatro brasileiros. O fenômeno provocou uma efervescência do surgimento de páginas tratando o feminismo com diferentes linguagens, com a integração das feministas, de diferentes matizes e origens, na propagação de conteúdo em um cenário de “cultura participativa” (JENKINS; FORD; GREEN, 2014).

Os movimentos feministas descobriram o poder das *hashtags*¹⁰ em 2014. As manifestações oriundas das *hashtags*, por geração espontânea e amplamente disseminadas foi o grande momento e a maior novidade do ativismo feminista jovem na concepção de conteúdo que, na maioria das vezes, aconteciam sem a formação de coletivos, blogs, sites ou perfis nas redes sociais. Um exemplo, é a *hashtag* #PrimeiroAssédio¹¹ criada pela ONG feminista¹², campanha que instigava vítimas de assédio a narrar suas próprias lembranças. Situação em que a vítima se apodera da própria história e, se reconhece como vítima. Segundo Costa (2018, s/p) “a campanha gerou uma comoção surpreendente” apresentando expressiva aderência¹³ (GLADWELL, 2014 *apud* JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 22), pois, para a ONG, “nunca duvide do poder das redes sociais para provocar reflexão e empoderamento”.

Segundo Bogado (2018), em 2015, surgiu a *hashtag* #MulheresContraCunha diante à aprovação da proposta do ex-deputado Federal Eduardo Cunha, o projeto de lei (PL) 5069/2013, que objetivava dificultar o acesso de vítimas de estupro a cuidados médicos essenciais. eclodiram mobilizações semanais que culminaram em um ato nacional pelo “Fora, Cunha!”, espalhadas pelo

10 Na rua, durante as manifestações, uma prática bastante utilizada em movimentos é o uso do microfone-humano, apropriado pelas recentes manifestações, no qual repercutem a experiência em primeira pessoa, em discursos publicados nas redes sociais com o uso de *hashtags*.

11 Caso da menina de 12 anos que foi alvo de comentários de cunho sexual após participar de um reality de culinária. Disponível em: <https://thinkolga.com/2018/01/31/primeiro-assedio/>. Acesso em: 03 de julho de 2019.

12 Fundada em 2013 com o intuito de empoderar mulheres por meio de informação.

13 Material que as pessoas querem pagar/compartilhar.

Brasil e, se fortalecendo através das redes sociais, aos mesmos moldes do Movimento Passe Livre (MPL). Foi nesse momento que ganhou proporção a *hashtag* #AgoraÉQueSãoElas, com grande repercussão no *Facebook*, questionando a fraca presença feminina nos espaços de opinião da mídia convencional.

Em maio de 2016, outro movimento articulado nas redes, foi diante da tragédia que viveu uma adolescente estuprada por 33 homens no Rio de Janeiro – RJ, o “mexeu com uma, mexeu com todas” ganhou força em todo o país e, articulou a base que reúne todos os feminismos, indistintamente, a violência contra a mulher. E infelizmente “delineava-se uma caixa-preta do comportamento sexual brasileiro: a cultura do estupro, bem mais ampla e consolidada do que a sociedade se dava conta” (COSTA, 2018, s/p).

Para Bogado (2018) a dinâmica feminista é peculiar, de fala e escuta, de uma construção de empatia, onde a narrativa provém do “eu”, que se dissolve na repetição do grupo que circunda esse “eu” e se torna “nós”.

Costa (2018, s/p), analisa a linguagem utilizada pelo feminismo na rede, trabalhada “na exploração meticulosa da força mobilizadora dos relatos pessoais, um dos principais instrumentos políticos do feminismo em rede. (...) as experiências em primeira pessoa, tornadas públicas na rede, passam a afetar o outro”. Em outras palavras, é o exemplo da atualização do conceito de cultura participativa, no que tange a circulação, interação, compartilhamento e a possibilidade de dividir histórias – na visão de Jenkins, Ford e Green (2014), é um traço de humanidade, elemento determinante de contar e narrar histórias.

Em 2017, o 08 de março marcou uma greve internacional, movimento impulsionado pela Marcha das Mulheres em Washington¹⁴ (EUA) e foi convocada em mais de cinquenta países,

14 Movimento que aconteceu no dia seguinte à posse de Donald Trump e, se tornou o maior protesto de um único dia da história dos EUA, outras 261 marchas foram organizadas ao redor do mundo, pelo direito da luta das mulheres, dos LGBTQIs, raciais, trabalhista, ambiental e dos imigrantes. “Os protestos demonstraram o desejo e a capacidade de o feminismo se articular com outras lutas e se tornar o mais incluso possível” (BOGATO, 2018, s/p).

através das redes sociais. No Brasil, as mobilizações ocorreram em mais de 60 (sessenta) cidades, na página do *Facebook* as organizadoras das articulações trabalharam nas redes diante do “8M Brasil” as mulheres lotaram as ruas do país com a cor lilás, símbolo do movimento feminista. Bogado (2018) cita Teixeira¹⁵ (2018) sobre a força feminista em sua articulação nas mídias digitais “Quem está parando o mundo é o feminismo, não vemos outros movimentos com a mesma força. Estamos articuladas com mulheres do mundo todo, e esse fortalecimento do movimento feminista mundial é muito importante”.

No entanto, Costa (2018, s/p) afirma que:

Ainda que a força das ruas não possa ser atribuída integralmente às redes sociais, a *web* sem dúvida foi um fator estratégico e central das marchas feministas. Nunca as táticas e a militância das mulheres foram tão potencializadas e produziram reações e alianças na escala que se vê hoje¹⁶.

Para Costa (2018) a quarta onda, oriunda das redes digitais, possibilitou alto grau de autonomia e descentralização de informação e poder – na *web* – colaborando com um vasto:

Campo de estratégias inesperadas de mobilização e comunicação políticas. Entre elas, estão as perspectivas capazes de mobilizar a expressão individual, assim como a erosão parcial entre o público e o privado, que pode ser visto como o cerne da criação de modulações mobilizadoras estimuladas pela estrutura das redes. (COSTA, 2018, s/p).

E também:

A internet fornece ainda um modelo de plataforma de comunicação que permite a criação de um novo padrão

15 Ativista da Parada Brasileira de Mulheres e do Instituto Feminista para a Democracia.

16 Além do uso das redes sociais, a rede foi tomada por ações de coletivos feministas, com a produção de veículos próprios de comunicação. Exemplo: Revista Capitolina. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/>. Acesso em 04 de julho de 2019.

organizacional articulado através da polinização cruzada, da consulta mútua e da retroalimentação (COSTA, 2018, s/p).

Além de ser uma comunicação de efeito amplo, particularmente positivo, pois proporciona acesso aos indivíduos de baixa renda e, principalmente, à participação nos movimentos de “minorias”. Hollanda (2018) afirma que o feminismo de hoje não é o mesmo dos anos 80, e que, os feminismos assumiram seus lugares de fala e empenham-se no uso e na forma de novos instrumentos em suas lutas, na remodelação do cenário midiático (JENKINS; FORD; GREEN, 2014).

As redes se mostram ainda uma base suficientemente flexível para articular as múltiplas posições identitárias feministas dentro das lógicas interseccionais indispensáveis para a expressão dos novos ativismos das mulheres. Talvez somente agora, a partir de modos de fala e uso de vozes individuais em rede, o feminismo tenha conseguido encontrar um modelo de comunicação efetivamente contagioso” (COSTA, 2018, s/p).

Além de serem as mais legítimas disputas a serem travadas pela frente, por conta de sua potência coletiva e horizontal, onde se fortalece através do ativismo nas ruas e na rede por parte dos vários feminismos da diferença.

Considerações finais

Os movimentos feministas se tornaram essenciais e indispensáveis para pensarmos em uma sociedade mais igualitária, reflexiva e crítica, para que as mulheres e as “minorias”, alcancem a garantia pelos seus Direitos.

Vale ressaltar que, a possibilidade de compartilhamento de informações e troca de experiências na rede, bem como, o acesso à informação referente ao movimento feminista ganhou uma nova perspectiva com as ampliações - lugar de fala – do espaço

e voz permitidos pela internet. Visto que, nas suas diversas plataformas de criação e compartilhamento de conteúdos, potencializam a possibilidade de uma criação de valor e significado por meio das mídias digitais (JENKINS; FORD; GREEN, 2014).

E, por conta disso, algo que, antes não seria possível, diante da força do movimento feminista, as abordagens nas mídias tradicionais, modificam-se, assim como, afirma Costa (2018, s/p) “as mídias tradicionais têm abarcado com mais frequência temas minoritários, como diversidade e injustiças relacionadas a gênero, sexualidade e padrões de beleza. Essa virada certamente é fruto da pressão das redes”. Respeitando o fluxo dito por Jenkins, Ford e Green (2014), criando e distribuindo conteúdo “de cima para baixo e de baixo para cima, do popular autêntico ao comercial” (ibidem, 2014, p.23). Além de ser algo, antes, não imaginável, pois, é prova da compreensão dos meios sob a forte influência do público. A articulação teórica que propomos neste texto pode render novas análises que tangencie as possibilidades de comunicação instituídas pela infraestrutura da tecnocultura e o desenvolvimento de movimentos sociais com novas tradições de atuação via mídias sociais e outros aparatos midiáticos.

Referências

ADAMS, Aline. **Entrevista com Aline Adams**. Entrevistadora: Karolini M. Kulmman

concedida para a mestranda Karolini M. Kulmann. Realizada em maio de 2019.

BARCELLA, Laura. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo** / Laura Barcella, Fernanda Lopes; tradução Isa Mara Lando. – São Paulo: Cultrix, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JENKINS, Henry. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável** / Henry Jenkins, Sam Ford e Joshua Green; tradução Patrícia Arnaud. - São Paulo: Aleph, 2014.

RECUERO, Raquel. **Mídia social, plataforma digital, site de rede social ou rede social? Não é tudo a mesma coisa?** Medium, 2019. Disponível em: médium. Acesso em 20 de junho de 2019.

RELATÓRIO de economia criativa 2010: economia criativa uma opção de desenvolvimento. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todos, todes e todos.** 6^a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

REFLEXOS DO REALITY SHOW “RUPAUL’S DRAG RACE” NAS DRAG QUEENS BRASILEIRAS

Crystian dos Santos Oliveira¹
Felipe Ziembowicz Schreiner²
Roger Dalcin Pereira³
Fernanda Sagrilo Andres⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo promover uma análise semiótica do vídeo “Queens brasileiras respondem Drags da RuPaul”, veiculado pelo canal “Põe na Roda”, na plataforma Youtube, buscando observar os reflexos que o reality show RuPaul’s Drag Race traz para a realidade das drag queens brasileiras, na percepção, padrão estético e comportamentos. Para tanto, o estudo se baseia numa revisão conceitual sobre arte drag e Teoria Queer, a partir da teoria de performatividade de gênero de Judith Butler (2003), e nos estudos de Amanajás (2014) e Bragança (2019) em relação a história desta arte no Brasil e no mundo. Através desta pesquisa, identificou-se que a centralização do reality show, em um espaço considerado superior por estar em um local privilegiado norte-americano, coloca a arte drag estadunidense como referência, inferiorizando e desvalorizando a narrativa e a construção das drag queens brasileiras.

Palavras-chave: Drag queen; Reality show; RuPaul’s Drag Race.

-
- 1 Acadêmico do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. E-mail: crystiansoli@gmail.com
 - 2 Acadêmico do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. E-mail: felipeschreiner.aluno@unipampa.edu.br
 - 3 Acadêmico do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. E-mail: rogerdalcin05@gmail.com
 - 4 Professora da Universidade Federal do Pampa. Doutora em Comunicação. E-mail: fernandaandres@unipampa.edu.br

Introdução

No universo artístico, permeado por diferentes tipos de expressões e movimentos, características diversas que expressam a rotina, sentimentos e realidades constroem e significam a vida. É na arte também que o movimento LGBTQIA+⁵ encontra a possibilidade de construir a sua identidade e ainda manifestar as suas pautas.

Neste cenário se constroem as drag queens, constituídas por indivíduos, na sua maioria LGBTQIA+, que, a partir de elementos extravagantes de caracterização, sejam eles padronizados culturalmente como masculinos ou femininos, constroem em seu corpo uma persona artística, performatizando em espaços culturais através de dança, música, costura, teatro, etc.

Dado que trata-se de sujeitos que constituem um personagem de acordo com os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, a construção da drag queen na arte é significativamente posta em discussões relacionadas a performatividade de gênero (BUTLER, 2003). Assim dizendo, coloca-se em prova, no meio LGBTQIA+, questões relativas à estética da drag queen e às performatividades das quais ela se utiliza e reproduz.

Neste panorama, o reality show estadunidense “RuPaul’s Drag Race” surge enquanto um espaço para divulgação e promoção da arte drag e recebe alcance de audiência em escala mundial. Sobretudo, o programa também acaba reproduzindo - e impondo - um comportamento que objetifica um padrão “ideal” de drag queen.

A repercussão do reality show permitiu também que outros produtos comunicacionais fossem criados, não só a respeito da cultura drag, como também sobre o próprio programa. Esse é o caso do vídeo “Queens do Brasil respondem drags da RuPaul” do canal brasileiro “Põe na Roda”, que discute questões LGBT-

5 Consideramos LGBTQIA+ como sigla que representa Lésbicas, Gays, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Interssexuais, Assexuais e outras possibilidades de orientação sexual e identidades de gênero.

QIA+ no YouTube. O vídeo trata-se de uma roda de conversa onde quatro drag queens brasileiras, convidadas pelos idealizadores do canal, reagem sobre críticas que receberam por outras drag queens estadunidenses, em sua maioria ex-participantes de RuPaul's Drag Race, em um vídeo anteriormente postado neste mesmo canal do youtube.

Portanto, neste trabalho buscamos a compreensão de como o programa "RuPaul's Drag Race" idealiza um padrão de drag queen a partir da análise semiótica do vídeo "Queens do Brasil respondem drags da RuPaul" do canal brasileiro "Põe na Roda", e como esse fator repercute nas drag queens brasileiras. Para a compreensão do universo da pesquisa, utilizaremos conceitos de gênero e performatividade para contextualizar o que é e quais as origens das drag queens no cenário LGBTQIA+.

O que é drag queen?

Diversos artistas drag vêm ganhando evidência no cenário cultural e midiático brasileiro. Nomes como Pablló Vittar⁶, Glória Groove⁷, Aretuza Lovi⁸ são bastante comentados nas mídias sociais digitais devido seus lançamentos e apresentações. A partir dessa observação, a temática se tornou interessante para nossa compreensão. Por isso, neste item iremos tratar sobre as concepções do que são drag queens.

Os estudos culturais abriram portas para debates que ainda não eram levados em conta. Uma dessas propostas é a ideia de sujeitos multifacetados, que para Hall (2006) não são ancorados no mundo social, processo derivado das "transformações associadas à modernidade" que "libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas culturas" (HALL, 2006, p. 25).

6 Pablló Vittar é uma cantora drag queen brasileira. Segundo a Jovem Pan, atualmente, Pablló Vittar possui o título de drag queen mais escutada do Spotify, chegando a marca 4,3 milhões de ouvintes mensais.

7 Glória Groove é rapper drag queen brasileira. Glória Groove já lançou singles solos e com diversos artistas, como: Aretuza Lovi, Léo Santana e Lexa.

8 Com meio milhão de seguidores no Instagram, Aretuza Lovi é uma cantora drag queen brasileira que possui 1 álbum musical, chamado Mercadinho.

Ou seja, se perde a ideia de uma estrutura divinamente imposta que limitava transformações no sujeito.

Neste sentido, podemos começar a inserir as ideias da Teoria Queer, que problematiza e reflete as estruturas de gênero e sexualidade na conjuntura social. Os estudos da Teoria Queer começaram ainda na década de 80, buscando a problematização da hegemonia heterossexual. Segundo Milskolci (2014, p. 8-9), “é possível afirmar que a Teoria Queer é um rótulo que busca abarcar um conjunto amplo e relativamente disperso de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas”.

Uma das mais reconhecidas pensadoras da Teoria Queer é Judith Butler que, em seus estudos e obras, trouxe à tona debates sobre a construção de gênero. Para Butler, o termo “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58), ou seja, há neste sentido uma resignificação do termo que tem operado como prática pejorativa, com objetivo de degradar sujeitos desviantes da heteronormatividade.

Um dos mais importantes alcances dos estudos de Butler foi o que ela denominou como teoria da performatividade. Segundo Butler (2002),

o gênero é performativo, pois é o efeito de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime, os gêneros se dividem e se classificam de forma coercitiva. Regras sociais, tabus, proibições e ameaças punitivas atuam por meio da repetição ritualizada das normas. Essa repetição constitui o cenário temporário de construção e desestabilização do gênero. Não há sujeito que anteceda e execute essa repetição das regras (BUTLER, 2002, p. 64).

A partir dessa concepção de Butler, pode-se dizer que os gêneros são performativos, de forma ritualizada e repetida. Ou seja, busca compreender como são constituídos os sujeitos que são resultados dessas repetições das normas. Logo, quem tiver comportamentos diferentes das normas, fugindo dos ideais

construídos sobre masculinidade e feminilidade, na vivência heteronormativa acaba sofrendo diversas “punições”.

Sendo assim, a partir dos processos históricos de uma sociedade de natureza patriarcal temos que homens devem ser viris, não demonstrar emoções, serem másculos, etc. e mulheres, em contrapartida, serem mais sensíveis e delicadas. Recebemos essas caixas, que levam em consideração o binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003), que ignora as demais configurações de gênero.

Neste contexto, drag queens são, geralmente, homens, que se transformam artisticamente em mulheres de forma caricata, exagerada, mas não debochada. Eles buscam, através de comportamentos, acessórios e vestimentas, se parecer o máximo possível com mulheres, entretanto não objetivando serem mulheres. Se esses homens estão utilizando de ferramentas para tal, estão também performatizando outro gênero. Butler afirma que “o travestismo altera por completo a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo zombando do modelo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero” (2003, p. 195).

Por isso, para Butler (2003), drag também é uma performance pois estes elementos são performativos e a identidade ou essência que desejam expressar são fabricadas e/ou sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos.

Essa construção da identidade é realizada através de diversos processos ao longo do tempo. A performatividade de gênero para Butler (2003) é uma releitura da realidade, uma repetição e, para Hall (2006), a partir da “crise da identidade”, não haveria uma identidade sólida, mas sim fragmentada, possibilitando uma diversidade de identidades.

Histórico Drag no Brasil

É possível identificar manifestações drag desde os tempos antigos, onde esses personagens cresceram alinhados às apresentações teatrais. Na Grécia Antiga, por exemplo, onde o teatro

era produzido exclusivamente por homens, os mesmos utilizavam-se de máscaras, adereços e comportamentos extravagantes para interpretar as personagens femininas, inclusive em encenações sacras da igreja (AMANAJÁS, 2014). Posteriormente a isso, houve outras séries de reaparições da figura drag em distintos contextos históricos e culturais, os quais possibilitaram vários padrões, estéticas e fórmulas para estes artistas se manifestarem inseridos nessa lógica. Nos Estados Unidos, especialmente nas últimas décadas, a drag queen passou a ganhar mais notoriedade a partir do famoso documentário “Paris is Burning” (1990)⁹, que mostrava a cultura dos BallRooms¹⁰ em Nova York, e mais tarde, com a popularização do reality show RuPaul’s Drag Race, estreado em 2009.

Já no cenário brasileiro, ocorreram diversos reavivamentos da cultura drag durante o século XX, obtendo seu ápice nos anos 1990 com o memorável show de transformistas do programa Silvio Santos e a constante presença destes artistas em eventos sociais. No entanto, há registro de performances transformistas (como era chamada a arte drag no Brasil durante esse período) desde os anos 1920, como aponta Trevisan (2000) em uma passagem de seu estudo sobre a história da homossexualidade no solo brasileiro. A partir disso, muitas manifestações deste tipo se firmaram no país, principalmente no teatro (como as Divinas Divas, grupo de artistas travestis que fez história no Teatro Rival do Rio de Janeiro) e nas casas noturnas, que reuniam não só o público LGBTQIA+ como o heterossexual também, e utilizavam dessas performances artísticas como um atrativo fundamental para a noite (BRAGANÇA, 2019). Por volta dos anos 1970, no Brasil, os espaços culturais encontravam-se rodeados por tais artistas, e nomes como Dzi Croquettes, grupo de teatro que mesclava padrões de gênero em suas performances, e os músicos da

9 Documentário dirigido por Jennie Livingston e gravado em 1980, acompanhando a cena LGBTQIA+ periférica na cidade de Nova York.

10 Bailes promovidos em bairros periféricos de Nova York, onde Houses - casas onde grupos de jovens LGBTQIA+ que eram expulsos de casa encontravam abrigo - competiam em modalidades de dança e figurino.

banda Secos e Molhadas, que também exibiam essa estética andrógina, marcaram e contribuíram para o reconhecimento social da cena transformista.

Porém, em meados de 1980, a epidemia de HIV/AIDS obteve um efeito negativo dentro do contexto transformista brasileiro, dado que amplificaram-se os estigmas sociais destinados a comunidade LGBTQIA+ e, em especial, a todos que fugiam dos padrões heteronormativos no âmbito social.

Como maneira de se afastar da imagem estereotipada do gay afeminado de ‘comportamento promíscuo’, grande parte da comunidade LGBT passou a viver cada vez mais de acordo com os padrões heterossexistas de sociedade. As características masculinas passaram a ser cada vez mais enaltecidas, enquanto as femininas, rechaçadas. A AIDS, então, acabou tendo forte impacto na cena transformista. A partir desse momento não era mais cool frequentar ambientes com homossexuais. Os shows, assim, perderam seu público, e a cena foi se desestruturando (BRAGANÇA, 2019, p. 12).

Dessa forma, a drag queen brasileira necessita de uma renovação para dar a continuidade em seu trabalho, então, a partir de influências midiáticas norte-americanas e dos novos paradigmas musicais eletrônicos que começavam a surgir, encontra sua sobrevivência não só em suas performances, mas também enquanto DJ, visto a considerável demanda destes profissionais pelas casas noturnas. Essa nova tendência passa a se sustentar na realidade drag brasileira conjuntamente de uma modalidade de apresentação drag chamada “bate-cabelo”¹¹, criada pela drag queen Marcia Pantera, que ganha espaço nas baladas eletrônicas pela maneira como atrai a atenção do público. No entanto, é só a partir de 2009 que a cultura drag ganha força novamente, estimulada pelo lançamento do reality show estadunidense Ru-

11 “Nele, as drags, embaladas no ritmo frenético das músicas eletrônicas, giram o cabelo em uma velocidade impressionante objetivando levar o público ao delírio” (BRAGANÇA, 2019, 12).

Paul's Drag Race, e seu suscetível sucesso de audiência, que por conta da globalização, conquistou muita adesão e celebração em solo brasileiro.

Aspectos metodológicos

O presente estudo busca através da análise do produto audiovisual “Queens do Brasil respondem drags da RuPaul - Põe na Roda” (veiculado no canal de YouTube “Põe na Roda”) a compreensão de como o programa “RuPaul's Drag Race” idealiza um padrão de drag queen. Optamos, assim, pelo percurso analítico da semiótica de Algirdas Greimas (também conhecida como semiótica francesa/europeia) enquanto ferramenta metodológica, dado nosso entendimento do vídeo enquanto produtor de sentidos ao espectador sobre o universo drag.

Os estudos teórico-metodológicos da semiótica Greimasiana tem como objetivo buscar o sentido de algum material a partir da análise do mesmo enquanto um texto. Greimas (1998) entende o texto enquanto uma unidade de sentido que para ser interpretado ou ter seu sentido construído necessita seguir um percurso, que se dá do mais simples e abstrato até o mais complexo e concreto. Assim, considerando todo produto comunicacional passível de ser lido como um texto, o autor propõe três níveis de construção que se interligam na intenção de expressar o sentido do que foi apresentado no texto, são eles: fundamental, narrativo e discursivo.

Compreendendo, então, o vídeo criado pelo canal “Põe na Roda” como um texto produtor de sentido, o mesmo será analisado a partir de sua inserção na lógica das etapas metodológicas da semiótica. É importante apontar que esse percurso inclui a existência de uma textualidade, que é associada ao texto do processo comunicativo, ou seja, tem como suporte o contexto ao qual este se insere.

Isto posto, para tornar possível o objetivo da presente pesquisa, serão utilizadas duas articulações inseridas nas categorias

analíticas desenvolvidas por Duarte e Castro (2007), a paratextual e a intratextual.

O nível paratextual corresponde às relações - históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas - que o texto mantém com seu entorno comunicacional, pressupondo, especialmente, a situação concreta em que acontece a enunciação do produto audiovisual.

Já o nível intratextual se dá na forma e no espaço os quais os enunciadores manifestaram suas narrativas, ou seja, está conectada com a noção de “como” foi dito, as circunstâncias e a maneira que se deu os discursos dos indivíduos ali presentes. Logo, para alcançar uma combinação de ordem semântica e sintática, são convocadas operações de seleção do material. Esse processo também possibilita a criação de um universo fictício, que por sua vez, requer investimentos semânticos, complexos e particulares com o intuito de definir uma construção temática e figurativa, sendo capaz de projetar atores, espaços, tempos e tons que compõem esse universo e surgem no texto em questão. Portanto, para a realização de uma investigação coerente com os objetivos propostos nesta pesquisa, será analisado, nesta etapa, diretamente o vídeo “Queens do Brasil respondem drags da RuPaul - Põe na Roda”, nosso objeto.

Assim sendo, visamos analisar o produto comunicacional em dois níveis: paratextual (contexto geral) e intratextual (discursividade: tematização, actorialização, figurativização, espacialização, temporalização, tonalização). Tratando-se da discursividade, não iremos utilizar os aspectos de temporalização, espacialização e figurativização por não serem contemplativos em nossa pesquisa.

Aspectos analíticos

O objeto de análise desta pesquisa é o vídeo intitulado “Queens do Brasil respondem Drags da RuPaul”, do canal do YouTube Põe na Roda.

I - Nível paratextual:

a) Configuração geral:

Para compreender o cenário no qual a análise que este trabalho se propõe a fazer, é necessário entender a ascensão das drag queens na mídia e no *show business* e quais os motivos que levaram o canal do youtube “Põe na Roda” a produção dos vídeos com as queens.

Construídas no meio artístico, as drag queens sempre performaram através da arte, contudo, RuPaul Charles, um artista estadunidense que criou uma *drag queen* com o mesmo nome - RuPaul -, conquistou a fama através da atuação no cinema, participando de mais de 50 filmes. Ele estendeu seu portfólio como artista interpretando músicas, com 11 álbuns solo, além da participação em programas televisivos de variedade, talk shows, reality shows e contratos como modelo para publicidade, consagrando a sua popularidade no *show business* estadunidense. Neste cenário onde o artista RuPaul Charles conquista sua fama, ao mesmo tempo desenvolve sua drag queen RuPaul, que também passa a ser reconhecida, consolidando a sua carreira e se tornando uma das queens pioneiras no *show business* no mundo.

Com a carreira consolidada enquanto drag queen, RuPaul desenvolve então um reality show para *drag queens*, o “RuPaul’s Drag Race”, que estreou com a primeira temporada em 2009. Neste reality show, as drag queens são desafiadas semanalmente com diferentes manifestações artísticas como atuação, dança, música, humor, moda e costura. Em cada episódio, o reality elimina a drag queen que menos se destacar na prova e a ganhadora final em cada temporada é coroada como a “próxima estrela drag americana”¹².

Atualmente, o reality show possui três séries: 1) o RuPaul’s Drag Race, com doze temporadas, que estreiam drag queens anônimas; 2) o RuPaul’s Drag Race All Stars, com seis temporadas,

12 Tradução livre.

onde participam drags que já estrelaram no primeiro programa e retornam para novos desafios; e 3) o RuPaul's Drag Race Celebrity, com uma temporada, que convida artistas famosos que não são drag queens para vivenciar a experiência orientados por drag queens veteranas no programa. Além dessas, a franquia ainda possui uma edição especial de natal, exibida em 2018, com apenas um episódio.

Os alcances do reality show fizeram com que a produção expandisse o "Drag Race" para outros países além dos Estados Unidos, estreando na Tailândia - exibido em 2018, Reino Unido - exibido em 2019 e Canadá - exibido em 2020.

O programa também serviu de apoio para desenvolver outros produtos artísticos para drag queens, como o Werq The World, que é um show performático itinerante com as drag queens ex-participantes do reality, e o "We're Here", série produzida com algumas drag queens ex-participantes do programa que ajudam pessoas a buscar sua autoestima e resolver problemas familiares com problemáticas LGBTQIA+.

É importante destacar que cada drag queen possui um estilo diferente - e como estamos falando sobre arte, o estilo é uma construção individual e que são representadas no estilo, postura e performance - sobretudo, as drag queens participantes do programa, em sua maioria, procuram construir a drag com roupas luxuosas, extravagantes e caras, muitas vezes, desenvolvidas apenas para a participação no reality. Sobre essa questão Gadelha (2009), em seu estudo sobre a performance drag na cidade de Fortaleza, aponta um massivo interesse das drag queens em consumir e incorporar no estilo de suas personagens, itens de luxo e de alto custo, embora muitas vezes estes estejam fora de seu alcance financeiro. Para ele, essa busca pela estética cara está profundamente interligada à associação causada socialmente pela ideia de "bom gosto", que é atrelada ao padrão de consumo de classes dominantes.

Essa busca por um estilo luxuoso também se torna mais evidente com a busca pela fama e pelo alcance mundial do progra-

ma, onde as queens apelam pelo impacto da comunicação visual da sua estética, fator importante para cativar fãs de diferentes locais, inclusive no Brasil.

O reality show, no Brasil, movimentou muitos fãs em torno de todos os produtos do programa, além de acompanhar de perto a vida pessoal e as performances das queens. Muitos ainda utilizam de mídias digitais para trocar informações e compartilhar opiniões e discussões sobre o programa. Porém, esta repercussão do “RuPaul’s Drag Race” atinge também as drag queens brasileiras, que são julgadas através do padrão norte-americano de drag queen.

Essa objetificação interfere no comportamento, estilo, arte e outras características sobre a construção de drag queens de outras nacionalidades, através da hegemonia do reality show estadunidense e também se torna tema de debate entre as queens brasileiras, como mostra um vídeo do canal do youtube “põe na roda”.

O canal põe na roda, criado em 2014, tem como propósito promover a informação, discussão e debate na, sobre e para comunidade LGBTQIA+, conversando com diversas pessoas LGBTQIA+ e suas vivências para desmistificar preconceitos e socializar problemáticas. Em um dos seus vídeos, convida três queens ex-participantes do programa RuPaul’s Drag Race, Gia Gun, Katya, Laganja e, Bible, que não participou do programa, mas acompanha as outras três. No vídeo, as quatro drag queens são convidadas a julgar as drag queens brasileiras através de um jargão do reality show “shantay you stay” para as queens que performam em uma perspectiva considerada boa e “sashay away” para apresentações que não considerarem boas. A repercussão do vídeo, através dos comentários no youtube, trouxeram reflexões que fez com que os idealizadores do canal convidassem as drag queens brasileiras Gloria Groove, Alma Negrot, Duda Dello Russo e Penelopy Jean, para rebater os comentários das Drag Queens norte-americanas.

II - Nível intratextual:

a) Descrição do vídeo

O material de 23 de dezembro de 2015 possui 23 minutos e 26 segundos. O vídeo tem como objetivo mostrar as respostas das Drags Queens brasileiras convidadas (Gloria Groove, Penelopy Jean, Alma Negrot e Duda Dello Russo) às críticas e reações das Drags Queens estadunidenses sobre as performances brasileiras. Ou seja, há um outro produto midiático que é referenciado neste vídeo, mas que não entramos em questão por não se tratar do objetivo da produção.

O produto é gravado num cenário fechado, com poucos adereços. Há apenas um sofá de dois lugares com uma parede branca, que serve de fundo para a produção. Neste sofá, as quatro personagens do vídeo ficam assim dispostas: Gloria Groove, Alma Negrot, Duda Dello Russo e Penelopy Jean (da esquerda para a direita). Gloria e Penelopy estão sentadas nos braços do sofá.

Ao longo do vídeo, a produção apresenta o outro material midiático no canto inferior direito do vídeo, ocupando, aproximadamente, $\frac{1}{4}$ da tela. Este vídeo é em inglês, idioma oficial dos Estados Unidos, por isso, apresenta legenda em português.

Após a visualização do vídeo, a imagem retorna para o primeiro cenário contendo apenas as quatro personagens principais. O vídeo também apresenta diálogos das drag queens brasileiras com a equipe de produção do canal Põe na Roda, que estão por trás das câmeras.

b) Dispositivos discursivos:

Referente à *tematização*, as drag queens brasileiras são convidadas pelos produtores do canal “Põe na Roda” para reagirem a um vídeo anterior postado neste mesmo meio, onde queens estadunidenses (em sua maioria ex participantes do reality RuPaul’s Drag Race) julgam a performance, o estilo e a estética das artistas drag brasileiras utilizando dos jargões utilizados no reality, onde na prova de eliminação a competidora que recebe mais uma chance escuta “shantay you stay” e a eliminada “sashay away”.

Referente à *actorialização*, no início do vídeo há três produtores do canal Põe na Roda, Nelson, Pedro e Felipe. Mas a encenação do vídeo remete para a centralização de apenas quatro personagens que são logo apresentadas. As drag queens brasileiras que assumem a apresentação do vídeo e comentam suas vivências enquanto artistas na realidade brasileira são Gloria Groove, Alma Negrot, Duda Dello Russo e Penelopy Jean.

Gloria Groove está posicionada no canto esquerdo do vídeo, sentada no braço do sofá, ela usa um vestido rosa com bojo, um salto alto e sua maquiagem é clássica, utilizando dos traços e trejeitos femininos para compor seu visual e seu comportamento.

Alma Negrot está sentada no sofá ao lado de Gloria Groove e Duda Dello Russo, ela usa um vestido preto com alguns pigmentos coloridos espalhados pela parte superior da roupa, que alcançam também a pele de seu pescoço e sua peruca. Sua maquiagem usufrui de muitas cores pintadas sob o rosto e adereços exóticos colocados em sua testa, sua orelha e seu septo. Suas pernas não estão depiladas e seus pés estão descalços, optando por um estética excêntrica e agressiva, contrariando o padrão dominante feminino e delicado.

Duda Dello Russo está sentada no sofá ao lado de Alma e Penelopy, ela usa um vestido dourado com uma coroa da mesma cor posicionada em sua cabeça, sua maquiagem chama a atenção pela predominância da cor azul, que cobre todo seu rosto. Seu estilo mescla padrões considerados femininos com uma estética voltada para a excentricidade e o inusitado.

Já Penelopy está posicionada no canto direito do vídeo, sentada no braço do sofá, assim como Gloria, ela está usando uma camisa regata branca amarrada, um short com estampa que remete à pele de onça e uma meia calça arrastão acompanhada de um salto alto. Sua aparência, seu comportamento e sua maneira de se expressar denotam um estilo de feminilidade hegemônica.

Logo, podemos observar que existem diversos padrões de expressão artística, no sentido de não haver regras e normas,

mas a liberdade de utilizar adereços e vestimentas como a personagem preferir.

Referente à tonalização, percebemos a existência de dois tons conforme o andamento do vídeo: um primeiro momento com tom crítico e um segundo momento em tom reflexivo. Esses momentos são perceptíveis no vídeo onde, no primeiro momento as Queens rebatem e recebem as críticas das Queens estadunidenses e no segundo momento, onde elas refletem sobre as pautas debatidas na primeira parte. Diante disso, nos dedicamos a separar este tópico em duas divisões para melhor compreensão, utilizando certos fragmentos de diálogos para ilustrá-los.

No primeiro momento, o tom do vídeo é crítico, desenvolvido através da recepção dos comentários das drags queens do reality show. A partir da apresentação dos comentários pela equipe de produção do canal Põe na Roda, as personas aqui tratadas como drag queens brasileiras comentam e respondem às avaliações das drags estadunidenses sobre suas performances. Nesse momento, as drag queens começam a responder os comentários de forma discordante às narrativas avaliativas de suas apresentações. A drag queen Penelopy Jean traz um comentário que confirma o tom de desaprovação “elas nem deveriam estar dando sashay ou shantay pra gente, acho que só Deus pode falar isso a.k.a¹³ RuPaul”, observando e questionando qual posição as drags estadunidenses possuem para realizarem tais comentários. Nesse mesmo trecho, há um processo de endeuamento e/ou reconhecimento do papel que a persona RuPaul possui dentro do movimento artístico, demonstrando ainda uma crítica subordinada à cultura do reality ou apenas à cultura drag estadunidense.

Outro aspecto observado no tom crítico são as opiniões adversas sobre as referências de identidade que as drags brasileiras possuem. Durante vários momentos as drags estadunidenses utilizam de nomes de participantes do reality para comparar às ves-

13 “Também conhecido como” - tradução nossa.

timentas, maquiagens, posturas e acessórios usados pelas drags brasileiras, invisibilizando as referências locais, que fazem parte da cultura brasileira. Nesse sentido, há uma exaltação do reality como se só houvesse drag queen a partir do programa, sem uma perspectiva além. Em um trecho da conversa, Duda Dello Russo afirma que “a Trixie não inventou o laço... As pessoas tem essa coisa de ‘ai a sobancelha da Pearl, o côncavo da Trixie...” e Alma Negrot encerra dizendo “as referências parecem que tem que ser sempre delas, como se a gente vivesse para copiar elas”.

Apesar desta tonalização crítica inicial do produto, a qual procura desconstruir os padrões hegemônicos de feminilidade e os paradigmas da própria arte drag vivenciados e ditados pelo programa e pelas participantes, é perceptível a inserção involuntária das artistas brasileiras nesta lógica subordinada. Um exemplo disso são os discursos protagonizados por Penelopy no momento em que as Ru-Girls (outra denominação às drags que participaram do reality show) iniciam a assistir sua performance: “(...) foi a primeira vez que eu fiz esse show, foi a primeira roupa que eu fiz (...) eu odeio esse show, odeio, odeio, odeio, foi a primeira vez que eu usei essa peruca que ela pesa quase 1kg, então assim, eu não estava acostumada, eu não tinha ensaiado com a peruca, ela ficou pronta no dia que eu viajei (...)”, se colocando numa posição inferior em relação a padronização do belo dentro da arte. Nesse mesmo sentido, Gloria Groove também tece observações relacionadas aos comentários das ex-participantes do reality sobre suas mãos: “(...) Eu acho minhas mãos muito masculinas mesmo” ao passo que Duda, em uma crítica à este padrão, interrompe “Porque você é um homem (risos)”, entretanto, Gloria segue “(...) e nesse dia eu não pus unha, fiquei com preguiça, me montei as nove da manhã”.

No tom reflexivo, as queens brasileiras trazem para a discussão pautas que estavam debatendo no primeiro momento do vídeo, contudo, abrem a discussão para a realidade brasileira do cenário drag. Logo no início, Duda Dello Russo comenta que “A gente ainda tem que ralar muito mais, porque a gente recebe mui-

to menos que elas aqui, porque a gente é muito desvalorizada (...) A gente tem que esperar três meses pra chegar uma peruca” e Penelope Jean continua “A gente gasta muito mais (...) E eu acho que as brasileiras são umas das melhores, não só drags, mas artistas do mundo, porque a gente faz muito com muito pouco, é muito pouco reconhecimento que a gente tem né. (...) E depois de fazer muito com pouco, mesmo com toda a criatividade, que a gente trabalha forte, tudo, a gente não é valorizada né, porque às vezes o pessoal paga aí, sei lá, trezentos reais pra ver uma drag de fora e vem pedir vip da boate pra gente pra ver nosso show”. Assim, podemos observar a relação de visibilidade, facilidade e reconhecimento que o cenário estadunidense dá aos artistas, podendo ser em razão do reality, enquanto os brasileiros não possuem tal cenário.

Gloria Groove continua falando sobre a montagem “E não existem regras pra se maquiuar por exemplo, não existe maquiagem boa e maquiagem ruim, existe maquiagem, você tem que saber usar, a gente usa desde coisas que a gente fez questão de comprar porque quis muito na mac, até coisas que a gente compra porque a gente sempre usou e sempre vai usar o pó da Vult. ” Deixando evidente também que a caracterização também é de uma relação íntima com o acesso aos produtos, e a caracterização que o artista deseja dar a sua drag. Então as queens entram em uma discussão sobre a arte drag e celebração das mesmas, no qual Alma Negrot comenta “É bem isso, a galera, acho, que gosta de celebridade, gosta de RuPaul’s Drag Race, não gosta de drag necessariamente, porque a empatia é muito menor com as outras drags (...) em várias dessas apresentações de drags internacionais, eu cansei de ver, as melhores são das brasileiras, nossa, a gente *tomba* com elas. ” Mostrando a desvalorização das artistas brasileiras em relação às norte-americanas.

Alma também continua falando sobre a construção da drag “E eu vejo que existem nichos, assim é a galera clubber, club kid¹⁴,

14 Movimento que promovia festas de grande sucesso em grandes casas noturnas repletas de celebridades e pessoas da ‘alta sociedade’ que utilizavam roupas ultrajantes, alegóricas e inusitadas.

um monte de montagem estranha que me identifico mais, tem se reunido em cidades, eu vejo isso bastante em SP, no Rio também, onde moro. Existem nichos que vão crescendo e se começou com RuPaul's Drag Race esse novo "boom", agora a galera já ta pensando outras coisas, tipo já tem drag mulher, muito mais drag mulher, tem muito mais drag estranha, muito mais gente só fazendo maquiagem diferente" e Penelopy acrescenta "é uma arte, não tem regras, então assim, por isso não acho legal elas virem cagar regra pra gente que não pode usar front lace, que o cabelo dela tá seco, você não conhece nossa realidade" mostrando diversidade na construção das drag queens e que a montagem parte da forma como o/a artista pretende se expressar, fator que também é ligado a realidade e o espaço que a drag ocupa.

Os produtores do canal Põe na Roda ainda questionam como mudar essa realidade e, neste sentido, as drags relatam que partem da comunidade LGBTQIA+. Alma Negrot, então comenta "acho que é uma forma de machismo, assim, que tá muito dentro da nossa cultura que é de tentar imitar estereótipo feminino e transformar isso em competição, porque mulheres não podem ser amigas, uma tem que ser melhor que outra e no drag elas reproduzem a mesma coisa, quando que os homens não fazem isso? é uma estereotipação" evidenciando também que a caracterização da drag também está ligada aos processos sociais do espaço em que ocupam enquanto interpretam feminilidades através da arte drag.

O vídeo então se direciona para o fim, onde as drag queens reforçam a centralidade que as queens norte-americanas ocupam, marcado pelo depoimento de Alma Negrot "é que é circunstância, realmente, mesmo que não tenha tido essa função, elas têm essa posição privilegiada por estarem nos EUA, por terem esse foco nelas, e a maioria das gays que assistem RuPaul's pagam mais pau pra ela que pra gente, então acho que acaba corroborando com essa ideia. "

Considerações finais

A partir da revisão teórica sobre gênero e expressão artística drag queen somados à análise semiótica do vídeo selecionado, é possível perceber, a partir da influência midiática de RuPaul's Drag Race, certa reverberação nos grupos sociais diversos que a série atinge, mostrando um ideal sobre certo e errado dentro da arte drag. Isso acontece tanto porque o reality show é líder de audiência nos EUA, país de hegemonia social, cultural e política, reconhecido por gerar tendências de estilo e comportamento pelo mundo, como também pela transformação das drags participantes em celebridades, e conseqüentemente, ícones de representação da arte drag.

Essa construção de celebridades promovida dentro da narrativa do programa surge com a ascensão do mercado homossexual e a demanda por produtos que abarquem identidades diversas para além dos padrões heteronormativos. Assim, as drags se tornaram celebridades a partir do programa (LANG et al, 2015), dentro de uma lógica mercadológica que prevê a visibilidade, e subsequente representatividade, através do consumo, que acaba direcionando a construção e objetificação de um padrão de drag queen “ideal” moldado pelas características norte-americanas.

Através do potencial midiático que o programa assume, em consequência da hegemonia estadunidense em vários aspectos sociais, existe uma construção do padrão ideal para a expressão artística que é levado em conta até para o funcionamento do reality show, nas eliminações e considerações. Conseqüentemente, há uma celebração à feminilidade hegemônica, no sentido de colocar em degrau elevado drag queens que utilizam dos acessórios, vestimentas e comportamentos que as tornem mais parecidas com essa feminilidade “ideal”.

O objeto de análise se propõe a isso, problematizar as construções destas identidades de drags e evidenciar que não existe um padrão a ser seguido na expressão artística, porque depende do sentido que o artista quer trazer em sua performance.

Por isso, os sentidos impressos no vídeo “Queens do Brasil respondem drags da RuPaul” que observamos vão ao encontro do questionamento sobre de onde vem esse padrão e o porquê da existência do mesmo. Há, neste sentido, um entendimento sobre o espaço social que o programa ocupa e, por isso, a posição de superioridade que as drags estadunidenses têm em relação às brasileiras. As avaliações vindas das drag queens estadunidenses não demonstram os recortes sociais necessários, como espaço político em que estão inseridas as drag queens brasileiras, seus poderes aquisitivos e o cenário cultural brasileiro.

Assim sendo, as drag queens brasileiras, neste espaço artístico, se sentem desvalorizadas, fato que é reflexo do cenário e posição do Brasil no mundo e também do enaltecimento das queens estadunidenses pelo público LGBTQIA+ brasileiro. Essa desvalorização atinge as queens brasileiras na sua arte, no seu estilo e no trabalho como um todo, pois também reflete na condição monetária de construção da drag, das performances e do cachê de shows.

Referências

AMANAJÁS, Igor. Drag queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. **Rev Belas Artes** [Internet]. 2014 set.-dez.:16. Disponível em: <http://bit.ly/2xSbKyb>. Acesso em 08/04/2021

BRAGANÇA, Lucas. Fragmentos da babadeira história drag brasileira. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**. 2019 jul.-set.;13 Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1703>. Acesso em 08/04/2021.

BUTLER, Judith. **Críticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgressoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p. 55 a 81.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, 2003, Civilização brasileira.

DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de (orgs). **Comunicação audiovisual: gêneros e formatos**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer. **Florestan**, nº 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62>. Acesso em: 12 de jan. 2020

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI Leandro Castro. **Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300009. Acesso em: 08/04/21.

A VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL E SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA SOCIAL

Jucleia Velasque Amara¹
Jaqueline Carvalho Quadrado²
Solange Emilene Berwig³

Resumo: Este artigo, pretende trazer uma reflexão ética sobre a vigilância socioassistencial e a justiça social. A temática abordada faz parte de um recorte temático do projeto de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação em políticas públicas da Unipampa. A abordagem se dá a partir da reflexão filosófica de Aristóteles pautada na ética das virtudes, relacionando a vigilância socioassistencial, como a função meio de promover a justiça social dentro da política social pública de assistência social. Refletir eticamente sobre políticas públicas nos permite vislumbrar meios que possam contribuir para o aprimoramento e qualificação do processo democrático de garantia de direitos e conseqüentemente a justiça social.

Palavras-chave: Vigilância Socioassistencial; Direitos sociais; Justiça Social.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa – PPGPP Unipampa. Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pampa. Assistente Social na Prefeitura Municipal de Itaqui RS, integrante do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política. E-mail: jucleiavelasque@gmail.com
- 2 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br
- 3 Doutora em Serviço Social, professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e na Graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Pampa/RS; Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Formação e Política Social na América Latina/CNPq da Universidade Federal do Pampa/RS. Membro do GT CLACSO Seguridad Social y Previsión Social.

Introdução

Este artigo é um recorte temático do projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas – PPGPP Unipampa, que tem como objetivo analisar a implantação e implementação da vigilância socioassistencial nos municípios pertencentes a Associação dos Municípios da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul (AMFRO), que correspondem respectivamente: Alegrete, Barra do Quaraí, Itacurubi, Itaqui, Maçambará, Manoel Viana, Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

A vigilância socioassistencial é uma função dentro da política social pública de assistência social, junto com a proteção social e defesa de direitos. Conforme a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS (2012) compete a vigilância analisar as informações oriundas das demandas atendidas com relação as “incidências de riscos e vulnerabilidades e às necessidades de proteção da população” e identificar as “características e distribuição da oferta da rede socioassistencial instalada vistas na perspectiva do território, considerando a integração entre a demanda e a oferta” no âmbito da política de assistência social (BRASIL, 2012, p. 41).

Tais informações compõem o rol de indicadores necessários para elaborar diagnósticos avaliativos/propositivos no campo da assistência social com vistas a ter respostas exatas quanto a realidade social, os territórios de vida dos sujeitos a fim de desenvolver ações condizentes e ao alcance de quem dela necessita. Dada a diversidade territorial brasileira, a vigilância busca identificar nas particularidades de cada município e região suas características mais singulares para neste espaço construir as ações de atenção socioassistencial, e estar em processos constante de renovação, e revisão das demandas.

Sendo assim, é uma função que contribui no planejamento, execução, avaliação e expansão dos serviços socioassistenciais,

com vistas a uma gestão da política pública de assistência social, que de fato atenda as demandas da sociedade que dela necessita, com compromisso ético na defesa de processos emancipatórios, que viabilizem não somente o acesso aos serviços, mas também inclua e reconheça o usuário e trabalhadores dessa política como integrantes desse processo, para que a política alcance processos emancipatórios de garantia de direitos e justiça social.

Nesse viés, procurando refletir eticamente, sobre os pressupostos que envolvem a implantação e implementação da vigilância socioassistencial nos municípios da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, torna-se relevante situá-lo seu processo dentro do ciclo de políticas públicas, bem como os desafios postos a gestão pública para que de fato ocorra a sua efetivação e ocorra a garantia de proteção social dos sujeitos que englobam essa política pública.

A implementação da vigilância socioassistencial na política social pública de assistência social

As políticas públicas são organizadas dentro de um ciclo de vida, que obedecem a fases sequenciais e interdependentes, conforme define Secchi (2013). Essas fases segundo o autor, compreendem a “sete fases principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção” (SECCHI, 2013, p. 43).

Em se tratando da fase de implementação da vigilância socioassistencial, o autor define que:

A fase de implementação é aquela em que a administração pública, reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas. Para tanto o policymaker necessita de instrumentos de política pública, ou seja, meios disponíveis para transformar as intenções em ações políticas. Se compararmos a atividade do policymaker com a atividade do médico, o problema público é a doença, a política

pública é a prescrição médica, e o instrumento de política pública é o tratamento escolhido para tentar solucionar/ amenizar o problema (SECCHI, 2013, p.57-58).

O desafio, porém, para implementação dessa política, em sua grande maioria são as questões legais e burocráticas que envolvem planejamento e gestão. A política de assistência social, por ter um histórico bastante arraigado em questões filantrópicas, desenvolvidas de forma caritativa, não se preocupava com questões técnicas de mapeamento das vulnerabilidades sociais, pois as ações desenvolvidas eram imediatistas e paliativas. Com a sua afirmação, a partir da Constituição Federal de 1988, como política pública de direito a quem dela necessitar, passando por tanto, a ser dever do Estado e integrante do tripé da seguridade social, tem-se uma nova perspectiva de abordagem das demandas relacionadas as questões sociais. Isso requer do Estado uma preparação de um corpo técnico e de estrutura legal e física que deem suporte a gestão da informação dentro da assistência social, que vai ser o carro chefe da gestão dessa política pública, na garantia de justiça social.

É nessa perspectiva que se encontra a vigilância socioassistencial, prevista na Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, e normatizada na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social-NOB/SUAS (2012), no qual, enfatiza em seu dispositivo legal que:

Art. 90. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem instituir a área da Vigilância Socioassistencial diretamente vinculada aos órgãos gestores da política de assistência social, dispondo de recursos de incentivo à gestão para sua estruturação e manutenção (BRASIL, 2012, p. 41).

Sabe-se, porém, que essa implementação, ainda não ocorreu na maioria dos municípios e nem no Estado, o que dificulta processos emancipatórios de inovação dessa política pública. Dessa forma, visando contribuir nesse processo, a pesquisa se propõe a

analisar - Como vem ocorrendo a implantação e implementação da vigilância socioassistencial, no âmbito dos municípios da região da AMFRO, conforme os objetivos previstos na NOB-SUAS (2012), para o alcance de uma gestão eficiente e eficaz no SUAS?

Conforme a Norma Operacional Básica do SUAS aprovada em 2005 e atualizada em 2012, compete a vigilância socioassistencial a função de diagnosticar as vulnerabilidades e riscos sociais e articular as demandas com as ofertas de serviços que integram a rede socioassistencial do Sistema Único de Assistência Social, dando suporte a gestão da política pública de assistência social para o planejamento, execução, avaliação e expansão dos serviços.

Decorre disso que a vigilância socioassistencial (enquanto uma função da política pública de assistência social), foca no desenvolvimento de ações conjuntas de proteção social e defesa de direitos, caracterizando-se, por assim dizer, em um tripé que possui estrita correlação em suas interfaces. Logo, a vigilância tem uma função importantíssima na política pública de assistência social, uma vez que, se configura em uma função estratégica para a implementação da proteção as famílias e indivíduos, além de incluí-los no Sistema Único de Assistência Social.

Como tal, é de sua responsabilidade detectar ocorrências, falhas e potenciais focos de investimento como alternativa viável para o funcionamento dos seus serviços (daí a conformidade com os objetivos desta pesquisa). Em outras palavras, é pensar estrategicamente em propostas de prevenção e garantia, possibilitando que o Estado esteja atendo a essas exclusões, e que trabalhe com a finalidade de inclusão dessa população. Temos então, a materialização da vigilância socioassistencial, que se concretiza através dos governos federal, estadual e municipal.

Por estas e outras, que é de grande importância que as Secretarias dos municípios instaurem uma área que se responsabilize pela Vigilância, a fim de fazer as triagens necessárias e mostrar quem são os usuários que devem ser atendidos prioritariamente (até porque, a Vigilância trabalha com informações coletadas

no Cadastro Único – CadÚnico), desenvolvendo diagnósticos e descobrindo onde estão estes focos e possibilitando “uma intervenção na realidade” (RUA; ROMANINI, s/d, p. 04).

A vigilância social tem como objetivo “conhecer o cotidiano da vida dos usuários da política de assistência social, detectando situações de precarização, vulnerabilidade e risco social que ameaçam cidadãos e suas famílias (BRASIL, 2008, p.51).” Nesse viés, justifica-se sua necessidade de implementação dentro da política social pública de assistência social, tendo em vista que o cerne de uma política pública consiste em resolver ou, ao menos, mitigar um problema considerado de relevância público-social de determinado público-alvo (SECCHI, 2013), o que permite dizer que a *policy* deve ser entendida como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAVIA, 2006, p.28).

Com isso, se tem que “o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública” (SOUZA, 2006, p. 21), como é o caso da concretização dos direitos sociais, reconhecidos enquanto política pública pela Constituição Federal de 1988.

Pressupostos éticos que envolvem a implementação da vigilância socioassistencial

A política de assistência social, em seu contexto de implementação desde sua garantia de direito, a partir da constituição federal de 1988, se deu mediante um processo de implantação do neoliberalismo econômico, onde de um lado se tem as conquistas legais de garantia de direitos pelo Estado, e por outro, se tem a adoção de medidas de redução do poder do Estado para o Social e máximo para o capital. Esse fator interfere diretamente nos entraves e empecilhos ao desenvolvimento dessa política pública e a garantia de direitos e justiça social.

Parte-se da concepção de justiça social como a possibilidade de todos os indivíduos de uma sociedade terem seus direitos e deveres em patamar de igualdade para todos os aspectos da vida social, o que demanda uma ampla reflexão para a natureza das relações sociais no modo de produção capitalista que impossibilitam a experiência da igualdade. Se por um lado parece utópica a dimensão de justiça social defendida pelo conjunto de trabalhadores, especialmente pelos assistentes sociais brasileiros, pode-se firmar na perspectiva de que todos os sujeitos tenham viabilizados os direitos básicos fundamentais como acesso a saúde (e tudo o que envolve para que isso ocorra), educação, justiça, trabalho e manifestação social/ cultural.

Logo, a justiça social parte do ponto que para ser possível uma convivência social justa é imperioso que se estabeleça certa compensação para aqueles grupos que estão no contexto social e econômico em desvantagem, demanda um equilíbrio – o que pode-se conceber como a defesa da divisão social da riqueza. Tal situação demanda a priori a alteração da estrutura social vigente, pois no modo de produção capitalista pela sua natureza o que se observa é uma estrutura social absolutamente desigual, e este é um ponto de partida importante para análise da justiça social. Desenha-se assim um entrave, como viabilizar o debate e apreensão sobre justiça social a partir desta realidade – das relações sociais tecidas no modo de produção capitalista.

Sob uma perspectiva crítica o que se defende é que a justiça social seja resultado da alteração estrutural da sociedade, situação que só é possível pela experiência da revolução e alteração do campo da produção. Nesse sentido o debate sobre a justiça social demanda criticamente uma análise da concepção de justiça que defendemos, pois tal posição poderá implicar na defesa de uma nova ordem social – uma sociedade livre de processo de exploração, desigualdade e opressão. Tal modelo societário é colocado como utópico visto que a história registra experiências societárias que sempre tiveram a dominação/exploração como

uma tendência – seja no modelo escravocrata, no modelo de sociedade feudal ou no modelo de sociedade capitalista.

Do ponto de vista legalista e institucional a justiça social segue um percurso das legislações que delimitam em seu conteúdo a perspectiva de justiça traçada por determinados grupos, em cada tempo histórico, que podem ter a conotação de (in) justiça a depender de que interesses estão ali defendidos. Tal afirmativa configura a complexidade da temática e as reflexões possíveis neste campo.

É nesse entrave/dilema⁴ que se discute a questão da desigualdade social, que é fruto do sistema capitalista e se manifesta de diversas formas na sociedade, como falta de acesso a renda, precário ou nulo acesso a bens e serviços, gerando situações de pobreza que estão para além da pobreza material, perpassam a subjetividade dos sujeitos e se configura na privação de capacidades, de liberdades e de condições de acesso para uma vida digna.

Nesse quesito, percebe-se claramente o dilema ético, entre a liberdade de mercado e a justiça social. Como garantir condições dignas de sobrevivência, aqueles que vivem a margem, sem inclusão nos meios de produção e sem perspectiva de acesso a bens e consumo? Tomando como referência a filosofia Aristotélica da ética das virtudes, ele enfatiza que:

[...] justiça significa dar às pessoas o que elas merecem. E para determinar quem merece o quê, devemos estabelecer quais virtudes são dignas de honra e recompensa. Aristóteles sustenta que não podemos imaginar o que é uma Constituição justa sem antes refletir sobre a forma de vida desejável. Para ele, a lei não pode ser neutra no que tange a qualidade de vida (SANDEL, 2012, p. 17).

Nesse aspecto justifica-se que é mediante a lei que o Estado pode assegurar condições dignas de vida para aqueles que se

4 É fruto do debate acerca da justiça social a defesa de medidas compensatórias, delineadas no campo das políticas sociais públicas, como por exemplo, a lei das cotas, que visam uma reparação histórica aos prejuízos acumulados para a população preta me decorrência de anos de escravidão e do racismo estrutural.

encontram a margem do sistema – excluídos. Mediante políticas públicas, a fim de corrigir os problemas públicos e as desigualdades sociais. É necessário que o Estado mediante lei, regule a vida em sociedade, para que não ocorra a dominação e exploração do ser humano pelo lucro. Isso parte de um dever moral, de responsabilidade social, que exige um esforço conjunto da sociedade. Porém para que isso ocorra, faz-se necessário, uma mudança paradigmática, principalmente na concepção da política pública de assistência social, que é o foco nesse artigo.

Sabe-se que as políticas públicas, estruturadas e normatizadas na esfera federal, desenvolvem-se de forma descentralizada nos municípios, com cofinanciamento federal. Porém, percebe-se na prática, que o poder legislativo, são muito incipientes no processo de fiscalização e monitoramento das políticas públicas, e precisam passar por processos de inovações institucionais, que possibilitem estabelecer “responsabilidades cruzadas”, na avaliação, monitoramento e fiscalização das políticas públicas.

Mas para que isso ocorra de fato, faz-se necessário, afinar a sintonia com os atores envolvidos no processo democrático de direitos, que correspondem os usuários das políticas públicas (cidadãos), poder executivo e legislativo, bem como as instâncias representativas como conselhos de direitos, para que de fato as políticas públicas se traduzam nos interesses e demandas dos cidadãos.

Nesse viés a vigilância socioassistencial, tem importante contribuição, no âmbito da política de assistência social, até mesmo para qualificar as informações, que se traduzem em demandas, tendo em vista que os usuários dessa política social pública, pela situação de vulnerabilidade social que se encontram, na maioria das vezes, não se reconhecem como sujeitos de direitos e ficam isentos dos processos democráticos decisórios.

E por tanto, o objetivo primordial dessa função da vigilância socioassistencial é dar visibilidade aos “sujeitos invisíveis”, colocando na pauta da agenda pública suas demandas e articulando estratégias conjuntas com o poder executivo e legislativo para

a garantias dos direitos socioassistenciais, que possibilitem a melhoria da qualidade de vida do cidadão. Essa atribuição, portanto, torna a vigilância uma estratégia para conhecimento das demandas reais de cada território e sua população, e para além disso, entendemos a vigilância como uma ação necessária e ética do cumprimento do papel do Estado no reconhecimento das necessidades dos grupos, bairros e territórios para aí sim estabelecer as intervenções condizentes com o conjunto de necessidades.

O que se espera da presença do Estado é que sua presença seja sentida pela população no atendimento de suas necessidades mais imediatas e no acompanhamento sistemática às demandas da sociedade. Visto que a realidade social está em movimento as mudanças são estabelecidas muito rapidamente, e os diagnósticos para intervenção precisam cada vez ser mais aproximados, e redimensionados, pois os dados se alteram. Logo, a vigilância enquanto ferramenta e ação no campo da assistência social simboliza o compromisso ético com uma ação estatal mais alinhada aos interesses da sociedade civil.

Conforme aborda Anastácia (2011), o cruzamento de informações possibilita qualificar o processo legislativo e traduz-se na implementação de políticas públicas que atendam o interesse do cidadão. Enfatiza ainda, que:

O funcionamento adequado da(s) democracia(s) contemporânea(s) supõe – ademais da operação de um dado conjunto de procedimentos decisórios baseados nos princípios de igualdade política e de soberania popular, e do respeito aos direitos fundamentais de todos os cidadãos – a construção permanente e a distribuição equitativa das capacidades requeridas para o exercício efetivo de tais procedimentos e dos direitos inscritos no status de cidadão (ANASTÁCIA, 2011, p. 51).

Isso, porém, é um desafio, tendo em vista que se faz necessário implementar principalmente a nível local, com a câmara de vereadores, um canal de comunicação, construindo mecanismos

informativas para trocas de informações, e divisão de responsabilidades do executivo com o legislativo, para que ocorra a qualificação da implementação das políticas públicas.

No que se refere a garantia dos direitos de proteção social e sua efetivação, a implementação da vigilância socioassistencial, vai dar voz e visibilidade aos atores da política, para que esses tenham direito a reclamar por melhorias e respostas a suas demandas. A qualificação da gestão vai decorrer desse processo. Caso contrário, estamos longe de promover o acesso aos direitos de cidadania e tampouco consolidando o caráter democrático dessa política. A vigilância socioassistencial existe para dar voz aos invisíveis, pois, deve preocupar-se em publicizar expressões de desproteções sociais para que a sociedade tome consciência das desigualdades sociais e não culpabilize o indivíduo por sua situação/condição de vida e questione coletivamente por garantias de segurança sociais (SPOSATI, 2017).

A implementação da vigilância socioassistencial nos municípios, pode não pôr fim aos problemas relacionados a garantia de direitos sociais, em virtude de questões a supremacia do poder econômico em contra partida da justiça social e bem comum, mas pode contribuir para denunciar o descontentamento e cobrar do poder público a melhoria dos serviços prestados à população, bem como a garantia dos direitos sociais e também possibilitar que a sociedade, que também é responsável pelo controle social e fiscalização das políticas, unam força em prol do bem comum.

Considerações finais

Refletir sobre as políticas públicas, é de fundamental importância, principalmente quando há possibilidade de se pensar numa realidade a nível municipal, que é onde são desenvolvidas as políticas públicas de forma descentralizada. Em se tratando da vigilância socioassistencial, fundamentá-la academicamente, contribui para pensar estrategicamente em ações que auxilie na

mobilização para implantação e implementação, dessa função de extrema importância dentro da política de assistência social.

O avanço e aprimoramento da política pública de assistência social é que se embasa essa proposta de pesquisa, procurando analisar como está estruturada na prática o processo de gestão do SUAS, com ênfase na vigilância socioassistencial a nível municipal, problematizando e trazendo reflexão teórica de forma a contribuir para o avanço da política pública de assistência social em âmbito local/municipal e regional. Há de se ressaltar também que o estudo de uma *policy* não fica meramente restrito ao meio acadêmico, mas se expande para a sociedade civil, dialogando com todos. Este é o meio que o Estado e os governos encontram para dar suporte legal e legitimar ações práticas de suas propostas e é aí que uma *policy* dialoga com todos os cidadãos.

Podemos citar como exemplo no presente cenário o sucateamento de várias conquistas sociais, a exemplo de cortes, censura e, o mais importante, falta de planejamento, o que vem acarretar desorientação das políticas públicas em diferentes áreas. As mudanças drásticas que ocorrem nas alterações de governos alteram a logística administrativa de uma política pública, sem levar em conta a formação das agendas.

O estudo de uma *policy* permite, portanto, observar dinâmicas que vão além da atividade política meramente administrativa, pois possibilita compreender quais as razões e estratégias são utilizadas por diversos atores para levar (ou barrar) uma determinada pauta ao sistema político, processo este conhecido por formação da agenda. O comportamento de representantes eleitos frente a temas que podem desencadear (ou até mesmo já compõem) uma política pública também são assuntos relevantes, além de ser um veículo interessante para analisar plataformas políticas, coalizões de interesses e as diversas interpelações entre os poderes constitucionais, de um lado, e a sociedade civil, de outro.

Ao mergulharmos na literatura da área de política pública e articulá-lo e questão filosófica, melhoramos a nossa compreen-

são frente aos processos políticos, bem como nos posicionamos de forma diferenciada no aperfeiçoamento de novas políticas. Aprende-se que elas nascem de demandas sociais e de interesses governamentais em atendê-las e ficam amparadas pelo Estado, este por sua vez, possibilita acesso e transparência com responsabilidade (SOUZA, 2006).

Um ponto importante a se destacar é que elas se dividem em políticas públicas de Estado e de governo. As políticas de Estado correspondem aquelas em que envolvem participação cidadã, em outras palavras, atendem uma parcela significativa da sociedade e mesmo com as mudanças de governos devem ser asseguradas a sua continuidade, ainda que esta ganhe uma nova adaptação, ao passo que as políticas de governo, são desenvolvidas de forma partidária, buscando dialogar entre governo eleito e eleitores.

Por vezes, essas políticas maximizam algumas políticas e reduzem a visibilidade de outras, do que decorre que “a participação da sociedade deve ser considerada de fundamental importância para a implantação, implementação e aplicabilidade de políticas públicas que atendam as reais necessidades da população e estabeleçam seus limites e alcances” (DIAS; MATOS, 2015, p. 61).

Para que ocorra um sistema política que garanta a justiça social, faz-se necessário mudar o status quo, e para que isso de fato aconteça, as estruturas de poder que legitimam as desigualdades sociais, precisam ser superadas, e com isso as políticas sociais, devem assumir um papel de protagonismo dessa mudança, desde sua formulação até sua implementação. Romper com práticas incrementais, de medidas e ações paliativas frente a realidade social, e se comprometer com a transformação social, mediante construção de processos decisórios críticos de toda sociedade.

Ações conservadoras mantêm a ordem vigente de legitimação da desigualdade e domínio do poder, nessa perspectiva o desafio posto a implementação da vigilância socioassistencial na política de assistência social, é com o intuito de inovar e qualifi-

car a gestão dessa política social pública, para que suas demandas sejam atendidas de forma a superar as situações de injustiça, promovendo a ampliação da cidadania.

A política de assistência social é desafiada constantemente, para o processo de inovação e qualificação, com vistas a inclusão para a cidadania. Porém, não se pode negar as interferências oriunda do processo de contradição capital x trabalho, no sistema capitalista, o qual se inscreve e desenvolve suas ações. Isso exige uma constante reflexão para que esse processo de inovação e qualificação da gestão, não se perca, mas ganhe força e visibilidade e seja um compromisso ético adotado pelos gestores, frente as expressões da questão social que se manifestam na vida dos sujeitos de mandatários dessa política, o qual exigem resposta qualificadas e propositivas para superação das desigualdades e promoção da justiça social.

Referências

ANASTASIA, Fátima. **Democracia, interesses legislativos, poder e capacidade.** In *Seminário da Câmara dos Deputados*, 2011 (academia.edu), p. 33-54.

BRASIL. CapacitaSuas. **SUAS: Configurando os Eixos de Mudança.** Vol. 1. MDS/Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 1 ed. Brasília: MDS, 2008, 136p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Curso de Introdução a atualização em vigilância socioassistencial do SUAS.** CapacitaSUAS, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS,** Brasília: MDS/CNAS, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS,** Brasília: MDS/CNAS, dez. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS,** Brasília: MDS/CNAS, dez. 2012.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Secretaria nacional de assistência social, novembro de 2004.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2015.

RUA, Maria G; ROMANINI, Roberta. **As diferentes conceituações de Políticas Públicas**. In: Para aprender Políticas Públicas. Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas: Brasília, s/d.

SANDEL, Michael J. **Justiça - O que é fazer a coisa certa** - 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília (DF): ENAP, 2006. V2. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1254/1/cppv1_0101_saravia.pdf>. Acesso em: 19. Set. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 22 Set. 2019.

SPOSATI, Aldaíza. **VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL: condição para afirmação do direito socioassistencial no âmbito da proteção social distributiva**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. UFMA. São Luís, 22a25/ago./ 2017.

ANÁLISE COMPARADA DA REPRESENTATIVIDADE POLÍTICO FEMININA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Liliane Lencina dos Santos¹
Angela Quintanilha Gomes²

Resumo: Este trabalho se concentra em estudar a legislação eleitoral da Argentina e do Brasil no que tange à representação política das mulheres. O sistema eleitoral brasileiro tem abrangência nacional, pois há somente uma legislação para todo o país. Já na Argentina as províncias possuem uma maior autonomia, pois os entes federados podem elaborar cada um a sua, sempre de acordo com a legislação federal. Nessa pesquisa a coleta de dados foi realizada em levantamentos junto aos sites oficiais do governo da Argentina e do Brasil, além de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Buscou-se informações acerca das legislações e códigos eleitorais e sobre a descrição dos processos eleitorais. Da mesma forma foi pesquisado a respeito da conquista dos direitos políticos das mulheres em cada país. Na etapa de coleta e análise de dados foram observados os aspectos da legislação eleitoral e de cotas eleitorais. Em termos de resultados se delineou uma reflexão sobre até que ponto o direito a participação feminina, presente nas legislações, pode se refletir efetivamente no processo eleitoral destes países.

Palavras-chave: Representação Política; Mulheres; Cotas Eleitorais.

-
- 1 Especialista em administração Pública Municipal, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja, RS.
 - 2 Doutora em Ciência Política, professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja, e da graduação do campus Santana do Livramento, RS.

Introdução

A busca das mulheres por equiparação de direitos com os homens é histórica, tanto em nível mundial, quanto no contexto latino-americano. As mulheres possuem um histórico de supressão de direitos, em todos os sentidos, sendo estes de cunho religioso, civil ou político.

As mulheres passaram a lutar por igualdade de gênero mais ativamente após o século XIX, e se acentuando no século XX. Desta foram, buscavam o direito ao trabalho, a proteção legal, a educação e ao voto. Sendo que este, num primeiro momento não somente as excluía, como também todas as camadas mais pobres da sociedade (GONÇALVES, 2006, p.28-29).

As mulheres brasileiras passaram a ter direito ao voto no governo de Getúlio Vargas com o Decreto-Lei nº 21.076, em fevereiro de 1932. Porém, com restrições, uma vez que votavam as casadas com autorização do marido, as solteiras e as viúvas mediante comprovação de renda própria. As argentinas conquistaram tal direito em 1947 no governo de Juan Domingos Perón com a importante participação de sua esposa Eva Perón nessa luta (TRIBUNAL ELEITORAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

O método aplicado neste trabalho é o comparativo, amplamente utilizado nas ciências sociais, pois o mesmo busca destacar as similaridades e as diferenças encontradas na pesquisa, que podem ser de classes, fenômenos, fatos ou indivíduos que possam estar separados no espaço e no tempo. Tal método possibilita estudar os sistemas políticos, podendo também ser usado para estudar diferentes culturas (GIL, 2008, p.16-17).

Para a análise dos dados é aplicado o método da diferença, onde os fatores geradores são equivalentes, observando-se as diferenças entre os objetos estudados. Cabe ao pesquisador estudá-las em situações em que os objetos de estudo são aparentemente muito próximos (FERNANDES, 2007, p. 7).

A coleta de dados foi realizada em levantamentos junto aos sites oficiais do governo da Argentina e do Brasil, além de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste sentido, buscou-se informações acerca das legislações e códigos eleitorais e a descrição dos processos eleitorais. Da mesma forma, foi pesquisado a respeito da conquista dos direitos políticos das mulheres em cada país.

Levando em conta que, tanto o Brasil quanto a Argentina, apresentam governos democráticos e de liberdade política como consta em suas Cartas Constitucionais, em ambos os países os homens e as mulheres possuem direitos políticos iguais. No entanto, até que ponto o direito à participação feminina se reflete efetivamente no preenchimento das vagas dispostas nesses países nos processos eleitorais.

Representatividade Política

O termo representação é de origem latina, *repraesentare* que significa tornar-se presente. O primeiro autor a usar o termo como hoje conhecemos, foi Thomas Smith em 1583 com a obra *De republica Anglorum*, no qual ele dizia que o parlamento inglês representava todo o povo da Inglaterra. Porém, a palavra somente passa a ganhar uma conotação mais política após o século XVII, quando possuía o sentido de colocar-se no lugar do outro. Num segundo momento passa a ser definida como agir para o outro (PITKIN, 1989, p.17-27).

As especificidades da representação na Argentina e no Brasil, países num regime democrático e multipartidário com sistema eleitoral misto, são apresentadas no que segue.

Sistema eleitoral e cotas eleitorais no Brasil e na Argentina

O sistema eleitoral consiste em um “conjunto de regras” que determina a forma como os votos, concedidos pelos eleitores aos seus candidatos, se transformarão em mandatos, tanto para o executivo quanto para o legislativo. O mesmo pode ser classi-

ficado de distintas maneiras, porém a mais usada é através da “fórmula eleitoral”, meio pelo qual se decide a aplicação dos votos na distribuição dos assentos disponíveis. O sistema eleitoral divide-se em duas “grandes famílias”: o majoritário e o proporcional (NICOLAU, 2004, p.10).

No Brasil as eleições para o executivo em todos os âmbitos (federal, estadual, municipal) e para o senado ocorrem por meio do sistema majoritário. Nos pleitos referentes ao legislativo seguem ao sistema proporcional. Na Argentina, como no Brasil, corresponde ao mesmo sistema, porém com algumas particularidades. Cabe ressaltar que a Argentina é constituída por vinte e três províncias e uma capital federal, todas com autonomia para elaborar leis eleitorais próprias, desde que de acordo com o código eleitoral nacional.

Na fórmula majoritária o candidato mais votado é o eleito, enquanto na regra proporcional será levado em conta os votos dos adversários. No entanto, o processo é mais amplo, além da legislação eleitoral, tem de ser considerados alguns aspectos: os eleitores votantes; a natureza do voto, se este é “obrigatório ou facultativo”; as normas para os candidatos; os “meios de comunicação”; o orçamento de campanha; os fundos dos partidos; e o regulamento que orienta a propaganda e as pesquisas eleitorais (NICOLAU, 2004, p.10-11).

O sistema de representação proporcional busca garantir que as diferentes opiniões estejam representadas no legislativo, procura uma correspondência dos votos recebidos pelo partido e o número de cadeiras disponíveis. Esse sistema é encontrado mais expressivamente na Europa, em alguns países da África e da América Latina (NICOLAU, 2004, p.37-38).

No Brasil prevalece o sistema de lista aberta, onde quem decide a ordem dos candidatos são os eleitores, cabendo aos partidos oferecerem uma lista com nome de mesmos. Os votantes possuem liberdade para escolher os seus candidatos independentemente do partido político, podendo inclusive votar em mais de um partido em uma mesma eleição. A soma dos votos

desses candidatos será usada para realização do cálculo que decidirá o número de cadeiras a serem ocupadas. Nesse sistema, os partidos buscam ampliar as suas bancadas através da inclusão de candidatos com maior “popularidade”. Entre as críticas a tal sistema está o fato da alta competitividade interna dos partidos, deixando estes enfraquecidos, e ampliando o personalismo (NICOLAU, 2004, p.56-58).

Existem dois diferenciais no sistema eleitoral brasileiro, que são: a possibilidade de o eleitor votar na legenda do partido, além dos partidos coligados disponibilizarem de uma única lista de candidatos, onde os mais votados serão os eleitos (NICOLAU, 2004, p.57). Para Braga, há quase um consenso de que o sistema de lista aberta juntamente com a representação proporcional aumentaria a disputa “intraalista” e diminuiria o controle dos líderes partidários na composição da mesma (2013, p. 35-36).

Na Argentina, há o sistema de lista fechada que, ao contrário do anterior, quem ordena a preferência dos candidatos são os partidos, cabendo aos eleitores apenas votarem em uma lista pré-definida, sem a possibilidade do voto individual. As vagas disponíveis serão distribuídas obedecendo à ordem da lista proposta pelo partido. Nesse processo, existe a possibilidade dos partidos darem preferência a determinados candidatos em detrimento de outros, porém em alguns casos, aumenta a chance de participação de grupos minoritários, como as mulheres, grupos étnicos, negros, entre outros (NICOLAU, 2004, p. 55-56).

Na visão de Htun, o sistema de lista aberta aplicado no Brasil, produz muita competição dentro dos partidos e atrapalha o bom funcionamento da lei de cotas. Pois, para a autora, no país ela “não é obrigatória” pelo fato de permitir que os partidos lancem listas sem nenhuma mulher inscrita e isto ser legalmente aceito (HTUN, 2001, p. 227-230).

Três pontos divergentes servem, portanto, de base para a análise comparativa entre os dois países. O primeiro ponto é a legislação eleitoral. Na Argentina as províncias possuem autonomia para criar as suas próprias leis eleitorais, sempre obe-

decendo ao que dispõe no âmbito federal. Já no Brasil, há uma única legislação para todos os seus entes federados. O segundo ponto se refere ao sistema de listas eleitorais, visto que no caso brasileiro é aberta e na Argentina, fechada. E o terceiro ponto, diz respeito a lei de cotas eleitorais, que no Brasil não apresenta nenhuma cláusula punitiva para o seu descumprimento, enquanto na Argentina existe tal dispositivo.

A lei de cotas é aplicada de forma bastante distinta nos dois países, dependendo muito do sistema eleitoral adotado. No Brasil o sistema é o representativo com lista aberta, que inclui a lei de cotas de, no mínimo, 30% e, no máximo, 70% de candidatos de cada sexo, conforme o art. § 3º 10 da Lei nº 9.505/97. (BRASIL, 1997). Sendo que no país uma lista de candidatos pode ser apresentada sem nenhuma mulher inscrita e ser legalmente aceita, desde que deixe as vagas reservadas em aberto. Por outro lado, na Argentina o sistema também é representativo, porém com lista fechada. O país atualmente dispõe de uma lei de cotas nacional, que determina a paridade de gênero, apresentando cláusula punitiva para o não cumprimento da lei, não sendo aceita nenhuma lista com o mínimo estipulado (ARGENTINA, 1991).

No Brasil, desde a primeira eleição geral regida pela lei de cotas, em 1998, esta não foi seguida conforme a sua indicação. Na Argentina as feministas tiveram um papel importante, cobrando a efetividade da lei. Quando esta foi descumprida, recorreram judicialmente, ganhando o direito de não ser aceita nenhuma lista em desacordo com a lei (HTUN, 2001, p. 227-229). O sistema eleitoral possui mecanismos que alteram o funcionamento da lei de cotas eleitorais. A lei brasileira não significou uma ampliação da presença feminina na Câmara Federal de Deputados, enquanto na Argentina houve um aumento que se aproximou dos índices propostos em lei. Em 1997, o caso argentino contava com 27,6% de deputadas federais, ocupando o 7º lugar em nível mundial. No contexto brasileiro já não houve grande impacto pois, em 1998, com a legislação de cotas vigente, estava em 81º

lugar no mesmo *ranking*, com apenas 5,7% de deputadas federais (INTER-PARLIAMENTARY UNION, 2016).

Cabe observar se tais mecanismos do sistema eleitoral pode ou não influenciar no resultado final desse processo em tais países, questão esta, que servirá de guia para o que se segue.

Representação das mulheres brasileiras e argentinas

Até 1932 as mulheres brasileiras estavam excluídas de todas as formas da vida política. Não votavam e muito menos poderiam ser votadas. Mas os homens também não exerciam a participação política na sua totalidade, pois para exercerem seus direitos políticos deveriam ser alfabetizados além de comprovar renda. Durante todo o Império o voto foi negado para quem não comprovasse determinada renda, sendo que para as mulheres tal direito permaneceu sendo negado até a Segunda República (PORTO, 2002, p.93). As mulheres brasileiras adquiriram o direito ao voto após 1932, passando a fazer parte do “mundo público”, pois até então, ficavam restritas à esfera privada (PINTO, 2010, p.19).

O Código Eleitoral de 1932 foi aprovado no governo de Getúlio Vargas. O mesmo considerava ambos os sexos maiores de 21 anos aptos a votar, porém desde que a mulher possuísse renda própria, o que limitava muito a participação política na época. A primeira mulher a exercer o direito político no Brasil foi Carlota Pereira de Queiroz, que integrou a Constituinte de 1933, fato que não se repetiu na constituinte subsequente. A Constituição de 1934 concedeu o direito ao voto também para as mulheres, confirmando o que dizia o Código Eleitoral de 1932. O texto determinava que todos os brasileiros maiores de 18 anos tinham direito ao voto, mas para as mulheres era exigido que exercessem alguma função pública remunerada (BRASIL, 1934). O Código Eleitoral de 1932 trazia um sistema eleitoral de representação proporcional, contudo não havia a preocupação em apresentar um sistema em que houvesse representação por gênero, mas sim por regiões e por partidos políticos.

Na Constituição de 1937 o governo ditatorial de Getúlio Vargas, retirou os direitos eleitorais. O texto sequer referia-se quanto à “obrigatoriedade do alistamento ou do voto”. Somente em 1945, com o decreto-lei nº 7.586, o voto voltou a ser obrigatório para ambos os sexos, no entanto era exigido das mulheres que exercessem uma “profissão lucrativa”, o que viria a ser confirmado com a Constituição de 1946. Esta estipulava um governo de representação proporcional, confirmando o texto do Código Eleitoral de 1932. E se limitava em contemplar a representação dos territórios e dos partidos políticos (PORTO, 2002, p. 232-243). Nesse cenário as mulheres continuavam com pouca representatividade na política.

Enquanto isso, na Argentina, os direitos eleitorais foram conquistados no governo de Juan Perón, sendo que em 1949, Eva Perón fundou o Partido Peronista Feminino. Em 1951 as mulheres votaram pela primeira vez no país, quando foram eleitas seis senadoras e vinte e três deputadas peronistas. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Foi nas eleições de 1951 que as mulheres argentinas passaram a exercer seus direitos políticos e eleitorais, contando com Alcira de La Peña como a primeira candidata a vice-presidente nacional (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 2010). Após a criação da Lei de Cotas houve um aumento considerável da representatividade feminina, passando a Argentina estar posicionada entres os primeiros países neste aspecto em nível mundial. Em 2017 o país passou a instituir a paridade de gênero nas eleições, onde as mulheres precisam ocupar posições nas listas de forma que tenham chances de serem eleitas.

Os dois países tiveram militantes feministas de grande relevância, que lutaram pelos direitos políticos das mulheres. No Brasil inicialmente com Bertha Lutz, e na Argentina, com a importante figura de Eva Perón. A mulher argentina, tanto quanto a brasileira, tinha uma vida restrita e privada, atrelada à maternidade. Tudo que era de cunho público estava destinado aos homens, em especial a vida política (PALERMO, 2007, p. 7-8).

Eleições na Argentina

Para Rubiatti (2014), o sistema de lista fechada e ordenada na Argentina torna os candidatos dependentes de suas lideranças provinciais. A grande influência de tais líderes se deve ao fato de que, cada lista virá com o número de vagas disponíveis na província, sendo que esta é composta pelos dirigentes partidários estaduais. Nas eleições, os eleitores votam na lista e não no candidato, os eleitos serão os primeiros da lista seguindo uma ordem, ou seja, do primeiro ao último colocado na relação. Daí a enorme importância da composição das listas partidárias no país (RUBIATTI, 2014, p. 16).

As províncias possuem autonomia para elaborar as suas próprias legislações, entre elas a eleitoral, podendo haver grande diferença de um estado para o outro. Nesse sentido, tanto o calendário quanto o regramento não são homogêneos nos distintos níveis de governos estaduais. O mesmo ocorre no âmbito nacional, o presidente é eleito a cada quatro anos, enquanto às eleições no Senado e na Câmara dos Deputados essa renovação ocorre parcialmente a cada dois anos. Uma peculiaridade do país é quanto a sua enorme variedade de sistemas eleitorais, porém, são nas assembleias legislativas das províncias que isto é ainda mais acentuado (RUBIATTI, 2014, p. 18-20). Segundo a Câmara Nacional Electoral, a Argentina até novembro de 2019 contava com o registro de 44 partidos políticos de abrangência nacional.

Nos pleitos de 2015 e 2019 foram eleitos: o presidente e vice-presidente, senadores e parlamentares do Mercosul e deputados nacionais. O legislativo federal apresenta uma representação territorial, a Câmara dos Deputados representa o povo onde cada cidadão equivale a um voto, totalizando 257 deputados, com um mínimo de cinco representantes por província, seguindo a proporção de habitantes de cada local. No Senado são representadas as províncias, cada uma delas com três eleitos, totalizando 72 senadores (RUBIATTI, 2014, p. 21-22).

Na Argentina nenhuma lista partidária é aceita se não cumprir a lei de cotas. Acredita-se que a organização e a pressão feminina dentro dos partidos, como um grupo social, seja algo que ampliaria a participação política das mesmas. Tão importante quanto ao cumprimento do percentual mínimo, é a imposição de um ordenamento de lista partidária, no caso argentino, a lista é fechada e pode apresentar somente o número de candidatas correspondente ao número de vagas (ARAÚJO, 1998, p.80). Deve haver uma intercalação de nomes de mulheres e homens. O Código Eleitoral Nacional exige que os partidos ordenem suas listas de forma que as mulheres tenham condições de serem eleitas (CÁMARA NACIONAL ELECTORAL, 2015). Recentemente o país criou a Lei nº 20.412 de 2017 (ARGENTINA, 2017) que determina a paridade de gênero em todo o âmbito nacional, vindo a especificar e regulamentar a mesma com o decreto nº 171/2019 (ARGENTINA, 2019).

Eleições no Brasil

No Brasil o voto é obrigatório e secreto, com sufrágio direto e universal. O país adota o sistema majoritário para as eleições diretas que escolhem os senadores, prefeitos e vice-prefeitos. As eleições para o legislativo ocorrem com o sistema proporcional.

Na eleição para o poder executivo, apesar de ser permitido realizar alianças partidárias, as chapas são únicas. Para o legislativo, do total das vagas, deve-se destinar um mínimo de 30% e um máximo de 70% para cada gênero. Tal normativa não apresenta nenhuma cláusula punitiva caso não seja cumprida a Lei.

O sistema de lista aberta no Brasil gera muita disputa dentro dos partidos dificultando a inclusão das minorias. No país apesar de dispor de uma lei de cotas eleitorais, a mesma não é obrigatória nem compensatória, o que poderá vir a refletir nos resultados eleitorais finais. Diferentemente no sistema eleitoral com lista fechada que junto com a lei de cotas, que contém algum dispositivo que obrigue os partidos a colocarem as candidatas

em condições de serem eleitas, que é o caso argentino, existe a tendência ao aumento de mulheres no parlamento (HTUN, 2001, p. 230; ARAÚJO, 2010, p. 567-568).

A efetividade de uma expressiva representação feminina muitas vezes caminha junto com o sistema eleitoral e uma legislação de cotas de gênero eficiente. Para tanto, é necessário que possua mecanismos que auxiliem na ampliação de número de candidatas.

Considerações finais

Este artigo traçou uma comparação entre as legislações eleitorais no que se refere à representatividade feminina na Argentina e no Brasil. Observa-se um diferencial entre os países, pois na Argentina os entes federados possuem um maior poder de autonomia constitucional, enquanto que no Brasil há uma limitação.

Conforme a constituição argentina, as províncias possuem liberdade para elaborar seus Códigos Eleitorais, podendo inclusive dar autonomia também aos seus municípios. No Brasil o mesmo não acontece, visto que existe apenas um Código Eleitoral para toda a federação.

Governos democráticos e, conseqüentemente, representativos deveriam ter os diferentes segmentos da sociedade representados no executivo e no legislativo, no entanto nem sempre é o que acontece. Tanto a Argentina, quanto o Brasil, tiveram as suas mulheres excluídas da vida política por muito tempo. Em ambos os países elas estavam restritas à vida doméstica enquanto os homens eram influentes na vida pública. No Brasil as mulheres conseguiram seus direitos políticos garantidos no Código Eleitoral de 1932 no governo de Getúlio Vargas. Na Argentina o mesmo se deu em 1947 no governo de Juan Domingos Perón, sendo sua esposa Eva Perón a mais influente militante da causa.

A Argentina foi pioneira na América Latina na criação das cotas eleitorais em 1991. O Brasil faria o mesmo em 1995 de forma transitória e, em 1997 nos índices que hoje temos, sendo o

percentual mínimo de 30% de candidatas por gênero e no máximo 70%. No contexto argentino foi criado em 2017 a Lei nº 27.412, instituindo a paridade de gênero nas candidaturas. A mesma veio a ser regulamentada em 2019, onde todas as províncias do país devem dar chances iguais na composição das listas eleitorais para ambos os gêneros. Nota-se que na Argentina as candidaturas obedecem de forma geral aos indicadores mínimos por gênero. Por outro lado, no Brasil, nem sempre há o cumprimento da meta mínima de representatividade feminina.

As instituições políticas argentinas possibilitam que elas tenham oportunidades de participação no processo seletivo de forma mais efetiva, assim como sejam eleitas de forma mais ampla. No caso brasileiro, em que pese ter a legislação destinada a oportunizar a participação de candidaturas, persiste um patamar de sub-representação feminina.

Referências

ARAÚJO, Clara. Mulheres e Representação Política: a experiência das cotas no Brasil. **Estudos feministas**, 1998, vol. 6, no 1, p. 71. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/12035/11312>. Acesso em: mar. 2020.

ARAÚJO, Clara. Rotas de ingresso, trajetórias e acesso das mulheres ao legislativo: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2010000200016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: Nov. 2016.

ARGENTINA. **Site oficial do governo federal da Argentina**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar>. Acesso em: abr. 2020.

ARGENTINA. **Código Electoral Nacional: Ley 19.945, 2012**. Disponível em: <https://aceproject.org/ero-en/regions/americas/AR/argentina-ley-19.945-codigo-electoral-nacional/view>. Acesso em: mai. 2016.

ARGENTINA. **Constitucion de la Nacion Argentina (1994)**. Disponível em: <http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>. Acessado em: fev. 2016.

ARGENTINA. **Ley nacional 24.012: Cupos Feminino de 1991**. Disponível em: http://www.cnm.gov.ar/LegNacional/Ley24012_decreto1246.pdf. Acesso em: mar. 2016.

ARGENTINA. **Ley 27.412/2017**. Paridad de género em âmbitos de representación política. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/300000-304999/304794/norma.htm>. Acesso em: abr. 2020.

ARGENTINA. **Decreto 171/2019**. Reglamentación Paridad de género em âmbitos de representación política. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-171-2019-320647/texto>. Acesso em: abr. 2020.

BRAGA, Maria do Socorro Sousaand; AMARAL, Oswaldo E. do. Implicações do processo de seleção de candidatos na competição partidária: o caso brasileiro. **Revista Sociologia e Política**, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n46/03.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

BRASIL. **Site do governo federal do Brasil**. Acesso em: abr. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Código Eleitoral - Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965**. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/codigo-eleitoral-1/codigo-eleitoral-lei-nb0-4.737-de-15-de-julho-de-1965>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal (1934)**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm. Acesso em: mar. 2016.

CÁMARA NACIONAL ELECTORAL. **Partidos Reconocidos al 1 de Noviembre 2016**, 2016. Disponível em: http://www.electoral.gob.ar/pdf/partidos_reconocidos.pdf. Acesso em: nov. 2016.

DIRECCIÓN NACIONAL ELECTORAL. **Mapa de cargos a elegir**. Disponível em: http://www.elecciones.gob.ar/articulo_princ.php?sec=2&sub_secc=55. Acesso em: ago. 2016.

EVA PERÓN Y EL VOTO FEMENINO. Disponível em: [HTTP://WWW.CASADELBICENTENARIO.GOB.AR/CDMUJERES/CONTENIDO/VIDEOS/VOTO.HTML](http://www.casadelbicentenario.gob.ar/cdmujeres/contenido/videos/voto.html). Acesso em: abr. 2016.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **Path dependency e os estudos históricos comparados**. *BIB*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 79-102, 2002. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Ant%F4nio%20S%E9rgio%20Ara%FAjo%20Fernandes.pdf>. Acesso em: Nov. 2016.

FIGUEIREDO, A; FIGUEIREDO, M. **O plebiscito e as formas de governo**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FIGUEIREDO. Angelina. C; LIMONGI. Fernando. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Andréa. L. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOVERNO FEDERAL DA ARGENTINA. **Site oficial da presidência**. <http://www.argentina.gob.ar/pais>>. Acesso em: jan. 2016.

HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE NACIÓN- República Argentina, disponível em: <<http://www.diputados.gov.ar>. Acesso: ago. 2016.

HTUN, Mala. A política de cotas na América Latina. **Estudos Feministas**. Texto editado a partir das notas taquigráficas da comunicação apresentada no seminário Mulheres na política, mulheres no poder, realizado pelo CFEMEA, CNDM, Bancada Feminina no Congresso Nacional e outras entidades, em Brasília, de 16 a 18 de maio de 2000, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8612.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas da população*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: abr. 2020.

INTER-PARLIAMENTARY UNION (IPU). **He percentage of women in national parliaments**. 2016. Disponível em: <http://www.ipu.org/english/home.htm>. Acesso em: mai. 2016.

MANIN, Bernard. A democracia do público reconsiderada. Tradução de Otacílio Nunes. Revisão técnica de Fernando Limongi. **Novos Es-**

tudos, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n97/08.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Ciências Sociais, 1995. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=208:rbcS-29&catid=69:rbcS&Itemid=399. Acesso em: fev. 2016.

NICOLAU, Jairo. M. **Sistemas eleitorais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

PALERMO, Silvana. A. Quiera el hombre votar, quiera la mujer votar: género y ciudadanía política en Argentina (1912-1947). Trabalho apresentado em: *El Sufragio Femenino en América Latina: Jornadas en conmemoración de los sesenta años de la ley 13.010*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Programa de Estudios de Historia del Peronismo- Instituto de Estudios Históricos, 29, 30 y 31 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/material/palermo.pdf. Acesso em: mai. 2016.

PERÓN, Eva. *Discursos* (Selección), Compilación del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, 2012. In. EL HISTORIADOR. **Anúncio da Ley Del voto femenino- Evita**, 2016. Disponível em: http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/ascenso_y_auge_del_peronismo/anuncio_de_la_ley_del_voto_femenino_evita.php. Acesso em: mai. 2016.

PERÓN, Eva . Eva Perón habla a las mujeres. Buenos Aires, 1975. In PALERMO, Silvana. A. Quiera el hombre votar, quiera la mujer votar: género y ciudadanía política en Argentina (1912-1947). Trabalho apresentado em: *El Sufragio Femenino en América Latina: Jornadas en conmemoración de los sesenta años de la ley 13.010*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Programa de Estudios de Historia del Peronismo- Instituto de Estudios Históricos, 29, 30 y 31 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/material/palermo.pdf. Acesso em: abr. 2016.

PINTO, Céli. R. J. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, v.18, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

PITKIN, Hanna Fenchel. Representation. Atherton Press, New York, 1969. In. CARDOSO, Fernando. H; MARTINS, Carlos. E. **Política & Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

PITKIN, Hanna Fenchel. Representação: palavras, instituições e idéias. Tradução de Wagner Pralon Mancuso e Pablo Ortellada. **Lua Nova**, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a03n67.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

PITKIN, Hanna Fenchel. "Introduction". In **Representation**. Nova York: Atherton Press. In. LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil de. Instituições Políticas Democráticas: O segredo da legitimidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

PORTO, Walter Costa. **O voto no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbook, 2002.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN: **Ministerio de cultura**. Mulheres 1810- 2010, 2010. Disponível em: http://www.casadelbicentenario.gov.ar/cdmujeres/contenido/vidapublica/vida_publica_voto.html. Acesso em: abr. 2016.

RUBIATTI, Bruno de Castro. Descentralização e centralização na federação Argentina. **Cadernos de Pesquisa em Ciência Política**. Universidade do Piauí, 2014. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3196>. Acesso em: ago. 2016.

TRE. Tribunal Regional Eleitoral. **80 anos do voto feminino**. Disponível em: <http://www.tre-es.jus.br/imprensa/noticias-tre-es/2014/Fevereiro/82-anos-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>. Acesso em: nov. 2016

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **O voto feminino no Brasil**. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-o-voto-feminino-pdf>. Acesso em: mar. 2016.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **Partidos políticos registrados no Brasil**. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/registrados-no-tse>. Acesso em: nov. 2020.

ASPECTOS ÉTICOS E MORAIS ACERCA DO RELATIVISMO CULTURAL: as comunidades tradicionais ribeirinhas do município de Itaqui - Rio Grande do Sul.

Daniele Bonapace dos Santos Lencina¹
Jaqueline Carvalho Quadrado²

Resumo: Este trabalho pretende analisar alguns elementos concernentes as Políticas Públicas voltadas às comunidades ribeirinhas localizadas na Região da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente no município de Itaqui, bem como as peculiaridades identitárias destas comunidades e questões que envolvem aspectos acerca do relativismo cultural. Para isso faremos uma síntese de alguns dados pré-existentes através de uma revisão bibliográfica e usaremos a metodologia de revisão sistemática de estudos publicados nas bases de dados (Scopus/Capes), através da combinação dos termos: “Public policy”, “Riverside”, “Social assistance” e “Social vulnerability” em artigos publicados em formato de texto completo, disponíveis on-line. Os resultados identificaram 110 artigos, dos quais 21 corresponderam relativamente aos critérios definidos e 5 de forma objetiva.

- 1 Mestranda em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja, Especialista em Políticas Públicas pela Faculdade São Braz, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais - Direito, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pesquisa sobre Análise de Programas, Projetos e Políticas Governamentais. E-mail: danielbonapace@hotmail.com
- 2 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br.

Palavras-chave: Ribeirinhos; Povos Tradicionais; Vulnerabilidade; Relativismo Cultural.

Introdução

Este artigo visa elucidar a realidade vivenciada pelas comunidades tradicionais ribeirinhas da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, no município de Itaqui, através de uma análise da atual conjuntura, assim como de uma revisão sistemática da literatura.

Após analisar superficialmente os efeitos das últimas cheias do Rio Uruguai na Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, se fez clara a necessidade de desenvolver esta pesquisa que pretende fazer uma revisão bibliográfica e buscar através de pesquisas já existentes, perspectivas e uma nova visão quanto à condição de vida para as pessoas atingidas, de forma que seja possível identificar qual o tipo de política pública mais adequada para amenizar os momentos de fragilidade e vulnerabilidade.

Essa análise permite a uma sistematização desses temas, fornecendo as implicações destes estudos para as novas necessidades científicas. Além disso, é possível analisar também os pontos de vista metodológicos, a fim de que novos aspectos teóricos emergam e auxiliem na compreensão da realidade.

Considerando isso, essa revisão buscou elementos para compreender e discutir a necessidade de políticas públicas voltadas exclusivamente às comunidades ribeirinhas que hoje são usuárias das mesmas políticas que o restante da comunidade, ficando evidente que suas peculiaridades históricas e culturais nem sempre são atendidas. A pesquisa teve como base os artigos e teses encontrados através de uma busca sistematizada nas plataformas Scopus/Capes.

Foi possível verificarmos que nas últimas décadas a sociedade em geral desenvolveu-se na urbanização, trazendo com isso uma série de benefícios, tais como seu desenvolvimento econô-

mico, a integração social e cultural. Porém, a falta de planejamento estratégico e controle social também podem causar situações desafiadoras para a administração pública e ainda comprometer a dignidade das pessoas, principalmente as de menor poder econômico.

Faz-se necessário então discutirmos as atuais condições de vida da comunidade ribeirinha do município de Itaqui e levantarmos uma reflexão acerca das Políticas Públicas voltadas a ela. Para isso mostra-se necessário também fazermos o levantamento de algumas correntes teóricas que discutem essa temática.

Ao longo de muitas décadas o conceito de Políticas Públicas foi se resignificando e a definição trazida por (DYE, T., 1984) é extremamente relevante quando abordamos temas como o que este trabalho se propõe quanto ao que seria uma Política Pública voltada a comunidades ribeirinhas, DYE diz que é aquilo que “o governo escolhe fazer ou não fazer”. Esta definição encontra fundamento no artigo de (BACHRACHIB; BARATAZ, 1962), publicado na *American Science Review*, e intitulado de *Two Faces of Power*. O artigo mostra que a decisão do governo de “não se fazer” algo mediante uma determinada situação, pode ser enxergado como uma forma de fazer Política Pública.

É possível entender como Política Pública uma discussão ou uma prática de ações relacionadas a um caso ou conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas, ou seja, um campo de construção e de tomada de decisões. Diferentemente do que se pode pensar, apontar a Política Pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema, nem sempre transforma uma questão em um problema, apenas fomenta a solução do mesmo.

Podemos observar que algumas administrações municipais até tentaram construir casas populares, vilas, etc. Mas a maioria dos moradores da zona ribeirinha de Itaqui acabou vendendo estas casas e voltando a morar à beira dos rios. O que nos faz pensar que retirá-los definitivamente dessas áreas é algo muito complexo e nem sempre viável a administração pública.

Muitas pessoas que moram na zona ribeirinha, de várzeas ou encosta do Rio Uruguai, sobrevivem dali mesmo, seja da pesca ou da lenha. Então, o desalojamento e reassentamento de muitas dessas famílias torna-se complexo e exige uma maior reflexão sobre o assunto, pois o que se percebe é que muitas destas pessoas não desejam deixar suas casas, seus vizinhos de anos, muito menos sua fonte de renda, o que acaba dificultando o trabalho da Defesa Civil e da administração pública. Como afirma (VELHO, G., 2002), quando lidamos com pesquisas no universo urbano, temos a necessidade de considerar este como uma sociedade “complexa”, possuidora de características heterogêneas.

E essa complexidade é verdadeira, pois se percebe que a tendência dessas pessoas é geralmente retornar para a zona de risco, ainda que sujeitas a novas enchentes, reafirmando o que (KOWARICK, 2009) enfatiza como a marca dessas pessoas, o “Viver em Risco”, sob as circunstâncias da vulnerabilidade social.

Pretende-se ainda identificar e compreender quem são as comunidades tradicionais ribeirinhas, problematizando alguns conceitos, como vulnerabilidade, risco e enchentes, a fim de caracterizar esse território, analisando ainda como são feitas a promoção de políticas de moradias aos ribeirinhos de Itaquí. Essa reflexão ainda nos possibilitará traçar uma perspectiva mais adequada acerca do relativismo cultural existente nesse caso, já que cada traço cultural deve ser estudado no contexto da cultura a que pertence. Para isso, é necessário imergir na cultura em questão para captar o exato sentido que a organiza.

Caracterização do município de Itaquí

O município de Itaquí, Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul possui uma área de 3.404 Km² e, atualmente, conforme censo realizado pelo IBGE em 2010, uma população de 38.166 habitantes, sendo que destes 33.301 pertencem à área urbana.

O primeiro indício de vida civilizada nestas terras foi no ano de 1657, quando Padres Jesuítas da cidade argentina de La

Cruz atravessaram o Rio Uruguai para fundarem uma estância para criação de gado. Já no início do século XIX foi incorporado às terras portuguesas e em 1802 foram concedidas as primeiras sesmarias. Mais tarde, essa localidade passou a ser chamada de Rincão da Cruz, essa denominação pode ser considerada como marco inicial para o povoamento, formação e desenvolvimento de Itaqui (PINTO, 2015; COLVERO, 2012).

Esse povoamento foi se desenvolvendo ao mesmo tempo em que a atividade pecuária se expandia, sendo até os dias atuais uma das marcas da economia da região, assim como a orizicultura.

A região de Itaqui foi constituída por espaços temporais relacionados ao Bioma Pampa, o Rio Uruguai e às antigas reduções jesuítico-indígenas. Aos poucos foram sendo criadas nesses espaços diversas relações, culturais, econômicas e sociais que trouxeram importantes contribuições ao longo dos anos para a formação das diversidades nas formas de vida e práticas sociais fronteiriças, realidades essas constituídas a partir de vários momentos históricos na região (PINTO, 2015).

Entre os dezessete bairros existentes no município, oito deles são suscetíveis a serem atingidos pelas inundações sendo que destes, os mais propensos são: Ponte Seca, Cerrinho Dois Umbus, Várzea, Ênio Sayago e Vinte de Quatro de Maio.

A inundação de maior expressão no município foi no ano de 1983, evento que atingiu a maior cota fluviométrica em um período de 30 anos, e foi quando o rio Uruguai chegou à marca de 14,52m acima do seu leito normal, chegando até a Praça Marechal Deodoro da Fonseca.

Porém, a cheia ocorrida em 2014 também foi considerada de grande proporção pelas Defesas Civil de São Borja e de Itaqui, apesar do nível do Rio Uruguai ficar 1,32 metros abaixo do recorde de 1983 (ELY, 2014). Estimou-se que o número de pessoas que tiveram que deixar as suas casas durante a enchente de 2014 foi de 6.000 no município de Itaqui.

Silva (2014), em uma pesquisa sobre enchentes nas décadas de 1960, 1970 e 1980 no faz refletir quando diz que:

as narrativas sobre os momentos de uma enchente seguem sempre um denotado fio condutor [...]. Os sujeitos desta pesquisa, afirmam que o momento mais difícil é o de sair de casa. É o tempo da resistência. É comum ouvir dos narradores o desejo de permanecer em suas casas e suas estratégias de permanência, até chegar o tempo do sofrimento, quando o risco de perder a vida alerta que já não é mais possível resistir (Silva, 2014, p. 168).

Todos os eventos dessa natureza ocorridos no município foram tratados historicamente como fenômenos isolados, tanto pelos gestores quanto pela população ribeirinha atingida, entendendo assim que não há uma correlação de fato entre eles, a não ser fatores climáticos e meteorológicos. Porém, percebe-se que no município de Itaquí sempre houve um número expressivo de habitações às margens do rio, segundo o levantamento que só foi feito de forma mais dinâmica e efetiva a partir de 2017, quando a cheia daquele ano já era eminente.

É possível perceber que a forma de ver e interpretar as cheias do rio Uruguai mudou muito, na mesma proporção que a relação econômica com o rio também foi mudando. A migração de pescadores que dependiam economicamente do rio, para outras fontes de renda e o fim de sua função de passagem de mercadorias são algumas das modificações socioeconômicas registradas no município.

E assim, conseqüentemente, os registros também mudaram. As cheias do rio que antes mostravam imagens e dadas associadas ao transporte de pessoas e mercadorias, passaram a mostrar o caos causado e a desgraça para inúmeras pessoas que ainda não vislumbram outra possibilidade a não ser habitar a zona ribeirinha.

As comunidades tradicionais ribeirinhas e algumas considerações acerca do relativismo cultural

O conceito de Povos Tradicionais tem impactado ao longo do tempo as Políticas Públicas contemporâneas, essa conceituação se deu por meio de relevantes contribuições, tanto do mundo

acadêmico como de movimentos sociais. Mas só após um amplo processo de debates, que contou com a participação do Comitê de Povos e Comunidades Tradicionais instituído em 2005, gerou-se um produto final que foi publicizado por meio do Decreto 6040/2007 onde diz que:

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6040/2007).

As comunidades ribeirinhas desenvolvem suas práticas diárias do cotidiano voltadas à subsistência de sua família, não demonstrando grande preocupação acerca da acumulação de bem materiais, a grande maioria busca apenas a sua subsistência, e usam do trabalho informal para isso (PINTO, M., 2015).

Quem vive nessas comunidades depende tanto da terra quanto da água para seu sustento, que é baseado na pesca, na caça, na criação de pequenos animais, na extração e comércio de lenhas, todas estas atividades dependem muito do ciclo da natureza, pois é este que dita quando pescar, plantar e colher, em momentos de cheias ou enchente, por exemplo, grande parte de suas atividades ficam prejudicadas.

Essa ambiguidade pode ser vista como o “viver da água e fugir das águas”, pois a água ao mesmo tempo em que é sustento, também pode se tornar motivo de perdas, medo, riscos e vulnerabilidades.

Um ponto que chama muito a atenção é o fato de a cidade ter se desenvolvido a margem esquerda do rio Uruguai, mesmo tendo que conviver com processos recorrentes de inundações, ano após ano. Faz-se necessário discutirmos as atuais condições de vida desta comunidade tradicional ribeirinha e levantarmos uma reflexão acerca das Políticas Públicas voltadas a ela, como acesso a saúde, trabalho e moradia digna.

A maioria dos ribeirinhos possuem casas de madeira, popularmente conhecidas como “volantes”, que são residências construídas sobre postes de madeira e adaptadas para os momentos de cheias, de maneira que facilite sua locomoção.

Historicamente essas comunidades já residiam naquele local, pois o processo de formação territorial que deu origem ao município de Itaquí surgiu nas proximidades do Rio Uruguai, seja pela facilidade de acesso fluvial ou pelo comércio existente na época. Diferentemente da realidade dos ribeirinhos de outras partes do país, as comunidades ribeirinhas de Itaquí, também mantêm proximidade territorial com o centro da cidade e com a principal área de comércio local.

Para amenizar tais problemas é necessária a aplicação de medidas estruturais e não estruturais. Bertonie e Tucci (2003, p. 63) reafirmam tal ideia quando colocam que: “O controle da inundação é obtida por um conjunto de medidas estruturais e não estruturais, permitindo a população ribeirinha minimizarem suas perdas e manter uma convivência harmônica com o rio”.

Medidas estruturais requerem mudanças de fato, principalmente nas estruturas físicas dos rios e de seus entornos. Essas medidas abrangem as obras de engenharia a serem realizadas para amenizar o problema. Já as medidas não estruturais estão ligadas aos procedimentos burocráticos como leis de preservação, monitoramento, delimitação de áreas ocupáveis e políticas públicas de assistência aos atingidos e remoção para locais seguros e dignos.

As medidas não estruturais nesses casos defendem na sua concepção a melhor convivência da população com situações que envolvam fenômenos como as enchentes. Para que as medidas não estruturais se tornem, de fato eficazes, a participação conjunta entre o poder público e a comunidade local é fundamental, de modo que garanta uma convivência mais harmoniosa sem tantas perdas e prejuízos, além de serem mais céleres de serem implantadas.

Percebe-se aqui a necessidade de também nos debruçarmos sobre o conceito de relativismo cultural, de forma que nos per-

mita refletir sobre suas particularidades. Relativismo refere-se a situações em que não há uma verdade absoluta, nem no âmbito moral e no campo cultural, propondo uma abordagem cultural e moral sem julgamentos pré-concebidos. A cultura por sua vez pode ser entendida como o conjunto de elementos materiais ou imateriais que pertencem a uma mesma comunidade, como artes, costumes e tradições de um povo.

Assim sendo, o relativismo cultural propõe o entendimento de povos e culturas diferentes através de suas próprias crenças. Ao invés de utilizar termos como “superior” ou “inferior”, o relativismo cultural busca compreender certos comportamentos de acordo com a dinâmica social daquela população. Ou seja, ninguém teria o direito a emitir juízos de valores sobre essas práticas e classificá-las como imorais ou morais, certas ou erradas. O filósofo e historiador alemão Oswald Spengler (1880-1936) resume muito bem esta ideia quando fala que: “Toda cultura tem seu próprio critério, no qual começa e termina sua validade. Não existe moral universal de nenhuma natureza”.

O relativismo cultural foi uma reação à escola positivista criada por Auguste Comte, à história humana foi então defendida como um caminho contínuo ao progresso científico, aos moldes europeus, onde os povos que não estivessem no mesmo estágio que a Europa Ocidental eram julgados inferiores. Por isso, as noções como “culturas superiores”, “culturas inferiores” e “evolucionismo” são rejeitadas pelos relativistas culturais.

É importante considerarmos que um povo, ou sociedade, não necessita atingir o mesmo padrão de desenvolvimento que outro para ser «melhor» nem «pior». Assim, não se pode julgar uma cultura diferente como “inferior” apenas porque não é parecida com a de quem avalia. Da mesma forma, a ideia positivista que uma sociedade está em permanente mudança e nega o progresso moral deve ser afastada. RACHELS (2013) diz que: “Há um ponto geral aqui, a saber, que existem algumas regras morais que todas as sociedades têm que adotar porque tais regras são necessárias para que a sociedade exista”.

Vale lembrarmos que o relativismo cultural é bastante criticado por sua própria contradição interna, já que vários argumentos usados para sustentar esta teoria como os apelos à tradição, do tipo “*sempre foi assim*” pode ser um argumento falho, ou um raciocínio que parece lógico e verdadeiro, porém falso. Contudo, é preciso atentarmos para o que é realmente um costume e o que é um abuso, pois se concordamos com o relativismo cultural, não poderemos julgar ou intervir numa cultura que comete atos contra a dignidade humana.

Nesse sentido, a justificativa deste estudo está na necessidade de políticas públicas condizentes com realidade vivenciada pela comunidade tradicional ribeirinha de Itaqui, Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, através de uma análise da conjuntura da mesma.

Medidas que visem o planejamento estratégico também são de extrema importância, principalmente quanto à rápida assistência aos atingidos em épocas de cheias do Rio Uruguai, e de remoção dos mesmos para uma área onde não sejam alvo de desqualificação social, marginalização ou da descriminalização por boa parte da sociedade, que por muitas vezes se mostra incomodada em ver frente a sua casa ou estabelecimento comercial, casas volantes sem rede de esgoto, sem espaço para acomodar as crianças que nelas residem, e que por muitas vezes se expõem dividindo lugar com os carros nas ruas e acostamentos.

Épocas de cheias e a vulnerabilidade social

As inundações ocorrem quando as águas dos rios saem do leito normal de escoamento devido à falta de capacidade de transporte de um dos sistemas naturais e ocupa áreas onde a população utiliza para moradia, trabalho ou lazer, entre outros. Ou seja, quando o volume de água é intenso e o solo não tem capacidade de infiltrar, superando sua capacidade natural de escoamento. De acordo com Tucci (2005):

O excesso do volume que não consegue ser drenado ocupa a várzea inundando de acordo com a topografia das áreas próximas aos rios. Estes eventos ocorrem de forma aleatória em função dos processos climáticos locais e regionais. É denominado de inundação ribeirinha.

A ocupação de áreas com riscos de inundação provoca impactos sociais relevantes. Esta ocupação se dá principalmente pela falta de uma política pública de controle e prevenção, pois as áreas hoje desocupadas devido a inundações amanhã serão ocupadas novamente, já que as enchentes têm caráter temporário. Há a necessidade de uma política onde se busque resolver esta questão, pois somente a culpabilização das pessoas mais desfavorecidas que ali residem não resolve. Bem enfatiza Rolnik (2011):

[...] ninguém vai morar numa área de risco porque quer ou porque é burro. As pessoas vão morar numa área de risco porque não têm nenhuma opção para a renda que possuem. Estamos falando de trabalhadores cujo rendimento não possibilita a compra ou aluguel de uma moradia num local adequado.

Para compreender este fenômeno um conceito fundamental e preliminar é o de vulnerabilidade, pois este é que define a identificação dos sujeitos na interação supracitada, isto é, o grupo social passível a sofrer danos (VALENCIO *et al.*, 2006). O grau de afetação de um grupo social está ligado à interação do evento físico com os fixos e fluxos em que o grupo se insere, ou seja, o contexto socioambiental e socioeconômico no qual este grupo social está circunscrito pode reduzir ou incrementar a vulnerabilidade.

Mas, não somente isso, o contexto sociopolítico também é importante nesta equação, pois a presença ou não deste grupo social em momentos decisórios em que são produzidas as tentativas de minimização dos desastres, ou de proteção pode reduzir ou ampliar a vulnerabilidade dos mesmos. Assim, o impacto

dos agentes externos e, eventualmente, naturais, por exemplo, as chuvas intensas, será um estressor maior ou menor dependendo dos contextos acima elencados (SIENA, 2012).

Revisão da Literatura

Quanto à definição de comunidades ribeirinhas como população tradicional podemos perceber que a mesma nos remete aos conceitos e elementos do campo dos direitos consuetudinários, que vislumbram a ideia de que a presença de um indivíduo ou comunidade em um determinado território por longo tempo pode gerar direitos àqueles que ali vivem e que o modo de vida é marcado por diferenças.

Conforme (SILVA et al., 2013):

O termo ribeirinho, não se refere ao simples fato de alguém morar às margens de um rio ou igarapé, mas se refere a uma população que possui um modo de vida peculiar, que a diferencia das demais populações do meio rural ou urbano, possuindo uma dinâmica marcada pela presença do rio, o qual não é apenas um elemento do cenário ou da paisagem, mas algo constitutivo do modo de ser e de viver (SILVA et al, 2013, p. 09).

Conhecer e aplicar a legislação ambiental não é suficiente. Diante da morosidade de ações públicas para minimizar as consequências deixadas pelas enchentes é necessário mudarmos as estratégias, ou seja, ao invés de somente amenizar e remediar as consequências destes desastres, investir também no estudo e prevenção desses fenômenos de forma estratégica.

Porém, o processo de remoção populacional definitivo dos moradores de zona ribeirinhas, que envolve reassentamento em espaços distintos da sua origem, exhibe características singulares. Rebouças (2000) diz que: “O deslocamento, apesar de ser movido por um objetivo planejado, trás consigo um elemento de imprevisibilidade quanto ao destino e a forma do novo universo de relações sociais. ”

Ou seja, aqueles moradores das zonas atingidas que são obrigados a abandonarem a beira do rio também podem exercer a recusa do reassentamento em vilas ou lotes. Aqui se faz necessário uma política de moradia que os possibilite afastar-se de sua zona, somente em casos de risco de enchentes. Neste sentido, ainda Rebouças (2000, p. 28) destaca que: “essas comunidades, se veem diante de uma mudança brusca em seu modo de vida, desencadeada pela transferência definitiva da residência”.

Esta ideia vai de encontro ao que diz Marta Arretche (2001, p.9) quando sugere que ao analisarmos uma política pública devemos fazer avaliações “menos ingênuas”. Segundo a autora, para o avaliador “é fundamental ter em mente que a implementação modificará o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mais do que isto, devemos levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências”.

Revisão sistemática de artigos selecionados nas Bases Scopus/Capes

CESCO (2017) entende que a questão das inundações na fronteira Oeste do RS consiste em matéria que merece ser tratada entre as prioritárias, dada a sua ocorrência frequente e os danos dela advindos.

SILVA (2016) em sua reflexão diz que o ribeirinho cria e institui seu próprio modo de vida, expandindo ou limitando seus espaços, originando uma população distinta por seus traços físicos, culturais, alimentares, de crenças e organizações para o trabalho tendo o rio como importante símbolo de seu universo, uma vez que, ambos são para esses sujeitos objetos de uso material e imaterial. Nestes termos, percebe-se que é a relação homem/natureza que ilumina e reflete a cultura do povo ribeirinho, que têm nas matas e nas águas toda uma simbologia expressa, diante de um espaço único, místico e de muitas interpretações. E, é a partir desta perspectiva que se pode considerar a cultura

baseada em uma racionalidade específica, ou seja, em uma identidade única que só o ribeirinho possui. Dessa maneira, reconhece-se que o ribeirinho possui sua identidade própria, munido de valores sociais e ambientais como a solidariedade e a preocupação com o ambiente que vive além dos costumes, mitos e crenças que o tornam um ser exclusivo de seu meio.

Aponta ainda que, o ribeirinho pouco tem participado das discussões de políticas públicas, uma vez que, o mesmo, por falta de informações e conhecimento das leis encontra-se excluído, social e economicamente. Desse modo, é necessário que haja uma tomada de consciência por parte desses sujeitos de que esta realidade necessita ser alterada, tendo em vista, a crescente pobreza, o desemprego, às desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas como moradia, saúde, educação, transporte, infraestrutura, saneamento básico.

FURLAN (2017) enfatiza que as comunidades ribeirinhas são marginalizadas juridicamente, onde moradores encontram-se excluídos do direito à tutela jurisdicional. E que a ação direta do Estado para concretizar, ou tentar concretizar, o direito de acesso à justiça, deve perpassar pela ideia de reconhecimento de identidades, uma vez que será inútil disponibilizar o mesmo serviço público que é oferecido para os centros, a uma população que tem visão de mundo diferente, conflitos diferentes, legalidades diferentes das tradicionais, especificamente as ribeirinhas. Faz-se necessário, portanto, a democratização do conhecimento e da conformação do direito para, não somente a efetividade do acesso à justiça em outros lócus, como o desenvolvimento da cidadania.

MARIOSIA (2018) esclarece que o estilo de vida diz respeito ao conjunto de hábitos e condutas que modulam a atividade cotidiana das pessoas e regem a forma de enfrentar as necessidades, exigências e desafios que lhes são colocados nas sucessivas etapas de vida diferentes estilos de vida correspondem às diferentes posições que os indivíduos ocupam no espaço social. De onde cada qual traduz para seu universo sociocultural as crenças, há-

bitos e valores que correspondem igualmente às diferenças das condições de existência.

SILVA (2018) as narrativas sobre os momentos de uma enchente seguem sempre um denotado fio condutor. A ação de observar as águas do rio, que por ocasião das chuvas, sobem sem cessar, é contada, respeitando a seguinte ordem: acompanhar o nível das águas preparar-se para deixar a casa, mudar-se temporariamente – ou em definitivo, nunca se sabe, e retornar para as coisas que a cheia não levou.

Considerações finais

Os momentos de inundações, assim como as comunidades tradicionais ribeirinhas sempre estiveram presentes na história da cidade de Itaqui, que por diversos motivos, já mencionados, desenvolveu-se as margens do Rio Uruguai.

Após analisar os dados levantados das áreas periféricas da cidade entre os anos 2018 a 2020, foi possível constatar grande vulnerabilidade de famílias ribeirinhas que moram nas proximidades dos eixos dos rios e afluentes que cercam a área urbana de Itaqui.

Foi possível percebermos que para um município ser capaz de criar e gerenciar Políticas Públicas de qualidade é necessário, mais dos recursos financeiros, mas um planejamento a longo prazo onde os atores políticos possam definir um objetivo e o melhor caminho para alcançá-lo. Assim, a elaboração e execução das Políticas Públicas se tornam menos complexas permitindo uma integração entre elas.

Este trabalho buscou evidenciar a importância de estabelecermos a inter-relação entre o poder público e comunidade. Além enfatizar a necessidade de medidas de acesso ao espaço urbanizado com infraestrutura e moradias adequadas, ações de promoção da saúde e redução da vulnerabilidade social, abrangendo ações mais dinâmicas que a assistência emergencial e a recuperação pós-cheias.

Percebemos ainda que, as ações do estado, necessitam utilizar como instrumento de intervenção algumas estratégias que contemplem conceitos éticos e morais que abordem temas inerentes ao cotidiano ribeirinho, como o desemprego e preservação do meio ambiente, convivência familiar entre outros. Para traçar essas estratégias de ações voltadas para a comunidade tradicional ribeirinha é necessário considerar a territorialidade, no sentido de fazer com as Políticas Públicas se efetivem, mesmo com toda dificuldade relacionada ao aspecto territorial e histórico, bem como as peculiaridades inerentes ao relativismo cultural.

Referências

ARRETICHE, M. T. da S. **Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa.** <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/entrevistas/ppublicas/arretiche.htm>

BACHRACHIB, P. e BARATAZ, M.S. **Two Faces of Power.** American Science Review , 56. 1962.

BERTONI, Juan Carlos; TUCCI, Carlos E.M. (org.). **Inundações urbanas na América do Sul.** Porto Alegre: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2003. Disponível em: <https://www.cepal.org/samtac/noticias/documentosdetrabajo/5/23335/inbr02803.pdf> Acesso em: 06 jan. 2021.

BEZERRA, Juliana: **Relativismo Cultural. Toda Matéria,** 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/relativismo-cultural/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em 12 mar 2021

BRASIL. Lei n.10.257-2001. **Estatuto da Cidade.** Brasília, DF, Senado, 2001.

CAMPOS, N.; SOUSA, R.O. **Planos de bacias hidrográficas. Gestão das Águas: princípios e práticas.** Porto Alegre: ABR.H 2.ed, p. 57-68. 2003.

CESCO, Susana; CEOLIN, Lisianne Pintos Sabedra. Políticas públicas e inundações do rio Uruguai no município de São Borja: o olhar dos atingidos e a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 22, p. 285-328, 2017.

COLVERO, R. B. **Itaqui nas fronteiras Ibero-americanas: 1801-1889**. São Borja: Faith, 2012.

DYE, T. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice Hall, 1984.

FURLAN, Donizete Vaz; PIRES, Simone Maria Palheta. A problemática do acesso à justiça trabalhista em comunidades ribeirinhas: o caso do arquipélago do Bailique no Estado do Amapá. **Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 179-199, 2017.

ITAQUI. **Lei Orgânica do Município**. http://www.camaraitaqui.rs.gov.br/?action=legislacao_lori&lori=1

KOWARICK, L. **Viver em Risco: Sobre a Vulnerabilidade no Brasil Urbano. Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, 2009.

MARIOSIA, Duarcides Ferreira; CAMILO, Maria Virgínia Righetti Fernandes. Território, Trabalho e Saúde: Repercussões Socioambientais do Estilo de Vida em Duas Comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, Manaus, Amazonas. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 7, n. 2, p. 189-205, 2018.

PINTO, M. **A Identidade socioterritorial missioneira na cidade histórica de São Borja RS**: As hegemonias de poder sobre uma identidade tradicional enraizada entre antigas reduções Jesuítico-Guarani. Tese de doutorado, UFRGS, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2015.

RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. AMGH Editora, 2013.

REBOUÇAS, Lidia Marcelino. **O planejado e o vivido. O reassentamento de famílias ribeirinhas no Pontal do Paranapanema**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

ROLNIK, Raquel, Ninguém vai morar em área de risco porque quer ou porque é burro. São Paulo: Wordpress, 2011.

SIENA, M. **A Dimensão de Gênero na Análise Sociológica de Desastres**: conflitos entre desabrigadas e gestoras de abrigos temporários. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação

ação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

TUCCI, Carlos E.M, **Gestão das inundações Urbanas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VELHO, G. **A utopia urbana um estudo de antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

TEMPO PRISIONAL: morte em vida

Jaqueline Carvalho Quadrado³

Resumo: Este artigo chama a atenção para o encarceramento de mulheres, em que recai a lógica disciplinar, os micro poderes, o disciplinamento, as normatizações, a normalidade de um espaço e de dois tempos- lá fora e dentro-, que permeiam as narrativas sobre as experiências prisionais. Apresenta-se parte das reflexões da pesquisa empírica realizada na Unidade Prisional Feminina de Palmas, estado do Tocantins (Brasil). Propõe-se uma leitura sobre a maneira pela qual as mulheres constroem sua subjetividade, falando de si mesmas e de suas experiências prisionais, a forma como se dão as privações afetivas e materiais e o controle dos corpos. Constata-se a precariedade da vida e o itinerário do abandono afetivo e material, que aliada a uma atribuição de crime, evidencia o corpo como uma tecnologia política ao qual estão expostas. O fato é que o encarceramento de mulheres, na forma que é executado, consiste na precarização de vidas e aplicação do controle e docilização dos corpos.

Palavras-chave: mulheres; encarceramento; privações; política do corpo; biopolítica; biopoder.

Introdução

O lugar de onde as mulheres falam sobre sua condição é importante para perceber e problematizar subjetividades produzidas no tempo prisional. Na pesquisa realizada, foi observado

3 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br

que as mulheres atuam e procuram compreender sua situação, a partir dos processos de subjetivação que são desconstruídos e reconstruídos cotidianamente.

As narrativas evidenciam a consciência de seu lugar social, e das constantes lutas e re-existências que travam em busca de constituírem uma nova identidade. Elas demonstram um grande desejo de tomar seus destinos em suas próprias mãos, e a relação com as/os filhas/os é parte fundamental desta narrativa. Algumas vozes falam de uma condição social e política subalternizada. Outras silenciam; um silêncio de resistência.

O material empírico que sustenta a elaboração dos argumentos é resultante da pesquisa de doutoramento em Sociologia pela Universidade de Brasília, intitulada: “Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de narrativas sobre a experiência de aprisionamento”, e constitui-se de entrevistas em profundidade, com mulheres em regime de encarceramento na Unidade Prisional de Palmas, do estado do Tocantins (Brasil). As entrevistas foram realizadas em espaço reservado, sem a presença das agentes prisionais. Em média, as entrevistas duraram em média duas horas. Foi mantido sigilo dos nomes das entrevistadas. Os nomes das mulheres são fictícios e foram atribuídos pela pesquisadora. A cor das presas foi autodeclarada, assim como os demais dados sociais. O roteiro de entrevista semi-estruturada foi dividido em perguntas relativas ao perfil das presas, situação pregressa à prisão, condições em que a detenção ocorreu, contato com o crime, condições de cumprimento da pena, vida no cárcere e perspectivas futuras. Optamos pela transcrição literal das entrevistas, evitando ao máximo interferir nas falas.

Evidentemente, a autora não pretende ter fundamentado seu argumento em uma reconstrução exaustiva de todo o material coletado⁴. A intenção do presente artigo é explorar o sentido

4 A presente análise não utiliza todas as entrevistas realizadas, e não apresenta uma sistematização de todo o questionário. Os argumentos, os dados e análises apresentados neste artigo integram a pesquisa de doutoramento, intitulada: “Fragmentos de

das narrativas das mulheres, oferecendo uma possibilidade de interpretação – que pode ser tomada, ao mesmo tempo, como hipótese e plano de trabalho – sobre suas percepções a respeito do tempo “lá fora” como um tempo morto, e o tempo “dentro” como morte em vida, e os significados que atribuem às suas próprias experiências para lidar com as privações afetivas e a política do corpo.

Breves apontamentos sobre o Tempo: “Lá fora” e “Dentro”

A primeira vez que entrei na Unidade Prisional, encontrei-me, dentro dos muros da prisão, com pessoas que estavam ali há cerca de um mês, um ano, dois, três, quatro anos. Com certeza, a noção de tempo é diferente para as presas. Todas externaram, em suas narrativas, o tempo que lá estavam e que faltava para sair. “*Falta três anos para eu sair (Clair)*”. Como, então, entender esse tempo, as representações, as vivências? Foi necessário repensar as estratégias de pesquisa. Teria que entender minha situação de “estar fora” para poder perceber essa outra realidade de “estar dentro”.

Desse modo, esta seção nasceu dessa inquietação em relação ao tempo e espaço prisional. Assim, começamos a refletir sobre os componentes do encarceramento prisional, os espaços e o tempo lá dentro, seus efeitos sobre a vida cotidiana e sobre a subjetividade das mulheres presas, suas estratégias de adaptação e de resistência.

Ressaltamos que nosso trabalho não focalizou a estrutura da instituição penitenciária, sua organização interna, suas hierarquias, embora alguns desses aspectos aparecessem necessariamente nas narrativas. Nosso propósito foi de conhecer a instituição viva, a que está latente regularmente muros adentro.

A reclusão prisional rompe com as coordenadas de tempo e espaço de fora, e esse é um mecanismo poderoso de destrui-

uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de narrativas sobre a experiência de aprisionamento”, orientada pela professora doutora Lourdes Maria Bandeira, no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/DF.

ção, que sofrem as mulheres encarceradas. A sensação de tempo morto é muito forte e, por isso, essa representação se faz presente em toda a experiência prisional. O tempo na prisão é o tempo quieto, da espera, tempo que não passa. Só o tempo da visita, quando existe, corre tão rapidamente como o de fora, o do antes. Tempo que ocorre em um espaço ínfimo. O espaço da prisão, regulamentado é um espaço arbitrário. Um tempo e espaço que deverão ser reformulados para sobreviver e resistir à reclusão.

A sobrevivência compreende estratégias de adaptação, como o acatamento e a submissão, que podem chegar, inclusive, à colaboração e estratégias de resistência, que se baseiam na revolta à “infantilização”, e na necessidade de manter-se como pessoas com pensamentos e sentimentos. Em certa medida, isso se efetiva por meio dos contatos com o “lá fora”, com os familiares que têm permissão para visitá-las, por meio de cartas e telefonemas. Igualmente dependerá a construção de laços de afetividade “dentro” da prisão. Diante de uma nova realidade, constituirão relações entre elas e, assim, reconstituem a si mesmas.

As rebeliões/os motins, as greves de fome, os gestos são também formas de canalizar a necessidade de serem escutadas e reconhecidas como sujeitos de direitos. As presas manifestam diversas ações políticas de resistência, segundo a gravidade do conflito. O mundo exterior ainda figura como uma referência para as presas, quaisquer que sejam as esferas da vida: família, trabalho ou lazer; “presença ausente” do exterior na prisão.

As fronteiras materiais da prisão delimitam, de fato, um quadro temporário de vida específico, dotado de alguma autonomia e, certamente, um quadro de relações sociais com dinâmicas próprias. Mas, como o reconheceu Goffman,

[...] os campos de vida recriados na prisão não anulam, nem substituem, os exteriores, permanecendo estes como referentes para os internados. Como se disse, família, residência e profissão continuam no exterior e o que no encarceramento se lhes sucede não possui o mesmo significado (pense-se, por exemplo, no trabalho prisional), não define

pertenças, nem produz identidades de modo equivalente. Neste sentido, a prisão não seria verdadeiramente “totalizante”. Não o seria também porque a reclusão representaria um intervalo na vida dos indivíduos e seria vivida como tal, como uma suspensão ou um parêntesis no seu percurso, como um tempo de outra natureza (2008, p.22).

Não posso deixar de perceber como a ambiguidade está sempre presente na maioria dos assuntos relacionados a este estudo. Os muros tornaram-se também um ponto de partida teórico para se perceber, a partir daí, relações que ultrapassam seus próprios limites. Em outras palavras, a impressão que se tem é a de que, a partir do estabelecimento desses limites, surgem fronteiras. Mas essas fronteiras engendram, na verdade, a possibilidade de estabelecer um movimento contínuo entre o “dentro” e o “fora”, ou melhor, entre o espaço prisão e o espaço lá fora.

O “dentro” e “fora” da prisão estão interligados e se comunicam como se fossem um movimento pendular entre dois ângulos, por meio de relações entre detentas e agentes, técnicos e detentas e familiares. E como, a partir desse movimento, criam-se tipos de relações. As agentes penitenciárias e os familiares, justamente por transitarem entre o lado de fora e o de dentro da prisão, são a ponte que une os “dois mundos”. Existe uma linha muito tênue que traz preocupação, como motivações, esperanças de que algo poderá a vir a ser.

As entrevistadas, em suas falas, quando perguntadas da relação e da influência das “agências de ressocialização”, das presas e do trabalho das agentes penitenciárias, responderam que, na maioria das vezes, sofrem um processo de aprisionação. O contato prolongado com outras pessoas, vivenciando práticas e valores intramuros, faz com que as presas recebam e mantenham muito das características do comportamento vivido dentro da prisão.

Nas palavras de Foucault (2001a, p.91), “lá onde há poder há resistência e, no entanto, - ou melhor, por isso mesmo- essa nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao

poder". Em certa medida, isso se efetiva por meio dos contatos com o "lá fora", com os familiares que têm permissão para visitá-las, por meio de cartas e telefonemas. Igualmente dependerá a construção de laços de afetividade "dentro" da prisão. Diante de uma nova realidade, constituirão relações entre elas e, assim, reconstituem a si mesmas.

A historiadora Michelle Perrot (1988) afirma que:

[...] as mulheres encarceradas são as mais abandonadas, as mais marginalizadas, como se o pior nelas fosse a contravenção à norma do feminino. São marginalizadas não somente por serem privadas da liberdade e dos direitos que a liberdade lhes garante, mas também porque são abandonadas pela família, esquecidas pelos amigos, namorados, maridos ou companheiros e também pelos próprios filhos (p.269).

As reclusas são privadas da convivência familiar, do amor, do crescimento dos filhos, dos laços de amizade e de tantas outras pequenas felicidades que, provavelmente, só a vida extramuros lhes proporcionaria. As condições de subsistência no cárcere, para estas mulheres, beiram à desumanidade. Talvez, a desumanização, como a mortificação do eu, seja um mecanismo de controle e de subjugação, como relatam as mulheres, mostrando que têm total consciência de que estas condições são inadequadas.

Estar presa não significa apenas estar privada de liberdade e da vida extramuros; estar presa significa lutar pela vida, sobrevivência, lutar para que o sistema penal não as engolissem e não as transformassem em meros objetos numerados, despossuídas de si mesmas. Estar presa era algo que nenhuma mulher queria, portanto, significava lutar para reconquistar o bem mais precioso que haviam perdido: a liberdade.

O tempo vivido na reclusão, seja por breve ou longo período, significava apenas um percurso na trajetória de vida dessas mulheres. Significava apenas uma fase à espera de julgamento ou cumprimento de pena. O tempo da pena é considerado ape-

nas um intervalo, um tempo de outra natureza. Nesse sentido, a prisão representa uma passagem na vida dessas mulheres e é vivida como tal, como uma suspensão ou um parêntese no seu percurso.

O referente para essas mulheres presas continua sendo o mundo deixado extramuros, o mundo externo, anterior à prisão. Embora algumas mulheres tenham sido abandonadas por seus familiares, ainda sonham em reconstruir suas trajetórias de vida, diferentemente, do passado.

O tempo prisional e as privações afetivas e materiais

Nesta seção, dedicamo-nos à análise de excertos extraídos de entrevistas realizadas com mulheres encarceradas⁵, com o intuito de compreender como, nos discursos delas, produzem-se processos de subjetivação a partir do “tempo” de institucionalização em uma Unidade Prisional. As análises destas entrevistas foram agrupadas a partir de temas suscitados por regularidades enunciativas. Assim, com maior frequência, surgiram nas entrevistas dois temas de atuação de uma biopolítica: Práticas divisoras: poder, saber e verdade; Práticas de poder, controle e normalização. É importante ressaltar que, embora os efeitos de sentido produzidos nos excertos apontem para outras possibilidades temáticas de análise, o agrupamento deles nos dois eixos acima referido apenas obedeceu a um recorte analítico.

Insta esclarecer os conceitos de biopoder e biopolítica, elaborados por Michel Foucault (2005):

O biopoder, enquanto convergência do poder disciplinar e da biopolítica, é uma forma de poder, ao mesmo tempo, individualizante e totalizante. Enquanto o poder disciplinar tem como objeto o corpo, a biopolítica se volta para o corpo múltiplo que seria a população, para o homem como parte da espécie biológica. Sua ênfase é so-

5 Para preservar identidades, as entrevistadas foram identificadas por nomes femininos aleatórios, Bruna, Lira, Ângela, sucessivamente.

bre os fenômenos em massa e de longa duração, através de mecanismos de previsão, de estimação estatística, de ponderações globais, procurando um equilíbrio e uma regulação no nível social. Assim, a biopolítica se ocupa dos processos das populações, da demografia, das taxas de reprodução e nascimento, da higiene pública, entre outras. De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de urna população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 2005, p. 290).

Feitas essas considerações introdutórias, passamos então a apresentar, resumidamente, os excertos extraídos da pesquisa empírica. Na sequência, trazemos as narrativas das presas com a intenção de contextualizar os cenários, de modo que sejam destacadas as peculiaridades do sistema, chamando atenção para as individualidades dos casos das mulheres que nele estão, sem, contudo, perdermo-nos em abstrações teóricas, mas, sim, buscando uma aproximação da realidade.

Acreditamos que algumas entrevistadas procuravam “falar melhor” para impressionar a entrevistadora. Na verdade, muitas davam grande importância ao fato de serem ouvidas por alguém. Esse fato foi externado por uma entrevistada -Nazaré- que disse que ia falar comigo porque pela primeira vez alguém queria saber o que ela tinha para dizer, sem agressões físicas ou verbais.

Observamos que uma mulher se vestiu com um vestido longo e aparentemente não de uso rotineiro, e se maquiou para a entrevista. Entretanto, disse que não queria dar entrevista, pois não queria mais falar sobre o assunto.

O impacto da prisão na vida das mulheres não é pequeno. Elas perdem não somente a liberdade, mas muitos dos laços afetivos e familiares. A família se desintegra, os filhos vão para um lado, os maridos, companheiros e namorados para outro. As mulheres reclusas são, muitas vezes, abandonadas à própria sorte. A socióloga Julita Lemgruber (2010) refere-se que as mulheres presas, além da solidão, o que as tortura é a incerteza.

Incerteza de onde os filhos estão, se estão bem cuidados ou maltratados. Elas, geralmente, são abandonadas pelos familiares na solidão do cárcere. Os laços afetivos são desfeitos. Os homens presos têm certeza que os filhos estão com as mães; já as mulheres presas, a única certeza que têm é que os filhos não estão com os pais. A perda de vínculo com a família (pais, filhos, irmãos, tios etc.) é comum na vida das detentas (p.28).

Às vezes, o pouco contato que mantêm com os familiares é por meio de correspondências e/ou telefonemas. As visitas que as presas recebem na prisão são em geral de mães, irmãs, tias e cunhadas. Os maridos, companheiros ou namorados quase nunca aparecem. Até mesmo porque a prisão rompe com esses laços amorosos.

As presas revelam que seus filhos ficaram sob os cuidados de familiares ou no abrigo; raramente com os pais. Primeiro, porque os homens refizeram suas vidas, formaram novas famílias com outras mulheres, não levando os filhos. Segundo, porque, em alguns casos, os pais das crianças também estão na prisão. Assim, as crianças acabam ficando sob a tutela dos avós, tios e tias, ou sob guarda judicial e são enviadas para o abrigo. Justificaram também a ausência dos pais, devido a elas terem assumido sozinha a guarda dos filhos, ou seja, declararam-se solteiras; no caso de algumas, o pai não assumiu a paternidade, ou desconhecem o paradeiro deles.

Lira está presa com sua única filha mulher, na mesma cela. Relata que as duas passam momentos difíceis. Os outros dois

filhos, apenas um acompanha seu processo. O outro, não quer falar sobre ele. Denota uma mágoa.

Andrea diz *“sinto saudades de minha filhinha. Ficou lá com minha mãe. Está bem cuidada”*.

A partir do momento em que as mulheres entram na prisão, muitos dos laços afetivos e familiares já tão frágeis e conflitivos se esfacelam diante da distância geográfica, da situação econômica precária dos familiares, do sentimento de vergonha, da falta de afeto, compaixão, solidariedade, entre tantos outros sentimentos. Nem todas recebem visitas sistemáticas ou notícias por cartas ou telefonemas.

Ao contrário de Bruna, que revelou que

“A Convivência familiar melhorou depois que vim pra cá. Meu pai se preocupa mais comigo, vem me visitar, deixa dinheiro ou frutas, coisas de comida; meu irmão quer saber tudo o que acontece comigo, o que eu faço, o que eu como; minha mãe vem me visitar, parece até que ela melhorou depois que vim para cá. Está estudando, fazendo um curso superior a distância”.

As presas, ao usufruírem das saídas temporárias, no regime semiaberto, visitavam os familiares que lhes consideravam ainda como um membro familiar - pais, filhos, irmãos e tios -, isso quando não haviam sido abandonadas por eles. No sentido de represália, medo, preconceito em não aceitar uma familiar na condição de presa. O estigma está presente nessas relações.

Elas não tinham mais a sua casa, nem mais o marido, o companheiro ou o namorado para visitar. Eles não esperavam por elas. Com a prisão, são destituídas do espaço moradia, residência. Aquelas que tinham os maridos, companheiros ou namorados também presos, tentavam preservar os laços visitando-os ou recebendo a visita deles na Unidade Penal Masculina de Palmas/TO. Enquanto iguais, os laços continuavam, já como diferentes os laços se fragilizam e se rompem.

Igualmente as histórias já tão marcadas pelo abandono, pela violência no âmbito privado e nos espaços públicos, e por tantas

outras mazelas que elas enfrentaram ao longo da vida, a prisão imprime marcas ainda mais profundas no que tange à solidão, incertezas e desagregação da família.

Analisando as narrativas, percebemos os impactos causados na vida delas pela prisão. Os relatos desvelam o abandono e as privações que elas têm dentro daquele ambiente inóspito e solitário, mas mostram também como elas foram construindo novas subjetividades, sociabilidades, ou seja, (re) inventando o cotidiano.

Para Michel de Certeau (2009, p.38), o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. As mulheres reclusas aprenderam a inventar o cotidiano, a driblar a situação de subordinação a que estavam sujeitas na prisão, subvertendo ou rejeitando direta ou indiretamente as normas. Se elas não tinham poderes para modificar as práticas cotidianas impostas, elas contornavam-nas atribuindo significados e representações diferenciadas daquelas estabelecidas e esperadas pela instituição penal, criando estratégias e resistências.

O autor afirma ainda que muitas práticas cotidianas são do tipo tática, ou seja,

[...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas (CERTEAU 2009, p.46).

Por meio das narrativas, percebemos como elas se utilizavam da astúcia, das brechas do sistema penal, dos micro poderes, das artes de “negociar”, driblar, como se aproveitavam das ocasiões para alcançar seus intentos, pequenos sucessos, mas que lhes proporcionavam dentro da prisão uma multiplicidade de novos sentimentos e subjetividades.

A maioria das mulheres presas eram mães. Algumas delas tiveram a oportunidade de ter os filhos menores junto a elas,

por algum tempo. Não tinha creche da penitenciária, somente o abrigo. Ao ingressarem na prisão essas mulheres viram seus filhos serem divididos entre os familiares, dispersando-se, ou indo para instituições de abrigo aos menores, como é o caso da presa Maria.

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelas presas, desde a desintegração familiar, devido à falta de contatos e vínculos com os familiares e filhos, até mesmo a internação judicial dos filhos em abrigo, como aconteceu com uma delas, sem contar os sentimentos de abandono, solidão e tantas outras dificuldades. Lira pode ser tomada como exemplo daquelas poucas presas que foi presa com a filha e o marido. Entrou na prisão já sexagenária, embora faça muitos planos para o futuro, quando sair da prisão. Mãe de três filhos maiores, estando presa uma das filhas na Unidade, dois moram em outro estado e somente um a visita. Por ironia ou não, o único que a visita é o que sofreu duplamente com o crime: porque a “vítima” era esposa dele e, depois, saber que a família, pai, mãe e irmã eram os mandantes. O outro filho a rejeita segundo Lira. O marido faleceu na prisão.

Nazaré diz que, na Unidade, nunca recebeu visitas nem correspondências. Não mantém vínculo familiar com os irmãos devido à distância e situação econômica, segundo declaração da interna. A filha, a qual mantinha contato, mora em outra cidade. Os outros dois filhos não foram criados por ela, por isso não sabe onde estão. A mãe dela, que mora numa cidade mais próxima, não a visita, pois testemunhou contra ela.

Caso bastante interessante é o de Maria, embora semelhante ao de tantas outras mulheres, sua história intramuros desvela a face do controle social do sistema carcerário, bem como evidencia o estigma de ex-presidiária que as pessoas que passam pela prisão estão fadadas a carregar além muros. A interna é mãe de três filhos menores, como nos relatou: as crianças foram recolhidas a um abrigo, pois se encontravam em situação de total abandono e pobreza. Maria aparentemente, mantém bom vínculo com seus 3 filhos, que permanecem no abrigo para crianças, até

que a mãe esteja em liberdade e demonstre condições de criá-los adequadamente.

É necessário resgatarmos um pouco da vida pregressa de Maria para entender sua passagem pela prisão. Mulher jovem, não alfabetizada, moradora de uma cidade no interior do Estado, trabalhava em serviços domésticos, alugava uma casa e sustentava sozinha os três filhos. Nunca teve passagem anterior pela polícia. De origem humilde, oriunda do estado do Maranhão, foi morar ainda jovem em outra cidade, em busca de melhores condições de vida. Saiu de sua terra natal, impulsionada por outra irmã que já morava fora. Teve três filhos, mas sempre os cuidou sozinha. A presa conseguiu, apesar da prisão, manter vínculo com os filhos que estão no abrigo, o que possibilita aos três irmãos preservarem os laços. Eles a visitam com frequência, pois são levados em veículo oficial, destinado para tal serviço.

No momento em que recém voltava de uma das saídas (progressão da pena), questionei-a sobre moradia, filhos, trabalho, considerando-se que tudo tinha se desagregado, filhos num abrigo, imóvel era alugado e foi desocupado, moveis espalhados não sabe por onde. Perguntei-lhe o que ela pensava ou planejava para quando saísse da prisão. Disse-me:

“Vou lhe confessar no dia que sai daqui (última saída) tomei o ônibus até a rodoviária, para depois tomar outra até minha cidade para conversar com meu irmão. Lá na rodoviária conheci um homem que chegou em mim.”

O que se percebe aqui é o estigma de ex-presidiária sendo demarcado pela própria prisão, imprimindo marcas na vida de quem passou por ela, pois como afirma a historiadora Michelle Perrot (1988, p.269): “A prisão mata. Ela estigmatiza”.

Ainda em relação a isso, o sociólogo Pedro Bodê de Moraes afirma que a prisão marca indelevelmente,

[...] aqueles que por ela passa a partir de uma complexa inter-relação entre a maneira como os ex-internos se veem e como a sociedade os vê, que por sua vez determina a maneira como os ex-presos se perceberão. Situação que está

relacionada aos processos de estigmatização e de mortificação produzida no interior das instituições prisionais (2003, p.188).

Mulheres como Nazaré, Helena, Lira, Sheila, Teresa, Eliza, Andréa, Rosa, Mariana, Roberta e Ângela viram suas famílias se desorganizarem a partir do seu aprisionamento, presenciando a ausência de familiares e os filhos que, na maioria das vezes, ficaram sob o cuidado de parentes e pessoas conhecidas.

Roberta diz que é mãe de dois filhos menores, sendo que a mais velha se encontra na companhia do pai, primeiro marido da interna e a outra na companhia da avó materna.

Ângela era casada. O vínculo afetivo familiar está prejudicado, em todo tempo que ficou presa só recebeu a visita de sua filha, segundo a interna seus filhos menores não têm conhecimento de seu paradeiro.

Helena conserva vínculo familiar com a mãe.

Eliza, mãe de dois filhos que se encontram sob a guarda das avós materna e paterna, numa cidade do interior do Maranhão. O vínculo familiar, embora existente, mostra-se distante e sem contatos. Informa que seus pais residem em uma fazenda.

Como se apura em muitas das narrativas, algumas mulheres presas conseguem manter vínculos afetivos com maridos ou companheiros, que também estão presos numa unidade do Complexo Penitenciário do Estado. As que cometeram delitos sem a participação dos/as companheiros/as, foram abandonadas. Além disso, observamos que outras mulheres construíram novos laços afetivos e conjugais dentro da prisão, com outras presas, frutos desses novos relacionamentos amorosos. Além de maridos, companheiros ou namorados, algumas mulheres tinham outros familiares presos.

A presa Bruna e sua companheira foram presas por terem assassinado um homem que ela supunha ser amante da companheira, crime no qual foram réis confessas. Inicialmente, conviviam no mesmo espaço-cela. Relata que, com o passar do tempo, o relacionamento terminou e se separaram fisicamente do

mesmo espaço a pedido da outra, e que ela resolveu continuar no “Carandiru”. Diz que estabeleceu um novo relacionamento afetivo, com a qual fazem planos para quando saírem morarem em outro Estado.

O que se percebe é uma luta silenciosa e dolorosa das mulheres, uma solidão afetiva e sexual, uma resistência confusa, que ora pende para o lamento em razão das perdas sociais, econômicas e familiares sofridas, ora pende para a esperança de uma vida melhor fora do cárcere. Constata-se também, que muitas não assimilaram que o tempo lá fora está morto, que não existe mais, que é passado. Fica evidente em algumas narrativas, que o tempo dentro da prisão é uma morte em vida. Outras, também não conseguem interpretar esse tempo dentro da prisão, por negarem seus atos lá fora, por negarem que sua vida mudou radicalmente, que não é a mais a mesma pessoa.

A tecnologia política do corpo: prazeres sujeitados

O ritual de espera das mulheres presas, externados por elas, evidencia como as visitas sociais ou íntimas são aguardadas com muita ansiedade e expectativa por elas, uma vez que elas não esperavam apenas as visitas, mas ao mesmo tempo momentos de afeto, carinho, sociabilidade e, além disso, por alimentos, produtos de higiene, materiais para artesanato, roupas, entre outras coisas. Aguardavam, principalmente, serem lembradas de sua existência.

No entanto, nem todas as mulheres recebiam visitas, porque maridos, companheiros, namorados e familiares haviam abandonando-as na prisão, como já salientamos. As que não recebem visitas ficam isoladas das demais, como nos relataram, pensando em muitas coisas, como diz Vania *“porque aconteceu isso comigo, porque estou aqui? Falo para mim mesma, várias palavras de raiva, de indignação”*. Julia diz que fica deitada, esperando o tempo passar. Nazaré *“prefiro ficar quieta no meu canto, pedindo para esse dia passar logo”*.

Apresentamos dos relatos que, na Unidade, as visitas sociais - de familiares- ou íntimas - de maridos ou companheiros- aconteciam aos domingos, mas também em dias de festa - Natal, Páscoa, ou outro tipo de “evento” promovido dentro da Unidade Penal.

As visitas na Unidade aconteciam aos sábados, dia em que as reclusas, visitavam seus maridos e companheiros também presos, pois algumas delas eram autorizadas judicialmente a realizar visitas íntimas, desde que comprovados os laços conjugais com o interno visitado. Contudo, devemos ressaltar que as internas estavam na sua grande maioria privadas do direito sexual, ou seja, não tinham direito às visitas íntimas. Não tinham acesso a relações heterossexuais, pois algumas eram viúvas, ou, então, os maridos e companheiros haviam abandonando-as na prisão. E outras não tinham como comprovar laços conjugais.

Embora se exponha uma realidade para tempos mais recentes, fica comprovada a continuidade na restrição às visitas íntimas, excluindo muitas mulheres do direito sexual na vida intramuros. Mas o que leva a instituição penal a restringir o acesso ao direito às visitas íntimas para as mulheres reclusas? Porque esse direito não pode ser vivido por todas as presas? Como averiguamos, os critérios exigidos para que elas possam ter direito às visitas íntimas são muito rigorosos e inflexíveis.

As argumentações sobre esse fato se fundamentam, por um lado, na preocupação da instituição penal em evitar a possibilidade de gravidez dessas mulheres e à prevenção de doenças. Por outro, a precaução contra possível “promiscuidade” dentro das unidades femininas, caso liberassem o acesso às visitas íntimas. Para se precaver dessas situações, a instituição cria formas de controle da sexualidade, impondo condições e restrições ao direito sexual.

As presas são tratadas como se não tivessem desejos ou necessidades sexuais, como se a privação e abstinência sexual fossem mais fáceis de serem suportadas por elas. Do mesmo modo, as argumentações sobre as preocupações com a gravidez e trans-

missão de doenças não se sustentam, pois, muitas mulheres que têm acesso às visitas íntimas acabam engravidando durante as visitas aos maridos e companheiros também presos.

Tais práticas constroem um controle sobre o corpo, instaurando a dominação a partir da classificação do outro. Foucault (1987) observa que o corpo foi estudado por muito tempo em termos biológicos e que, em oposição a este enfoque dado ao corpo, ele opta por compreendê-lo como um campo político, como o espaço em que as relações de poder se manifestam, marcando-o, dirigindo-o, sujeitando-o a certas práticas produtoras de subjetividades. Estas práticas de produção de força do corpo estão relacionadas com a sua utilização econômica, a qual define as relações de poder, sejam físicas ou simbólicas. Assim, a dominação exercida sobre o corpo atua sobre ele de forma calculada através de um saber definido por Foucault (1987) como uma tecnologia política do corpo. Tal tecnologia tem a ver com o estabelecimento de controle sobre suas forças, através de sua instrumentalização.

Contudo, há outros pontos que merecem ser destacados. Essas mulheres privadas de seus direitos sexuais, sem acesso às visitas íntimas, estão sendo impedidas de seus direitos reprodutivos, ou seja, da escolha ou não da maternidade, uma vez que a maioria delas são mulheres jovens, em idade reprodutiva. Todavia, as que têm acesso a relações heterossexuais, do mesmo modo são impedidas do mesmo direito de escolha à reprodução, quando a prisão negligencia informações e não oferece métodos contraceptivos às presas.

Note-se uma hierarquia de saberes, onde a biomedicina se situa no topo da escala como um saber científico e sistematizado:

Por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 2005, p. 12).

Nesse processo, o outro é subjetivado com base em interpretações produzidas a partir da exclusão, separação e interdição.

Algumas presas passaram a viver experiências homoafetivas nas relações intramuros. Essas relações compreendem trocas de carinho, afeto, companheirismo, apoio e cumplicidade. Do mesmo modo, são também perpassadas por sentimentos de ciúmes, conflitos, envolvimento em brigas, ameaças e agressões corporais para “defender” ou preservar seu objeto de amor, no caso, as parceiras.

A socióloga Julita Lemgruber (1998), em estudo realizado na Penitenciária Talavera Bruce, no Rio de Janeiro, explicita a dificuldade para se conceituar homossexualidade dentro daquele estabelecimento penal. Para a direção e as guardas, o simples fato de duas internas estarem sempre juntas já despertava a suspeita de que ambas estavam se relacionando sexualmente, daí aumentava a repressão e vigilância sobre elas. Já, para as próprias internas, as relações homossexuais só se caracterizavam se houvesse beijos na boca e a relação sexual de fato. Pelos relatos da autora, a hora do banho das internas na Unidade, que acontecia no alvorecer, quando as celas eram abertas e se dirigiam aos chuveiros instalados nas galerias, era a hora em que muitas delas, driblando a atenção das agentes de segurança penitenciária, aproveitavam para se relacionar sexualmente com as parceiras, que nem sempre dividiam a mesma cela.

As circunstâncias vividas intramuros, aliadas ao assédio de outras mulheres presas, levavam algumas internas a aderirem a homossexualidade. Essa forma de relacionamento se deve em parte às restrições burocráticas às visitas íntimas. E, às vezes, motivada pela coerção física, pela violência e pela agressão (OLIVEIRA, 2003, p.92).

Dentre as mulheres entrevistadas, encontramos indícios e vestígios de relacionamentos homoafetivos somente na narrativa de Bruna, mas, sem dúvidas, ela não era a única. Percebemos nas narrativas, indícios de relações sexuais consentidas e de assédio sexual muito forte, no cotidiano prisional. O caso de Bruna, pre-

sa da Unidade, mostra como ela era interpelada constantemente por outras presas a se relacionar homoafetivamente com elas. O que gera ainda muita disputa entre as presas.

Certamente, muitas outras reclusas vivenciaram experiências semelhantes às dela. Bruna é uma mulher jovem, tinha 24 anos de idade quando entrou na Unidade, condenada por crime de homicídio. Presa junto com sua companheira; muito comunicativa, tem um filho de um relacionamento “homossexual”, segundo ela, que teve somente para saber como era. Bruna despertara, na prisão, muitas paixões e também muitos desafetos, como apuramos junto a diálogos com as agentes, as quais tiveram que intervir em alguns casos.

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Mariana diz que, no início se sentia incomodada com o assédio que vinha sofrendo de algumas presas, que a pressionavam para fazer o que elas fazem. Embora não tenha verbalizado explicitamente o que elas fazem, a vida prisional da interna e outras reclamações feitas deixam implícitas as intenções das outras internas em relação a ela, novata da “Unidade”. Com relação ao que relatou - estar sendo pressionada por outras internas para se relacionar com elas, diz que não está mais tendo problemas,

procura se isolar, fazer seu trabalho, conversar e se dar bem com as outras. O corpo é ao mesmo tempo produtivo e submisso nas relações de poder: “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política” (FOUCAULT, 1987, p. 47).

O dito por Mariana revela menos que o não dito, ou seja, “o silêncio das internas também carrega dizeres” (ORLANDI,1997), e nos permite fazer algumas inferências. É bem provável que ela tenha percebido o que a autora Raquel Venera (2003) constatou em seus estudos: “Dentro do cárcere, quem não aprende a conjugar o verbo reinventar está fadado a perder o jogo, e isso quer dizer perder a vida, porém jogar com eficiência, não é nenhuma garantia de sucesso. Um jogo que os novatos começam a jogar sem saber as regras (p.115) ”.

Lira fala sobre esse tema, sob um olhar de “reprovação”, quando diz: *“Sexo é muito triste. Tem coisas aqui muito feias... Mulher com mulher, sabe?”*

O fato de algumas amenizarem suas queixas ou silenciar sobre os acontecimentos, demonstra que elas, talvez, não estivessem apenas omitindo os relacionamentos que porventura tenham iniciado com alguma outra presa, mas denotam, principalmente, a sua inserção nos códigos e condutas prisionais.

Com toda a fluidez e subjetividades dessas narrativas, pode-se apurar que as mulheres constroem na prisão novas relações sociais, afetivas e de poder. Elas constroem um mundo à parte daquele deixado lá fora, do qual foram excluídas pela perda da liberdade. Os novos sentimentos, subjetividades, novas formas de sociabilidades vão sendo expressas no cotidiano dessas mulheres durante sua passagem pelos espaços de reclusão. Embora elas estivessem reclusas, privadas de liberdade, (re) inventaram novas formas de convívio, afeto e interação social e, acima de tudo, buscavam o objetivo principal: reconquistar a liberdade e, por mais dificuldades que enfrentem, sonham e almejam a vida extramuros, criando planos e perspectivas. Assim, criam e recriam estratégias e resistências.

As afetividades, os sonhos, as esperanças e as alegrias vivenciadas por essas mulheres, embora em parcelas tão ínfimas, evidenciam como carregam perspectivas de dias mais felizes, de momentos mais agradáveis, de menos abandono e solidão, de menos preconceito e discriminação. Também portam expectativas futuras, têm projetos de vida, planos para quando deixarem a prisão, como apontam os seguintes relatos:

Bruna declara que, ao sair da prisão, pretende “*estudar e trabalhar em outro Estado*”. Lira diz que vai “*mudar de Estado e cursar uma faculdade*”. Antônia manifesta expectativas de, junto ao companheiro, residirem com “*os filhos em um sítio no interior, trabalhando na lavoura*” para seu sustento e da família.

Teresa, como perspectivas futuras, pretende “*trabalhar como doméstica*” e, dentro das possibilidades econômicas, retornar ao seu ramo de atividade em que vendia roupas. Com isso pretende montar uma “*lojinha*”.

Expectativas futuras: “*fixar residência em outro Estado com a mãe e filhos*”. Pretensões em exercer atividades laborativas como doméstica/diarista como também realizar, para venda, “[...] *trabalhos manuais em crochê para seu sustento e ajuda aos seus familiares*” (Sheila).

Ângela diz que suas pretensões são de trabalhar como doméstica para suprir o seu sustento e dos filhos, bem como assumir a responsabilidade dos filhos, que ora se encontram sob os cuidados da avó.

Vania diz que, saindo da vida prisional, pretende trabalhar de doméstica ou trabalhar como cozinheira em restaurantes.

Clair “*quando sair quero trabalhar e caçar um marido bom*”. Ao contrário de Clair, Nazaré diz que “*casar nunca mais; quero trabalhar e cuidar da netinha*”. “*Cuidar da minha família. Trabalhar e estudar*” (Roberta).

“*Ainda não sei bem o que vou fazer, só sei que será diferente. Cuidar mais de mim, porque até agora só me preocupei com os outros*” (Helena).

Expectativas futuras: declara retornar a residir na cidade de origem, com seus pais e desempenhar funções no comércio local (Julia).

Como perspectivas futuras pretende fixar residência em Palmas com os filhos, inicialmente trabalhar como doméstica e, dentro das possibilidades econômicas, adquirir uma casa própria (Maria).

Sua perspectiva de vida futura: morar em Goiânia; o filho já está olhando um apartamento para quando ela e a filha saírem da prisão. Como é aposentada, pretende realizar trabalhos voluntários em presídios e na igreja, como anteriormente fazia. Quer fazer curso de defesa pessoal, pois acredita que é muito bom para a saúde e para a própria defesa (Lira).

Embora as narrativas externem, de forma sucinta, os anseios e projetos dessas mulheres para quando alcançarem a liberdade, deduzimos que as perspectivas e esperanças são muito mais amplas do que aquelas externadas em seus relatos. Certamente, os sonhos e expectativas dessas mulheres encarceradas em relação à liberdade, não estão revelados a contento nas suas narrativas, pois os sonhos e esperanças de quem anseia pela liberdade não se podem resumir em palavras, apenas em alguns momentos de sua passagem pela prisão, sempre há um não dito, algo que se esconde por detrás das narrativas e também que poderá vir a conformar planos futuros.

Nos discursos analisados, a normalização se traduz na regulação da vida, tanto dos indivíduos como das populações, na medida em que as tecnologias da disciplina e da regulação se instauram na sociedade e regulam os corpos. Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Considerações Finais

O referente social dessas mulheres continua sendo o mundo anterior à prisão, aquilo que ficou do lado de fora dos muros e das grades. Entretanto, aquela vida anterior não existe mais, já que a maioria delas não tem mais um lar para voltar, a família se desintegrou, os laços familiares e afetivos se desfizeram, entre tantas outras mudanças ocorridas.

E essas mulheres também não são mais as mesmas, passam por transformações, novas experiências e vivências, têm recebido, paulatinamente, as marcas do encarceramento e do abandono. Todavia, elas continuam buscando tudo aquilo que está na vida extramuros: a liberdade e os derivativos dela.

Averiguamos que as experiências dessas mulheres na prisão não são inertes, monótonas, pelo contrário, várias coisas acontecem ao mesmo tempo, embora num espaço e tempo programado, controlado pelo exercício da prática penitenciária. Encontramos mulheres que foram criando e recriando o cotidiano, forjando estratégias de sobrevivência, de resistências e convivência no cárcere, descobrindo novos sentimentos, subjetividades, e construindo novas sociabilidades.

Mulheres que, mesmo reclusas, encarceradas, privadas do mundo externo, não deixaram de sonhar, de ter expectativas futuras para além da prisão. Mulheres que buscavam dentro das mínimas possibilidades oferecidas na reclusão, reinventar o cotidiano, viver o tempo da pena apenas como um intervalo no percurso de suas vidas, um parêntese, um tempo de outra natureza, um tempo morto, entendendo que tudo com que elas sonham e almejam ainda continua lá fora, ou seja, uma vida sem grades, sem muros, uma vida livre.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 16^a ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, NAU Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas** (4ªed., S. Muchail, Trad.). São Paul, Martins Fontes, (1987a).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. (L. Vassallo, Trad.). Petrópolis, Vozes. (1987b).

GOFMANN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite, São Paulo, Perspectiva, 2008.

LEMGRUBER, Julita. **A Dona das Chaves. Uma mulher no comando das prisões do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Record, 2010.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1993.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. Tese de Doutorado (Sociologia). Rio de Janeiro, IUPERJ, 2003.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: um paradoxo social**. 3ª ed. Florianópolis, Editora da UFSC, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, Unicamp, 1997.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de relatos sobre a experiência de aprisionamento**. Tese de Doutorado (Sociologia). Brasília, Universidade de Brasília, 2014.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Cortina de Ferro: quando o estereótipo é a lei e a transgressão feminina (processos crime de mulheres, em Itajaí – décadas de 1960 a 1999)**. Dissertação (Mestrado em História). Florianópolis, UFSC, 2003.

A GESTÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Jaqueline Carvalho Quadrado¹

Eduardo Lima²

Resumo: O estudo objetivou compreender a importância do processo de gestão do trabalho do Assistente Social na Política de Educação, mais especificamente na Coordenação de Curso de Serviço Social. Questionou-se, se os princípios teóricos e metodológicos da gestão se aplicam no setor público federal, onde o trabalho a ser realizado já obedece a uma agenda previamente planejada e orquestrada pela esfera federal, por obedecer a planos e metas estabelecidas pelos órgãos gestores das políticas públicas. Em seguida, foi questionado, se seria possível construir o processo teórico-prático da gestão e como efetivá-lo no campo de atuação profissional, onde a supervalorização trabalho burocrático interfere diretamente na ação profissional, processo esse que contribui para a construção de uma prática profissional esvaziada e acrítica. Ainda nesta diretriz de questionamentos, também se perguntou, quais os princípios teóricos e práticos da gestão que o assistente social poderia se apropriar enquanto instrumento de trabalho em sua atuação no setor público, onde o profissional, esbarra rotineiramente nos limites institucionais e nas relações de poder estabelecidas no aparelho estatal. Considerou-se que o processo de valorização do trabalho burocrático

-
- 1 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br
 - 2 Acadêmico do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa. Bolsista Apoio a Gestão do Curso de Serviço Social/PROGRAD, 2018. Membro do GEEP – Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política. E-mail: elima2929@gmail.com

vem gradativamente estimulando a burocratização da prática e o vazio profissional, fato que condiciona o exercício profissional ao tarefismo burocrático e rotineiro. A gestão do trabalho e a capacidade de planejar e organizar positivamente a ação profissional tornam-se instrumentos de grande importância na formulação de propostas de enfrentamento aos desafios postos ao profissional de Serviço Social.

Palavras-chaves: Gestão; Planejamento; Educação; Serviço Social; Trabalho.

Introdução

O estudo objetiva compreender a importância do processo de gestão do trabalho do Assistente Social na Política de Educação, no Curso de Serviço Social, no campus São Borja, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), enquanto espaço de atuação profissional, com vistas a reconhecer este espaço, como meio de possibilidades de universalização de direitos, através de uma perspectiva de gestão democrática. O texto materializou-se após uma série de questionamentos teóricos e práticos relacionados à gestão do trabalho do assistente social e sua aplicabilidade no setor público, mais especificamente na esfera federal da Política de Educação.

Neste sentido, questionou-se, se os princípios teóricos e metodológicos da gestão se aplicam no setor público federal, onde o trabalho a ser realizado já obedece a uma agenda previamente planejada e orquestrada pela esfera federal, por obedecer a planos e metas estabelecidas pelos órgãos gestores das políticas públicas. Em seguida foi questionado, “se seria possível construir o processo teórico-prático da gestão” e “como efetivá-lo no campo de atuação profissional”, onde a supervalorização trabalho burocrático interfere diretamente na ação profissional, processo esse que contribui para a construção de uma prática profissional esvaziada e acrítica.

Esse processo de valorização do trabalho burocrático vem gradativamente “estimulando a burocratização da prática e o va-

zio profissional” (IAMAMOTO, 2003, p. 161), fato que condiciona o exercício profissional ao trefismo burocrático e rotineiro. Ainda nesta diretriz de questionamentos, também se perguntou, “quais os princípios teóricos e práticos da gestão que o assistente social poderia se apropriar enquanto instrumento de trabalho em sua atuação no setor público”, onde o profissional, rotineiramente esbarra rotineiramente, nos limites institucionais e nas relações de poder estabelecidas no aparelho estatal.

A proposta de estudo partiu do pressuposto que a categoria ainda apresenta relativa resistência em reconhecer a gestão como instrumento de trabalho e de domínio do assistente social. A não apropriação de determinados princípios da gestão parte do desconhecimento que a categoria ainda apresenta sobre a temática em questão. Contudo, a partir da revisão das Diretrizes Curriculares da formação acadêmica em 1996, o currículo mínimo dos cursos de Serviço Social no Brasil, passou a contar com a gestão, como importante disciplina no conjunto da organização curricular que, também é entendida como instrumento de trabalho e de domínio do assistente social no exercício profissional.

Este trabalho foi realizado através de estudo documental e bibliográfico. Sendo que, o estudo documental consistiu em abranger documentos, principalmente, os institucionais, que contribuíram para o desenvolvimento do tema deste estudo. A pesquisa bibliográfica caracterizou-se por seu caráter exploratório e abordagem qualitativa, objetivando assim evidenciar os fundamentos da gestão que devidamente apropriados, contribuem para a realização do trabalho profissional na esfera da Política de Educação.

Gestão e trabalho profissional: planejamento e ação profissional

Na trajetória histórica da profissão, os assistentes sociais dedicaram-se à implementação das políticas pública sociais, mantendo assim, uma intrínseca relação com o Estado e suas demandas. Considerando que desde o surgimento da profissão, o

Serviço Social esteve presente nas diversas áreas de intervenção estatal, como mediador e executor das políticas sociais, desenvolvidas e implementadas como estratégia de enfrentamento e principalmente de controle as desigualdades sociais. No âmbito governamental, o profissional sempre foi chamado a intervir junto às manifestações da questão social, nas áreas da saúde, educação, assistência, habitação entre outras políticas sociais.

Neste debate pontua-se brevemente como foram as primeiras aproximações do Serviço Social com a gestão. De acordo com estudiosos (Nogueira 2007, Filho; Oliveira, 2012) o campo da administração, das organizações e da gestão começa a ganhar certa visibilidade no Serviço Social a partir da década de 1980, com os movimentos de reconceituação e ruptura pelo qual a profissão estava passando.

Rosa (2008) diz que a atuação do Serviço Social na gestão tem seus primeiros registros no estudo do Serviço Social de empresa, campo de trabalho que foi firmando-se de forma gradativa e não somente no Brasil, mas nos demais países da América Latina, dos Estados Unidos e na Europa.

É notório que a Administração e o Serviço Social são dois campos de objetos distintos, pois o Serviço Social tem como seu objeto a questão social e suas múltiplas expressões e a Administração, ou gestão, define-se como [...] modo racional e calculado de ordenar os meios para atingir resultados (Nogueira, 2007, p. 30).

[...] o fundamento da gestão ou da administração é a noção de racionalidade, isto é, o uso da inteligência, da razão, para encontrar os meios mais adequados com vista à realização de resultados. Estes são definidos como objetivos a alcançar, ao passo que os meios dizem respeito às pessoas, aos modos e aos recursos que garantem a conquista dos objetivos (NOGUEIRA, 2007, p. 31).

Isso pode significar um problema para os assistentes sociais, mas para o pensamento administrativo é uma virtude, pois [...]

idealmente, burocracia é administração profissional que visa, por meio da racionalização e do controle do trabalho, a eficiência e maximização de resultados (Nogueira, 2007, p. 78). Desse modo, os gestores deverão ser lideranças capazes de atuar na gestão pública como agentes potencializadores na adesão do projeto democrático de sociedade e de gestão que se pretende [...] o gestor público deve ter competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operacional tanto para analisar os movimentos da economia, da política, da sociedade e de seus grupos e indivíduos (FILHO, 2013, p. 225).

O argumento de FILHO (2013) é bem elucidativo, quando diz que a proposta aos profissionais assistentes sociais que atuam na gestão pública é assumir a categoria “administração pública democrática”, ou seja, aquela que tem como finalidade a equidade, a justiça social, a participação política, *accountability*³ e democracia “numa orientação de universalização e aprofundamento dos direitos” (FILHO, 2013, p. 220). Para este autor, esta concepção é que irá distinguir uma proposição democrática da gestão pública de uma abordagem meramente tecnicista ou centrada no mercado.

Nogueira (1998) contribui, do ponto de vista da gestão e de seus operadores. Para a autora, o essencial numa proposta de construção contra hegemônica ao neoliberalismo não está na apreensão de tecnologias gerenciais, mas sim na qualificação das pessoas para atuar na fronteira entre a técnica e a política. De modo que, o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades gerenciais voltadas à realização do trabalho profissional na esfera da gestão pública da política de educação contribuem para substituição do agente subalterno e executivo por um profissional competente e qualificado para as novas funções requisitadas ao assistente social.

Inegavelmente, a contribuição mais proeminente sobre pla-

3 Termo sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados (FILHO, 2013).

nejamento para o Serviço Social é da autora Myrian Veras Baptista (1978). O planejamento é concebido por Baptista (1978) como processo de aproximação com uma determinada realidade através de uma sistemática apoiada em conceitos técnico-operativos e científicos⁴. A autora enfatiza que ele deve ser realizado num ciclo contínuo de “reflexão-decisão-ação-reflexão”, configurando assim um processo dinâmico, não linear. Para Baptista, o planejamento enquanto processo que envolve uma metodologia, é realizado por meio das seguintes operações, que se ordenam e se interrelacionam de forma dinâmica: 1) reflexão; 2) decisão; 3) ação; 4) revisão (BAPTISTA, 1978).

Baptista (1978, p.14) esclarece a conceituação de cada uma dessas operações. A operação de reflexão “diz respeito ao conhecimento de dados, à análise e estudo de alternativas, à adaptação e combinação de conceitos e técnicas de diversas disciplinas relacionadas com a quantificação dos fatos sociais”. A operação de decisão “se refere à escolha de alternativas, à determinação de meios, à definição de prazos”. A operação da ação relaciona-se “a execução das decisões. É o foco central do planejamento”. Por fim, a operação de revisão consiste numa “operação de crítica dos efeitos da ação planejada, com vistas ao embasamento de ações posteriores”. O movimento de “reflexão-decisão-ação-reflexão” assumido na decisão de planejar é caracterizado, de acordo com Baptista (2003, p. 28), pelas seguintes aproximações: construção/reconstrução do objeto; estudo de situação; definição de objetivos para ação; formulação e escolha de alternativas; montagem de planos, programas e/ou projetos; implementação; controle da execução; avaliação do processo e da ação executada; retomada do processo em um novo patamar.

Outro autor que contribui de forma crítica sobre planejamento é Pedro Demo (1988). Para Demo (1988), o planejamento enquanto instrumento empregado pelo Estado, historicamente,

4 De acordo com Baptista (1979), o planejamento se realiza através de um processo de aproximações sucessivas, que tem como centro de interesse a situação definida como objeto de intervenção.

tem forte propensão tecnocrática, sistêmica e impositiva. Esta propensão tecnocrática é marcada pelo “poder do técnico” que influencia “fluxos e recursos, construção de planos e programas, formas de avaliação e acompanhamento, em nome de um Estado, que pode ser mais ou menos autoritário” (Demo, 1998, p. 42). Em outras palavras, o planejamento é restrito aos interesses de um grupo particularizado, o dos tecnocratas. Há uma clara distinção entre trabalho intelectual e manual, entre os que pensam e os que executam e entre os que mandam e os que cumprem ordens. Esse modelo sistêmico do planejamento, de acordo com o referido autor, diz respeito à tendência de não propor a superação do sistema em questão. O autor pontua que: “propõem-se mudanças dentro do sistema, mas não do sistema” (Demo, 1988, p. 43).

Essas funções requisitadas aos profissionais decorrem de um conjunto de novas configurações, que exige dos assistentes sociais novas formas de realizar o trabalho profissional. Para tal afirmação, considera-se que a relação estabelecida entre as mudanças contextuais verificadas no modo de organização dos mecanismos de produção e reprodução da vida social e material, nos meios de inserção do profissional no mercado de trabalho e as novas situações que emergem desse conjunto de relações, confluem para a construção de um profissional propositivo e articulado com as novas formas de organização e gestão do trabalho profissional. Também, há se se considerar indubitavelmente, o enxugamento da máquina pública, como é o caso do contingenciamento de recursos financeiros das políticas educacionais, através de novos programas do governo federal, vem apresentando novos de desafios à profissão.

Nesse sentido, para a realização do trabalho do assistente social no âmbito da gestão pública, torna-se indispensável, que a ação profissional se fundamente e um planejamento organizado, baseado nas diretrizes das políticas educacionais e diretrizes curriculares para o curso de graduação, e em conhecimento teórico-prático amplo e crítico sobre a gestão do trabalho pro-

fissional nas políticas educacionais. Que oportunamente contribuirá para direcionar a ação profissional, para além das ações antes voltadas e limitadas à execução terminal do tecnicismo e do burocratismo.

Segundo Paiva (1999), o tema gestão e todo o seu aporte teórico-metodológico é revestido de detalhadas recomendações técnicas, em virtude de advir da área da administração, entretanto:

A conceituação de noções como eficiência, eficácia e efetividade; o detalhamento das diferentes funções gerenciais, planejamento, organização, direção e controle; a caracterização dos diferentes níveis organizacionais – estratégicos, tático, operacional – encontram na bibliografia pertinente uma série de orientações, análise e exercícios que podem ser úteis e facilitadores da organização do projeto de intervenção do assistente social, que desempenha a função de gestor na área social, dependendo do uso que se faça deles (PAIVA, 1999, p. 90).

Ademais, é importante compreender que a administração se consolida como processo intrínseco a qualquer atividade que envolva recursos, e que visa atingir algum objetivo. Desse modo, percebe-se que a administração ou a gestão consiste em uma atividade inseparável de qualquer situação que envolve pessoas, recursos e a intenção de desenvolver e realizar objetivos. Em outras palavras, o processo de tomar decisões sobre os objetivos e a utilização de recursos é entendido por administração ou gestão. Desta forma, a administração ou a gestão constitui-se de todo processo que tem a finalidade de garantir a eficiência⁵ e a eficácia⁶ de ações realizadas pelas organizações.

Importante destacar que na administração o processo administrativo compreende quatro funções básicas para que uma organização consiga a concretização de objetivos: o planejamento,

5 Saber fazer as coisas de maneira adequada, resolvendo certos problemas sem gerar aumento de custos.

6 Saber fazer as coisas certas, maximizando a utilização de recursos, obtendo resultados positivos para a organização.

a organização, a direção, o controle e avaliação.

O planejamento tem como função definir o processo e estabelecer situações futuras desejadas, além de considerar os recursos e os meios necessários para alcançar essa situação. A organização caracteriza-se como o processo de definir e detalhar o trabalho a ser realizado, as responsabilidades para a realização e distribuir os recursos disponíveis segundo critérios racionais. A função de direção visa estabelecer o processo de mobilizar e acionar os recursos, especialmente as pessoas, para concretização das atividades meio e fim. A função do controle trata-se de garantir a realização dos objetivos, bem como, identificar e apontar necessidades de mudanças. Geralmente o controle origina avaliações continuadas o que influencia diretamente no desenvolvimento dos profissionais, das pessoas garantindo a qualidade dos resultados das ações planejadas.

Torna-se necessário, dizer que a administração é uma ciência organizada por uma série de teorias, possui um corpo sistematizado de conhecimentos, baseados em princípios e conceitos que tratam diretamente dos seres humanos. De modo que, as teorias que fundamentam a administração demonstram que as funções gerenciais podem ser desempenhadas por qualquer pessoa responsável por algum tipo de atividade organizada no âmbito organizacional.

Sob esta diretriz o assistente social demanda competências e habilidades para construir modalidades interventivas no cotidiano de trabalho. E para tal proposição, deve se apropriar de teorias que lhe possibilite o aperfeiçoamento do conhecimento adquirindo, voltando-se para o desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito da gestão, enquanto instrumento de trabalho e de domínio do assistente social.

Entretanto, este processo de apropriação, perpassa pela necessária aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimentos sobre os conceitos e princípios que fundamentam a gestão, enquanto metodologia de realização do trabalho profissional. Por isso, resalta-se que antes de tudo é preciso competência crítica para dis-

cernir exigências burocráticas puramente executivas de funções gerenciais que são requeridas do profissional. Tendo em vista que, as particularidades que envolvem o trabalho do assistente social postulam uma postura crítica e comprometida com a consolidação dos direitos sociais e não com a execução burocrática e alienada dos serviços sociais na esfera pública.

Importante mencionar que as funções gerenciais desempenhadas pelos assistentes sociais devem estar alinhadas com os princípios e valores fixados no Projeto Ético Político Profissional (PEPP) e com as prerrogativas legais que regulamentam a profissão, objetivando assim, afastar o trabalho profissional de abordagens funcionalistas e meramente executivas, e permitir que se avance em abordagens democráticas.

O Curso de Serviço Social na Universidade do Pampa

O ensino bacharel em Serviço Social no município de São Borja iniciou-se em 2006 e tem a duração de quatro anos, dividindo-se em oito semestres. De caráter diurno e com uma perspectiva interdisciplinar, presencial, foi o “primeiro curso de Serviço Social criado por uma Instituição Federal de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, haja vista que o primeiro Curso em instituição privada no Rio Grande do Sul já possui mais de 50 anos” (UNIPAMPA, 2016, p. 28). Desde de sua gênese, a instituição “objetiva formar profissionais capacitados para intervir nas diversas expressões da questão social, visa contribuir com o desenvolvimento da pesquisa e da produção intelectual relacionada ao estudo da questão social e suas múltiplas expressões na sociedade brasileira” (UNIPAMPA, 2016, p. 7).

A escolha pela cidade de São Borja deu-se a partir de um estudo onde foi possível perceber um baixo desenvolvimento econômico e social. Com isso, foi implantado o curso de Serviço Social no município por conta da “necessidade da construção de projetos locais e regionais que partissem das condições históricas do lugar, da sua cultura, dos seus recursos e da sua gente” (UNI-

PAMPA, 2016, p. 29) e como forma de ampliar o mercado de trabalho e o atendimento às necessidades sociais, econômicas, culturais, educacionais e de saúde da população são borjense a partir da execução de políticas públicas.

O curso tem como objetivo geral “Promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de profissionais comprometidos com desvendamento e intervenção na questão social e as suas expressões, com base nos princípios e valores defendidos pelo projeto ético político do Serviço Social” (UNIPAMPA, 2016, p. 40), para que, desta forma, os profissionais tenham a capacidade de executar as políticas públicas através de uma compreensão sensível da realidade do usuário. Situando seus objetivos específicos em:

Preparar profissionais a partir de uma teoria social crítica, que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; Orientar profissionais comprometidos com a direção social e política do projeto profissional; Capacitar profissionais para a apreensão do significado social da profissão e para o desvendamento das possibilidades de intervenção contidas na realidade; Subsidiar profissionais com bases teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos; Formar profissionais comprometidos com os valores e princípios norteadores do Código de Ética Profissional; Instruir profissionais com clareza das competências e atribuições à apreensão e intervenção nas expressões da questão social, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais; Proporcionar a formação de profissionais a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fomentando problematizações acerca das particularidades da questão social na realidade regional de fronteira oeste” (UNIPAMPA, 2016, p. 40).

O curso busca desenvolver no profissional uma consciência não só reflexiva, mas crítica, onde o indivíduo seja capaz de intervir na vida do usuário e nas expressões da questão social a

qual o mesmo se encontra, aplicando seu conhecimento teórico e executando políticas públicas, sempre comprometido com o seu Código de Ética Profissional e seu Projeto Ético Político.

A implantação do curso no campus São Borja trouxe significativas mudanças para a cidade e para a região, de forma que um relevante índice de discentes formados foram aprovados em concursos públicos, mestrados, doutorados, da mesma forma que ocorreu uma ampliação no mercado de trabalho, colaborando muito para a evolução do território (UNIPAMPA, 2016, p. 30). Ainda nessa perspectiva, a formação profissional deve “viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para a execução de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais, numa perspectiva de totalidade” (UNIPAMPA, 1999).

A partir desta breve contextualização sobre o Curso de Serviço Social, adentra-se especificamente, nas atribuições do Coordenador de Curso que estão definidas no Art. 105 do Regimento Geral da UNIPAMPA, estabelecido na Resolução CONSUNI nº 5/2010 e disponível, assim como todas as demais Resoluções deste órgão, que normatizam a Instituição, na página <http://portei-ras.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/resolucoes/>

Art. 5º A Coordenação de Curso é a estrutura executiva responsável por empreender as atividades necessárias à consecução das finalidades e dos objetivos do Curso que coordena, conforme legislações pertinentes, normas institucionais e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Parágrafo único. As competências da Coordenação de Curso estão descritas no Regimento Geral da UNIPAMPA, do Campus e do Curso (UNIPAMPA, 2019a, p. 2).

Destacamos a seguir as atribuições que, do ponto de vista merecem destaque (embora todas as outras tenham importância e devem ser conhecidas pelo coordenador):

Art. 105. Compete ao Coordenador de Curso executar as atividades necessárias à consecução das finalidades e ob-

jetivos do Curso que coordena, dentre elas: II. promover a implantação da proposta de Curso, [...] e uma contínua avaliação da qualidade do Curso, conjuntamente com o corpo docente e discente; III. encaminhar aos órgãos competentes, [...], as propostas de alteração curricular aprovadas pela Comissão de Curso; IV. formular diagnósticos sobre os problemas existentes no Curso e promover ações visando à sua superação; VII. servir como primeira instância de decisão em relação aos problemas administrativos e acadêmicos do Curso [...]; IX. cumprir ou promover a efetivação das decisões da Comissão de Curso; XII. relatar ao Coordenador Acadêmico as questões relativas a problemas disciplinares relacionados aos servidores e discentes que estão relacionados ao Curso que coordena; XIV. providenciar, de acordo com as orientações da Comissão de Ensino, os planos de todas as disciplinas do Curso, [...]; XV. contribuir com a Coordenação Acadêmica para o controle e registro da vida acadêmica do Curso nas suas diversas formas; XVI. orientar os alunos do Curso na matrícula e na organização e seleção de suas atividades curriculares; XXI. promover a adaptação curricular para os alunos ingressantes com transferência, aproveitamento de disciplinas, trancamentos e nos demais casos previstos na legislação; XXII. atender às demandas da Coordenação Acadêmica em todo o processo de colação de grau de seu curso. Os aspectos acadêmicos e pedagógicos são tratados na definição da Comissão de Curso (Art. 97), da qual o coordenador é presidente (UNIPAMPA, 2010, p. 27-28).

Textualmente, o Art. 97 nos diz que:

A Comissão de Curso é o órgão que tem por finalidade viabilizar a construção e implementação do Projeto Pedagógico de Curso, as alterações de currículo, a discussão de temas relacionados ao curso, bem como planejar, executar e avaliar as respectivas atividades acadêmicas (UNIPAMPA, 2010, p. 26).

Destaca-se que a Comissão de Curso é presidida pela Coordenadora e composta por todas/os os docentes que atuam no curso, bem como pelas representações de discentes e técnico-administrativos em educação. Dessa forma, existe uma corresponsabilidade entre todos os atores que exercem papéis em um curso de graduação de levarem o projeto pedagógico desse curso adiante. Dentro da Comissão de Curso, um grupo menor de docentes possui atribuições mais específicas.

A idéia do NDE surge da constatação de que um curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPC sejam uma peça meramente documental (UNIPAMPA, 2010, p. 11).

A normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes pelo Ministério da Educação deu-se via Resolução CONAES nº 1/2010. Na UNIPAMPA, a Resolução nº 97, de 19 de março de 2015, institui o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e estabelece suas normas de funcionamento.

Outrossim, os coordenadores de curso são responsáveis ou corresponsáveis por vários processos referentes não só à condução da implantação do projeto político-pedagógico, mas também ao controle e registro acadêmico institucional. Como em geral os processos referentes aos registros acadêmicos são mais técnicos e mais dependentes de legislação e de normas internas, o coordenador segue as normativas internas já pré-estabelecidas para esses fluxos.

Exercer o papel da gestão significa realizar o planejamento das ações que serão desenvolvidas e dos objetivos que se deseja alcançar. Para a autora Baptista (2015, p. 14), “a partir da delimitação é possível aprofundar-se sobre a problemática e a intencionalidade da questão, delimitar os objetivos com precisão e, dessa forma, atingir os resultados almejados no processo”.

Portanto, neste intenso campo de disputas históricas sociais, estão os profissionais do Serviço Social e cada vez mais está assumindo cargos de gestão, basicamente na formulação, execução e controle da implantação da política de educação.

Considerações Finais

Mediante a breve reflexão aqui apresentada e, com o intuito de oferecer subsídios teóricos da gestão para o Serviço Social, este estudo buscou o aprofundamento teórico e a construção de conhecimento em torno da temática apresentada, bem como contribuir para o crescimento do Serviço Social, especialmente, na área de gestão e trabalho profissional.

Observou-se que o profissional se depara com dificuldade de criar, recriar e implementar propostas de trabalho condizentes com a realidade apresentada cotidianamente. Entretanto, mediante a leitura da realidade e considerando o compromisso e posicionamento ético-político da profissão em defesa dos direitos sociais e humanos, faz-se necessário à construção de planos de trabalhos concretos e coerentes que viabilize aos usuários da Política de Educação, o acesso aos direitos constitucionalmente garantidos.

Sob esta perspectiva, considerou-se que a gestão do trabalho e a capacidade de analisar, refletir, planejar e organizar a ação profissional se tornam instrumentos importantes na construção de uma prática propositiva, capaz de superar as contradições postas pelo sistema vigente e consolidar os valores e princípios fixados no projeto ético-político da profissão.

O profissional deve estar aberto a incorporar os princípios da gestão no cotidiano de trabalho. Visando assim, contribuir

para a construção de um novo perfil profissional, capaz de responder conscientemente as demandas emergentes na sociedade, através do exercício profissional propositivo pautado em ações previamente planejada, fundada no conhecimento e domínio dos princípios de gestão, bem como sobre as dimensões teórico-prático postulados pelo Serviço Social e que fundamentam o exercício profissional.

Referências

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento: introdução à metodologia do planejamento social**. 2ª edição. São Paulo, Cortez & Moraes Ltda. 1978.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo, Veras, 2015.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo, Cortez, 1988.

FILHO, Rodrigo de Souza. **Gestão Pública & Democracia: A Burocracia em Questão**. 2.ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

NOGUEIRA. A.M. **Teoria da Administração para o século XXI**. São Paulo, Ática Universidade, 2007.

ROSA. J.S. da. **A matéria Administração e Planejamento na Matriz Curricular do curso de Serviço Social**. Dissertação Mestrado em Serviço Social – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

PAIVA, Beatriz Augusto. Reflexões sobre pesquisa e processos de formulação e gestão. In. Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 4: **O trabalho do assistente social e as Políticas Sociais**. Brasília, CEAD, 1999.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Edital da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). **Edital nº 62/2019**. Bagé, 2019b.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social – Bacharelado**. São Borja, 2016.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Conselho Universitário da Universidade Federal do Pampa. **Resolução nº 253, de 12 de setembro de 2019**.

(RE) PENSANDO A CRIMINOLOGIA: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista decolonial

Jaqueline Carvalho Quadrado¹

Resumo: a partir da localização e apresentação de conceitos centrais para a compreensão da criminalidade feminina e da criminologia feminista, o artigo propõe voltar o olhar para as teorias feministas decoloniais identificando, para além dos conceitos, as principais preocupações, compromissos e desafios colocados por essa linha de pensamento Feminista Latino-Americana, enquanto uma opção teórica e política. Com isso, se questiona se a abordagem decolonial expressa outro fundamento para a criminologia feminista, diferente da concepção tradicional construída desde o discurso hegemônico, com o propósito de buscar formas outras de pensar a criminologia feminista. A análise sob a ótica decolonial acusa antigas limitações e, com isso, apresenta novos desafios ao saber criminológico, que são observados nos estudos sobre encarceramento feminino.

Palavras-chave: sistema punitivo; mulheres; criminologia; feminismo decolonial.

Introdução

A partir da análise da construção da Criminologia Moderna através dos seus referenciais epistêmicos eurocêtricos, destaca-

1 Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e nos cursos de graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP/CNPq). E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br

mos as críticas advindas de uma perspectiva marginalizada que busca romper com a hegemonia ideológica das fontes de conhecimento, e a rediscussão das bases epistêmicas do que conhecemos enquanto criminologia feminista, tecendo algumas reflexões sobre criminologia e decolonialidade.

Entender como se deu a construção do conhecimento criminológico feminista e as diversas concepções adotadas nas teorias sobre o delito e o criminoso e, dessa forma, entender como toda a produção teórica estava interligada com o contexto concreto e científico da realidade social em que eles estavam inseridos. Assim, discute-se as limitações da criminologia, que costuma dar ênfase às relações estruturadas pela classe, ante as discussões mais recentes de gênero e decolonialidade, as quais indicam a necessidade de não hierarquizar categorias de diferenciação.

A pergunta que quero responder é: em que medida os aportes feministas decoloniais podem acrescer à criminologia crítica? Assim, a crítica aqui exposta tem como hipótese que as contribuições feministas podem fornecer ferramentas analíticas importantes à criminologia, que não devem ser ignoradas pela disciplina. Recorrendo à discussão sobre epistemologias feministas, proponho uma análise da criminologia crítica que não invisibilize a diversidade de experiências de mulheres marcadas por fatores de gênero, raça e classe. Assim, o cerne da pesquisa² transcorre numa análise decolonial dos discursos fundadores da criminalidade feminina e criminologia feminista, subsidiários de uma formulação que os concentra na histórica colonialidade que se reinventa na estrutura de poder dessas sociedades.

Pretendemos com este trabalho trazer uma apresentação sobre o debate feminista decolonial através de algumas de suas vozes e conceitos centrais, a fim de compreender o feminismo

2 As análises apresentadas neste artigo integram a pesquisa de doutoramento, intitulada: “Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de narrativas sobre a experiência de aprisionamento”, orientada pela professora doutora Lourdes Maria Bandeira, no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/DF. Observa-se que o texto original passou por supressões, ampliações e revisão teórico-metodológicos, para fins de elaboração do presente artigo.

decolonial enquanto uma opção teórica e política. Este artigo não pretende dar conta da discussão decolonial em sua totalidade por compreender que se trata de uma teoria complexa e de muitas nuances. O que se propõe aqui é uma pequena revisão de um rico campo teórico ainda pouco estudado pelas ciências sociais e humanas brasileiras de modo geral, e da importância da aproximação entre criminologia e teoria decolonial para os debates sobre gênero, sexualidade e raça, que incorpore e valorize as diferenças e que não procure nivelar todas as experiências a um denominador comum: o da branquitude hegemônica, patriarcal, racista e heterocentrada.

Criminalidade Feminina

Iniciaremos com um exemplo emblemático da historiografia, dos processos de criminalização em massa de mulheres europeias que foram perseguidas na Idade Média durante a Inquisição, entre os finais do século XV e início do século XVIII, em que milhares de execuções foram realizadas, em sua maioria queimadas na fogueira, na Alemanha, Itália, Espanha e outros países sob a alegação de bruxaria. As acusações eram porque sabiam lidar com receitas medicinais e com cura naturais, o que as fazia ter prestígio e respeito em suas comunidades. Segundo Ehrenreich e English:

Era meio do século XVI, o terror se havia propagado a França e em algumas cidades alemãs, as execuções alcançaram uma média de 600 por ano, aproximadamente duas por dia, sem contar os domingos. Na região de Wertzberg, 900 bruxas morreram na fogueira em um só ano e outras 1.000 foram queimadas em seus arredores. Em Toulouse chegaram a executar 400 pessoas em só dia. Em 1585, de toda a população feminina de duas aldeias do bispado de Traer só se salvou uma mulher em cada uma delas. Números autores cifram em vários milhões o número total de vítimas. 85% de todos os condenados à morte eram mulheres: velhas, jovens e meninas (1973, p.8).

Pode-se observar que toda a perseguição empreendida nesse período estava bastante orquestrada e organizada sob o aparato da igreja, junto de outras estruturas de poder da sociedade, construíram de forma sistemática e ideológica, durante muito tempo, o processo de criminalização e silenciamento de mulheres. Destaca-se os “crimes” cometidos por essas mulheres:

As denúncias em torno das mulheres tidas como bruxas se resumiam primeiramente a todos os crimes sexuais concebíveis e contra os homens. Também as acusava de estarem organizadas. E a terceira acusação, finalmente, era que teriam poderes mágicos sobre a saúde, que podiam provocar o mal, mas que também tinham a capacidade de curar. No mínimo se as acusava especificamente de possuir conhecimentos médicos e ginecológicos (EHRENREICH E ENGLISH, 1973, p.10).

Convém observar que, diversos aparelhos de legitimação da repressão e punição foram desenvolvidos para além da Inquisição, havia um esforço de intelectuais religiosos na fundamentação da perseguição às mulheres, como exemplo, podemos citar o *Malleus Maleficarem* (O martelo das bruxas)³, escrito em 1486 por Kramer e Sprenger, dois monges dominicanos, que se tornou o

3 *Malleus Maleficarum Maleficat & earum haeresim, ut framea potentissima conterens* ou mais comumente chamado apenas de *Malleus Maleficarum* seu título original em latim, em alemão *Der Hexenhammer* (Hexen – fazer bruxarias/hammer – martelo) ele também é conhecido como O Martelo das Bruxas ou o Martelo das Feiticeiras, em cumprimento à bula Papal *Summis Desiderantis Affectibus* de Inocêncio VIII; esse documento papal os autorizava a criar um livro com um compêndio de normas para o combate aos que praticavam heresias e que pelo período restante do século XV e dos que se seguiram, tornou-se o guia dos inquisidores. Entre os Manuais que foram escritos nesse período, este é considerado um dos mais desumanos, verdadeiro manual do ódio, tortura e morte. Chama a atenção o fato de que a Igreja Católica proibiu o livro pouco tempo após a publicação, sendo ele colocado no *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos). Não obstante a esse fato, no período entre 1487 e 1520, a obra foi publicada treze vezes. No intervalo de tempo de 1574 e a edição de Lyon de 1669, o livro teve dezesseis novas reimpressões. Apesar de proibido pelo catolicismo, o livro acabou tendo grande acolhida entre os inquisidores e sendo simpático aos calvinistas. A inserção fraudulenta no início do livro concorreu para sua popularidade, pois dava a ideia de que estava oficialmente respaldado. A popularidade chegou a tal grau que vendeu mais cópias do que todas as outras obras, exceto a Bíblia.

código de imputação de crimes e teorização acerca da “caça às bruxas”, em que a mulher ocupa uma figura central, eles concluem que “portanto, uma mulher malvada é por natureza mais rápida em vacilar sua fé e, portanto, mais rápida em abjurar da fé, o que constitui a raiz da bruxaria” (KRAMER; SPRENGER, 2004, p.42) e depois acrescentam:

Pelo seu primeiro defeito de inteligência, são mais propensas a abjurar da fé, assim, como no segundo defeito de afetos e paixões exageradas, procuram, matutam e infligem diversas vinganças, seja por bruxaria ou outros meios. Pelo qual não é assombroso que existam tantas bruxas neste sexo. As mulheres também têm memória débil, e nelas um vício natural não serem disciplinadas, senão seguir seus próprios impulsos, sem sentido algum no pretendem fazer; e isto é tudo o que sabem, e a única coisa que conservam na memória. De maneira que Teofrasto diz: “Se a elas entregar toda a administração da casa, mas reservar ao marido algum pequeno detalhe para seu próprio julgamento, ela pensará que ele demonstra uma grande falta de fé nela, e armará desavenças; e se ele não for logo procurar conselhos, ela lhe preparará veneno e consultará videntes e algures, e logo se converterá numa bruxa” (KRAMER; SPRENGER, 2004, p. 43).

Muitas outras perseguições e repressões foram desenvolvidas acerca das mulheres, tanto pelo Estado, pela Igreja, como pela sociedade, pela filosofia, pela medicina, pela educação formal, que produziam e reproduziam os ditames e costumes da época. Além destes “empreiteiros” punitivistas e de massacre, temos logo depois como o sujeito mulher recebe o perfil de criminosa através dos estudos etiológicos criminológicos da Escola Italiana.

Lombroso e Ferrero, em seu livro *A Mulher Criminosa* (1896) ressaltaram o fator biológico na explicação do comportamento criminoso, acolhendo-o como “nato” e assinalando sinais físicos característicos, como o tamanho do crânio, o formato da testa, a posição das sobrancelhas entre outras, que designaram “sinais

de degenerescência”. Todavia, comentam que esses sinais não eram localizados nas mulheres, porque elas levavam um tipo de vida pouco ativa e sem desafios a vencer, fato que não estimulava a evolução e, conseqüentemente, tornava-as diferentes dos homens. Essa assertiva que pretendia explicar a diferença nas taxas de criminalidade masculina e feminina reafirmava a posição de inferioridade em que as mulheres eram vistas.

Lombroso e Ferrero (2004), concluíram que: a mulher criminosa seria anormal não apenas biologicamente, mas também socialmente, e isso apesar de suas características biológicas (por exemplo, o amor materno) caracterizar o seu papel social e, ao mesmo tempo, a prova de sua verdadeira natureza das mulheres naquele comportamento anormal considerado. A delinquência feminina apresentaria uma dupla anomalia: biológica e social. Esta anomalia teria qualificado o crime como uma prática masculinizada e, portanto, feminina inadequada. Precisamente por causa desta dupla anomalia, Lombroso afirma que a mulher criminosa era como um monstro. Neste contexto, precisamente em 1885, Lombroso expressou sua preocupação com a educação das mulheres, uma vez que a remoção de suas características de domesticidade e da maternidade que as mantinha inofensivas e semi-criminais poderia ser desastrosa para toda a humanidade.

Sob o paradigma etiológico criminológico, a mulher era tratada como que estando um passo atrás na evolução da espécie humana, e que, por isso, detinha números muito menores em termos de delinquência em relação aos homens.

No livro *La Duonna Delinquente*, de 1892, Lombroso e Giovanni Ferrero desenvolvem análises de caráter biológicas e fisiológicas para estudar a origem da criminalidade feminina, e por meio de um discurso tido como científico, corroboram com a imagem construída historicamente pela religião, política e filosófica acerca da mulher na Europa, enquanto ser desprovido de razão, inferior ao homem, dotada de extrema sensibilidade nata, sentimentos aflorados, bem como estando sempre ligada à prostituição, com muitas intenções higienistas inclusive.

Para Lombroso, a prostituta nata seria a principal representante da criminalidade feminina, assim como o criminoso nato seria o principal representante da criminalidade masculina. A prostituta figura então como a idealização da mulher criminosa, e partiria de sua própria natureza o impedimento de exercer as suas funções enquanto “mulher normal e honesta”, afirma que:

[...] a origem da prostituição seria a “insanidade moral”, possível de ser verificada nas prostitutas pela ausência de sentimentos como amor pela família. Tal “insanidade moral”, ou “degeneração moral”, impediria a manifestação das virtudes de evolução apresentadas nas “mulheres morais” apagando os sentimentos mais civilizados, como o respeito à vida, à família e aos outros. [...] Aquelas que nasciam prostitutas não tinham o freio social que teria a mulher honesta, não resistindo às intempéries da vida (2004, p.68).

Também se argumentava que a mulher criminosa, se utilizaria dos dotes físicos e de beleza para seduzir, enganar e alcançar seus fins ilegítimos; de acordo com esse ponto de vista, também, as diferenças hormonais entre homens e mulheres seriam determinantes para compor as suas performances criminais. Ao tempo que os homens por possuírem mais testosterona, estariam mais propensos a praticarem crimes violentos, e as mulheres, por produzirem estrogênio e progesterona, hormônios ligados à maternidade, estariam menos influenciadas a praticarem crimes tidos como violentos.

Esta mesma teoria foi reforçada, no Brasil, pela tradução racista da obra de Lombroso por Nina Rodrigues. O racismo serviu como base estruturante da criminologia brasileira, que reforçou estereótipos do homem negro como criminosos por sua “natureza irracional”, e que legitimou-se por uma suposta cientificidade.

Temos Freud (1968 *apud* Lemgruber, 1983) que, indiretamente, considerava certa influência do fator biológico, quando admitia a criminalidade feminina como um “complexo de masculinidade”, pois a mulher se rebelava contra a sua condição bio-

lógica e o seu papel determinado por esta. Desse modo, seria uma decorrência psíquica da diferença anatômica entre os sexos que envolvem “a antítese entre atividade e passividade, entre masculinidade e feminilidade”. Assim, a criminalidade feminina se daria dentro de um padrão masculino de comportamento.

Lemgruber (1983) também cita Hoffman e Bustamante, cujos estudos, nos anos 1970, relacionavam os papéis sociais da mulher introjetados durante o processo de socialização. A criminalidade feminina para esses autores ocorria porque as mulheres eram submetidas a um tipo de educação que estimulava a passividade e, por sua vez, reprimia a agressividade, o que levaria à participação em crimes menos violentos e o desempenho de papéis subalternos na ação criminosa. Por essa linha de raciocínio, as diferenças entre a criminalidade masculina e feminina seriam decorrentes do papel social atribuído à mulher na sociedade.

Para Lemgruber (1983), em sua pesquisa sobre o tema criminalidade feminina, indica que há uma tendência mais recente de atribuir ao Movimento de Libertação das Mulheres, o aumento das taxas de criminalidade feminina. Desse modo, os autores dessa linha de pensamento coadunam que as ofensas cometidas por mulheres estão se tornando mais masculinas, particularmente mais violentas; à medida que elas procuram igualar-se aos homens tendem ao crime com maior frequência (LEMGRUBER, 1983, p.31).

Nessa linha, o comportamento violento da mulher é ainda explicado como um comportamento masculino e que, portanto, não condiz ao padrão de comportamento social esperado para a mulher. Mas, ao mesmo tempo, é um indício de que o papel e a posição da mulher vêm se transformando no decorrer da história.

Lemgruber (1983) se refere à questão da redução das diferenças sociais entre homens e mulheres refletindo na criminalidade feminina, que também se deve a maior participação da mulher no mercado de trabalho:

As análises das tendências nas taxas de criminalidade nos últimos anos levam a crer que à medida que há maior participação feminina na força de trabalho e maior igualdade entre os sexos, a participação da mulher nas estatísticas criminais também aumenta. Nos Estados Unidos entre 1960 e 1972 o número de detenções para mulheres aumentou três vezes mais que a dos homens, no Canadá duplicou em nove anos, na Índia quadriplicou entre 1962 e 1965, e no Brasil entre 1957 e 1971 as condenações de mulheres cresceram duas vezes mais rapidamente do que as de homens e paralelamente a participação da mulher na população economicamente ativa passa de 14,7% em 1950, para 17,9% em 1960 e, finalmente, 21,0% em 1970 (LEMGRUBER, 1983, p.14).

Esse ponto de vista coincide com o de Perruci (1982), quando afirma que a criminalidade feminina também se deve a maior participação da mulher no mercado de trabalho:

Os índices de criminalidade feminina vêm aumentando expressivamente pelo simples fato da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais a mulher participa ativamente na sociedade, especialmente no mercado de trabalho e nos conflitos sociais, mais ela é atingida pelos fatores criminógenos engendrados pelo próprio meio social (PERRUCCI, 1982, p.138).

Na opinião de Perruci (1982), embora existam vários fatores discutidos para explicar a tendência de crescimento da criminalidade feminina,

[...] não existe uma adequação entre os dados estatísticos oficialmente obtidos e a verdadeira dimensão da delinquência feminina, nem uma constância proporcional dessa delinquência com a criminalidade masculina (p.63).

Nesse sentido, foi construída uma imagem da mulher para a criminologia, imputando-lhes características como, “criminosas natas, criminosas ocasionais, ofensoras históricas, criminosas

de paixão, suicidas, mulheres criminosas lunáticas, epiléticas e moralmente insanas” (MENDES, 2012, p. 46). Além desses padrões preconceituosos e estigmatizantes contra as mulheres, cria-se uma nova concepção nos estudos criminológicos: a vitimologia. Esse ramo do conhecimento passou a tentar delimitar possíveis comportamentos e posturas de risco por parte da vítima que gerariam o cometimento de delitos contra ela, de forma a contribuir para a criação do ato criminoso. Exemplos, como: o simples fato de estar só na rua, de sair desacompanhada, a liberdade sobre o próprio corpo, poderia justificar tentativas de agressão sexual a sua dignidade e integridade física.

É nítido que havia um esforço teórico e pretensamente científico em colocar a mulher em posição subalterna, de passividade de reserva para o ambiente privado e doméstico, como um objeto de castidade, pureza, incapaz, dotada de extrema sensibilidade, para a criação dos filhos e gozo do marido. Perspectivas androcêntricas, com bases machistas e patriarcais que não entendem a mulher enquanto sujeito completamente capaz e ativo.

Espaços de reclusão

Na América Latina, desde os tempos coloniais, os espaços de reclusão destinados a mulheres eram celas e calabouços separados dos homens, embora nos mesmos estabelecimentos prisionais. Essa tendência de isolamento e reclusão mudou a partir de meados do século XIX, com o objetivo de segregá-las em espaços diferenciados. Assim, a prática de reclusão adotada nesse período muda sua concepção, inicialmente pela separação do espaço físico de mulheres e de homens (AGUIRRE, 2009). Todavia, essa proposta inovadora não partiu da livre iniciativa de autoridades do Estado, nem de reformadores penais, mas de grupos filantrópicos e religiosos.

A partir de então, as mulheres passam a ser confinadas em casas religiosas e conventos. Essa segregação dos espaços de gênero justifica-se, naquele período, por duas considerações, de um lado, pelo aspecto moral, no sentido de evitar e conter os

abusos sexuais que causavam problemas para a administração do cárcere e para as próprias mulheres, bem como controlar a sexualidade e impedir a promiscuidade. Por outro lado, a regeneração das mulheres presas - na visão dos governos e de grupos filantrópicos e religiosos - não necessitava de uma estrutura rígida e militarizada - como aquela que, supostamente, existia nas penitenciárias de homens (AGUIRRE, 2009).

O discurso que predominava na sociedade, naquela época, principalmente entre as autoridades estatais e religiosas, é que elas precisavam era de um ambiente amoroso e maternal, uma espécie de prisão-convento. Discurso advindo da concepção da naturalização de que as mulheres não são violentas, e por isso não precisavam de castigo rigoroso, o que elas precisavam eram de espaços que propiciassem cuidados amorosos e bons exemplos, para se regenerarem dos comportamentos inadequados e dos desatinos. Segundo Aguirre,

A iniciativa de criar centros de detenção femininos não provinha, geralmente, das autoridades do Estado nem dos reformadores das prisões, mas de grupos filantrópicos e religiosos. As irmãs do Bom Pastor, congregação que havia sido muito ativa na administração de prisões de mulheres em países como o Canadá e a França, começaram a administrar tais casas de correção em Santiago do Chile (1857), Lima (1871) e Buenos Aires (1880) (2009, p. 54).

É ainda importante frisar que os discursos médico-científico, religioso e jurídico que, mutuamente se complementavam, propagavam a crença e a reprodução de uma imagem feminina inferior, submissa, que necessitava de tutela, de cuidado. Mulher dócil e meiga denota características que, se aliadas às teorias afirmativas da criminalidade feminina, defendiam que as mulheres não eram potencialmente criminosas, devido a essa suposta inferioridade. Lila Caimari (2009 *apud* AGUIRRE) diz que, na interpretação desses discursos, as mulheres que cometiam delitos e violência, “[...] eram percebidas como delinquentes ocasionais, vítimas da própria debilidade moral, que resultava, em geral da irracionalidade e falta de inteligência (p. 67) ”.

Nesse entendimento, acerca da suposta inferioridade da mulher, a ausência do Estado se justificava quando não se interessava pela questão das instituições penais para as mulheres, devido aos baixos índices de criminalidade feminina e pouca detenção. Os reformadores das prisões e os criminólogos, também não se preocuparam com essa problemática, devido à introjeção dessa concepção de mulher. Desse modo, as casas de correção e prisões femininas ficavam, então, a cargo das ordens religiosas. Aguirre (2009) diz que nesses espaços

A oração e os afazeres domésticos eram considerados fundamentais no processo de recuperação das delinquentes. As detentas eram obrigadas a trabalhar em tarefas “próprias” de seu sexo (costurar, lavar, cozinhar) e, quando se considerava apropriado, levavam-nas para trabalhar como empregadas domésticas nas casas de famílias decentes, com a finalidade de completar sua “recuperação” sob a supervisão dos patrões (p. 52).

O cotidiano das prisões-conventos não era algo tão extraordinário. Era muito mais um reforço da condição de subalternidade da mulher naquela época. As mulheres nas prisões-conventos sofriam duplamente o assujeitamento. Um na condição de mulher “doméstica” e outro pelo viés religioso. Eram submetidas às habilidades domésticas, por exemplo, bordado, crochê, tricô, tarefas oferecidas e desempenhadas pelas detentas. Frequentemente, sofriam denúncias, tanto por parte das próprias detentas, como dos familiares e observadores que apontavam a superlotação, a alimentação precária e a assistência à saúde insuficiente para todas as mulheres, embora o discurso que prevalecia fosse aquele de que as mulheres precisavam de “cuidado amoroso e bons exemplos”, concepções de modo de vida daquele período, antes de qualquer outra singularidade.

A história da punição e do encarceramento feminino é marcada pela adaptação, enquadramento de um padrão moral e pelas estratégias de recomposição do dito lugar social da mulher. Desde a criação das primeiras prisões femininas no Brasil, em

meados dos anos 1950, a prisão era tida como uma extensão do lar, como lugar de reconstrução da moralidade e dos bons costumes da época, pois em geral as mulheres que eram detidas tinham perfil de mulheres decaídas pelo vício da prostituição. A prisão era um espaço de expiação, com características assistenciais e religiosas. A gestão das prisões era feita por mulheres da alta sociedade, em geral com características de caridade, filantropia e assistencialismo, com a participação de freiras de ordens religiosas, notadamente da Ordem do Bom Pastor. O moralismo se impunha como instrumento de controle dos corpos e das atividades do cárcere. A pena estava intimamente ligada às preleções em torno da penitência e do reconhecimento da falta cometida. Nesse período havia uma indistinção entre filantropia religiosa e moralismo em torno das mulheres (ANDRADE, 2011).

Entre o século XIX e meados do século XX, os estudos caracterizaram, o encarceramento feminino a partir do pensamento predominante de um reformatório das mães falhas. A argumentação era uma concepção de ordem moral e discussão sobre o lugar da mulher na família e no cuidado das crianças, questão do vício e o caráter suscetível da inclinação natural da mulher para ele. As mulheres eram presas por contravenções, tais como: prostituição, embriaguez, desordem, mas também pelos crimes específicos: infanticídio e agressões (ANDRADE, 2011; MUSUMECI; ILGENFRITZ, 2002).

Essas características reproduzidas nas casas de correção e prisões de mulheres no século XIX, ainda se fazem presentes nas penitenciárias femininas atuais, com o objetivo maior do cumprimento da pena, independente de condições mínimas de dignidade humana, por parte do Estado.

Criminologia e Gênero: algumas pautas

Para compreender as críticas e contribuições que trazemos neste trabalho é importante pontuar algumas pautas de discussão sobre a Criminologia, especificamente na América Latina,

para tentar entender o que temos hoje de criminologia feminista. Por isso, é fundamental discutir sobre a construção epistemológica dos saberes criminológicos relacionados aos seus contextos sociais e históricos com a análise de fenômenos criminais em questão, a partir de uma situação específica, a saber, o crescente encarceramento feminino na América Latina, o que conduz para a rediscussão das bases epistêmicas do que conhecemos enquanto criminologia feminista.

Dessa forma, para dar conta do objetivo, recepciona-se os conceitos advindos pelos estudos de teóricos que vem desenvolvendo uma crítica as teorias criminológicas críticas a criminologia tradicional positivista, a partir da contraposição ao paradigma etiológico e ontológico acerca do crime, que vê a necessidade de se discutir a criminologia crítica latino-americana, sob uma perspectiva marginal e que se propõe a questionar a suposta neutralidade e universalidade colocada pelas teorias europeias e eurocêntricas, trazendo outros conceitos e contribuições que as tais criminologias críticas europeias e norte-americanas não poderiam trazer (ZAFARONNI, 1988 e ANDRADE, 2012).

O argentino Máximo Sozzo (2001) atualiza essa discussão trabalhando a tradução, a importação cultural e a história do presente da criminologia no continente. Ele relaciona a criminologia e o problema da tradução como atividade cultural, da criminologia psiquiátrica à política: entender a questão criminal como um conjunto de racionalidades, programas e tecnologias governamentais para a gestão de indivíduos e populações. A partir da história do presente, caminha na perspectiva da genealogia foucaultiana.

A proveniência da Criminologia na América Latina se fundamenta inicialmente com a transposição\ tradução do positivismo, como uma introdução cultural que vai conformar racionalidades, programas e tecnologias. Por outro lado, já aprendemos com Walter Benjamin (1991) que traduções não são neutras. Constituem-se em metáforas de translação, no sentido estrito ou no sentido amplo. No sentido estrito, caminhariam na direção

de uma mediação “neutra”. No sentido amplo, seriam levadas adiante pelo outro autor, numa atividade intelectual.

Raúl Zaffaroni (1988), reforçava essa abissal importação na tradução e disseminação das ideias de Lombroso por Nina Rodrigues (1886), no estado da Bahia, com população predominantemente afrodescendente. A indagação que se faz é como um corpo de ideias tão contra nossa formação histórico e cultural, pode se instalar, criar raízes e ter uma permanência tão sólida nas nossas ciências humanas? Obviamente, que a formação intelectual estava centrada em pessoas brancas e burguesas e exclusivamente formada por homens. E que muitos tinham uma formação acadêmica na Europa.

Sozzo (2001) vai retomar a discussão sobre a ruptura criminológica da grande Rosa Del Olmo, que desconstruirá as importações criminológicas (inclusive as críticas) no sentido de buscar uma metodologia que se aproprie ao objeto da questão criminal a partir das nossas realidades.

É Rosa (1975) que se debruçará na tentativa de reconstrução histórica da criminologia latino-americana, estudando os encontros internacionais, as publicações e as cátedras como fontes de análise. A autora estabelece uma associação dos processos econômicos e culturais, ao processo de mundialização do capitalismo, da divisão internacional do trabalho à entrada do positivismo e do correccionalismo na América Latina. Seus estudos objetivavam empreender a descolonização ideológica da criminologia, percebendo-a como uma internacionalização do controle social dos resistentes. Ela vai demonstrar como, a partir de 1870, as necessidades sociais das classes dominantes vão “deformar” a antropologia criminal, institucionalizando o que é útil e descartando o que não serve. A grande pauta colonizadora seria transmitida por meio dos Congressos de Criminologia.

Sozzo (2001) analisa a criminologia argentina, inspirado no livro de Rosa, refletindo as relações de adoção, rechaço e complementação das ideias criminológicas europeias na virada do XIX para o XX. Entre as análises, encontramos as resistências de

Luis Drago, em 1888, na Sociedade de Antropologia Jurídica às relações entre tatuagem e criminalidade, ou a crítica do conceito de degeneração que José Ingenieros vai desenvolver na Argentina em 1905, na qual discute essas traduções no sentido amplo, evidenciando o modo criativo da linguagem que só pode fazer sentido no contexto local.

Na periferia da colonização, a tradução confere o prestígio do estrangeiro central, contrapondo sempre a modernização e a civilização ao atraso ontológico dos territórios bárbaros. É esse prestígio que dava o caráter de especialista, cuja configuração moderna seria o “*fast-thinker*” de Pierre Bourdieu (1997, p.35): “aquele especialista que fala para a mídia o que ela quer ouvir”.

Entende-se que os discursos criminológicos não só criam sentido, mas também constroem espacialidades, arquiteturas. Essa matriz discursiva comum vai traçar o projeto penitenciário na América Latina como um amoldamento mal enjambrado do *panopticum* de Bentham. A criminologia crítica, construída como sociologia do direito penal, também foi uma tradução.

É célebre na história da criminologia o “Manifesto Coletivo Crítico” de 1976, proposto no IX Congresso Internacional de Defesa Social, conduzido pela socióloga Rosa Del Olmo e pela criminóloga Lola Aniyar de Castro. É famoso também o debate do Grupo Latino-americano de Criminologia Crítica, que se reúne em 1981, em torno da questão da dependência cultural.

É Rosa Del Olmo (1975) quem elabora a noção de ruptura criminológica ao criticar veemente o colonialismo cultural e as cópias de pautas que desvirtuam a realidade. Também é Rosa quem irá analisar como a “questão drogas” entra no Brasil a partir da “guerra contra as drogas” dos EUA, sem ter qualquer relação com um problema brasileiro. Rosa Del Olmo (1975) é contundente ao denunciar as pautas, relatórios e verdades divulgadas, difundidas e financiadas com recursos que subordinarão os estudos acadêmicos na América Latina. Ela assinala o processo de transnacionalização do controle social e suas implicações na produção criminológica brasileira, o que atualmente é mais notório.

Por outro viés, Máximo Sozzo (2001) comenta sobre a perda da hegemonia do positivismo na criminologia latino-americana e o esvaziamento das produções culturais entre os anos 30 e 70 do século XX. Esse vazio produziu um *continuum* de racionalidades, programas e tecnologias nas políticas governamentais ao sul do continente, como exemplo temos Grillo Flores que escreve na Colômbia, em 1985, a *Miséria da Criminologia*.

Mais uma vez será Rosa Del Olmo quem irá alavancar outro debate criminológico, quando traduz em 1969, na Venezuela, o trabalho de *Sutherland* sobre os crimes de colarinho branco. Esse trabalho do sociólogo norte-americano trata de um estudo, nos Estados Unidos dos anos 40 e 50, que revela o caráter seletivo dos sistemas penais, ao apresentar os dados das cifras ocultas.

Lola Aniyar de Castro (1983) também realiza inúmeras traduções dos críticos do hemisfério norte na prestigiosa Revista Capítulo Criminológico: Platt, Quinney, Baratta, Pavarini. A desconstrução metodológica da criminologia crítica também desenvolve visitas, intercâmbios, congressos e projetos. Contra os perigos da reprodução de esquemas teóricos, a combativa Rosa propõe a produção de um saber latino-americano próprio. Ela faz a crítica às leituras apologéticas da produção central, criando dependências, traduções no sentido estrito. Conclama, na sua ruptura criminológica, a um encontro com o saber local e o momento empírico.

Nessa linha de raciocínio, o livro de Raúl Zaffaroni (1988), *“Criminologia: aproximación desde un margen”* representa um marco paradigmático na história da criminologia latino-americana. Esse estudo será uma base inicial para o debate a partir da realidade da margem, o realismo marginal:

Desse modo, fui sentindo que também na dogmática jurídica havia algo que não encaixava. Não demorei muito para advertir que a chave estava na política criminológica e em sua estreita dependência da política geral, em perceber que a dogmática jurídico-penal é um imenso esforço de racionalização de uma programação irrealizável e que

a criminologia tradicional ou etiológica é um discurso de poder de origem racista e sempre colonialista (ZAFFARONI, 1988. p. 11 do prefácio).

Para o autor, uma das técnicas do poder é o monopólio da informação que impede a comunicação com as margens: é o isolamento internacional e intramarginal. Por que incorporamos acriticamente a ideologia das prisões de segurança máxima norte-americanas e não sabemos quase nada da questão criminal em países europeus, africanos ou asiáticos. Ou mais especificamente, sobre o Brasil, o que sabemos sobre prisões superlotadas e quem é preso? Qual o tipo de crime que está sendo punido e leva de fato à prisão? Qual tipo de delitos, crimes estão sendo combatidos veementes pelo Estado? As drogas? Por quê? Será que é uma questão de saúde ou econômica, no sentido de mercado?

Por isso Zaffaroni (1988) propõe que voltemos o olhar mais para a dramaticidade da questão criminal em nossos países. E que a nossa criminologia explique: Que são nossos sistemas penais, como operam, que efeitos produzem, por que e como nos ocultam esses efeitos, que vínculo mantêm com o resto do controle social e do poder, que alternativas existem a essa realidade e como se podem instrumentar (p.56). Ao mesmo tempo, seu trabalho dirige-se também a construir “um saber que permita ajudar as pessoas criminalizadas a reduzir seus níveis de vulnerabilidade ao sistema penal (1998)”. Sua acusação contundente é sobre o controle social em nossa margem que se caracteriza por um sistema de punição institucionalizada que impõe uma cota de dor e privação, não prevista em lei e também levada à risca pelo controle social parainstitucional ou “subterrâneo”, segundo Lola Aniyar de Castro (1983).

Zaffaroni (1988) analisa o discurso criminológico a partir de dois marcos temporais: o saber sustentador do controle repressivo da colônia e o saber sustentador do controle repressivo, depois do deslocamento das primeiras potências coloniais. Zaffaroni (1988) faz um balanço das lutas e resistências na América Latina que foram criminalizadas e ensejaram criminologias, tais

como, as resistências ao genocídio colonizador: os movimentos do Tupac Amaru (1780-1783), as revoltas bolivianas (de 1869, 1921, 1925, 1927 e 1929), a famosa sublevação de Pablo Zárate em 1898, movimentos indígenas que culminam com a eleição recente na Bolívia de Evo Morales, liderando os cocaleros.

Zaffaroni (1988) vai mais além ao transfigurar o conceito foucaultiano de instituição de sequestro ao associá-la à América Latina como um todo, desmascara os discursos criminológicos legitimantes do extermínio histórico. Refere-se que a formação socioeconômica e cultural apresentaria os sincretismos decorrentes do encontro de vários povos descartados: os índios, os africanos, os europeus pobres, os judeus e os árabes e muçulmanos.

Diante dessas conjecturas, o autor propõe a escuta de um saber popular,

[...] o conhecimento ou aproximação à realidade que cada grupo humano conservou ou trouxe à América Latina, conforme pautas de sua respectiva cultura originária e aos processos de aculturação, de reinterpretação e de identificação recíproca de elementos (sincretismos) que vêm protagonizando (ZAFFARONI 1988, p. 37).

Entretanto, as dificuldades do realismo não são poucas: o encontro com o empírico vai sofrer com a falta de recursos proporcionalmente inversos à centralização de recursos nas pautas importadas das elites financiadas.

Sozzo (2001) refere-se que é por meio do encontro com o empírico, com o conhecimento da realidade tal como é dos nossos sistemas penais letais que poderemos reconstruir nosso saber crítico. Diz, ainda, que é preciso lançar estratégias de referência teórica sincrética contra as traduções estritas da criminologia do poder central. E alerta: o problema das ciências sociais é deixar de ser olhar colonial, esquecer a grande narrativa:

A arte de narrar está em declínio, porque o espírito épico da verdade, a sabedoria, tende a desaparecer. É na realidade um fenômeno que consiste de forças seculares que pouco a pouco

expulsaram o narrador do domínio da palavra viva para confiná-lo na literatura (SOZZO,2001, p. 41). As grandes narrativas a que Sozzo se refere são as racionalidades, os programas e as tecnologias governamentais.

Em discussões mais recentes, Raúl Zaffaroni (1988) propõe um *replanteo epistemológico* na criminologia inspirado no livro do professor neozelandês Wayne Morrison. O livro apontaria uma contribuição das ciências sociais sobre o debate entre os penalistas da Europa e da América Latina sobre o inimigo no direito penal.

Deduz-se que as pautas, caminham muitas vezes em direções opostas, deslocadas desse encontro com o empírico, com o conhecimento da realidade. Ainda, no Brasil permanece distante a possibilidade de aproximação. Só acontece quando ocorrem barbáries aliadas a denúncias. Mas para se revelarem e se tornarem pautas de discussões, precisam, infelizmente chegarem aos extremos, como mortes designadas como cruéis, brutais. E as respostas do Estado, são: construir mais prisões, ter mais vagas. Como se a superlotação fosse o problema. A política penitenciária brasileira carece discussões mais aprofundadas.

Zafaronni(1998) aponta as deficiências de um centro geográfico e epistêmico de produção teórica universal acerca dos problemas criminológicos:

[...] tudo isso nos demonstra que em nossa margem é necessário um saber que nos permita explicar quais são os nossos sistemas penais, como operam, que efeitos produzem, por que e como ocultam de nós esses efeitos, que vínculo mantém com o resto do controle social e do poder, que alternativas existem a essa realidade e como se podem instrumentalizar (ZAFARONNI, 1998, p. 19).

Os teóricos latino americanos são contundentes ao dizer que a nossa realidade histórica latino-americana, contém elementos peculiares relativos aos processos de criminalização aqui presentes, conceitos como colonialismo, raça e segregação racial, patrimonialismo, escravismo, autoritarismo, imperialismo ideológico etc.

Descolonizando a criminologia feminista

As próprias bases fundadoras da nossa sociedade, sua elite e a construção do Estado brasileiro têm suas raízes no modelo patriarcal, escravocrata e patrimonialista. O reconhecimento dos direitos das mulheres, da população negra e indígena em normas garantidoras é muito recente, a igualdade formal defendida pelas constituições ainda não tem eficácia plena. Há uma forte necessidade de enxergar os sujeitos criminalizados dentro dos lugares sociais que ocupam, nesse caso mostrou-se imprescindível relacionar as categorias gênero, raça e classe visto que se mostram indissociáveis, e a depender da identidade assumida, propensas à exclusão social de políticas públicas e à pinça da seletividade penal.

A história da mulher latino-americana e negra e suas situações sociais são pouco discutidas e silenciadas nos registros históricos e estudos acadêmicos, devido não fazer parte do eixo eurocêntrico de atenções. Surge, portanto, a necessidade de descolonizar tal concepção ainda muito consolidada de feminino centrado nas mulheres brancas, burguesas e heterossexuais, como destaca Ochy Curiel (2009, p.3):

A descolonização para nós mulheres se trata de uma posição política que atravessa o pensamento e a ação individual e coletiva, nossos imaginários, nossos corpos, nossas sexualidades, nossas formas de atuar e de ser no mundo e que cria uma espécie de “insurgência antirracista” intelectual, de práticas sociais e da construção de pensamento próprio de acordo a experiências concretas. Se trata do questionamento do sujeito único, ao eurocentrismo, ao ocidentalismo, a colonialidade do poder, ao tempo que reconhece propostas como a hibridação, a polissemia, o pensamento-outro, subalterno e fronteiriço. Estas propostas críticas do feminismo latino-americano e caribenho são posições de oposição ao feminismo ilustrado, branco, heterossexual, institucional e estatal, mas sobre todo um feminismo que se pensa e repensa a si mesmo na neces-

sidade de construir uma prática política que considere a imbricação dos sistemas de dominação como o sexismo, racismo, heterossexismo e o capitalismo, porque considerar esta “matriz de dominação” como bem denominou a afro-americana Hill Collins (Collins, 1999), é o que dá ao feminismo um sentido radical.

Ainda, segundo Ochy Curiel, ao propor uma posição política acerca do processo de descolonização do pensamento e da ação para anular a universalização, característica fundamental da modernidade ocidental, considera:

Un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización, característica fundamental de la modernidad occidental. La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. Se trata del cuestionamiento del sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo. Estas propuestas críticas del feminismo latinoamericano y caribeño son posiciones de oposición al feminismo ilustrado, blanco, heterosexual, institucional y estatal, pero sobre todo un feminismo que se piensa y repiensa a sí mismo en la necesidad de construir una práctica política que considere la imbricación de los sistemas de dominación como el sexismo, racismo, heterossexismo y el capitalismo, porque considerar esta “matriz de dominación” como bien la denominó la afroamericana Hill Collins (Collins, 1999) es lo que da al feminismo un sentido radical (2009, p. 7-8).

Como ilustrativo dessa diversidade, é interessante a argumentação de Djamila Ribeiro (2021) sobre os estereótipos sociais relativos às mulheres brancas e às mulheres negras e pardas, que compõem a maioria das encarceradas pelo Sistema de Justiça Criminal:

[...] as mulheres negras não foram aquelas que ficavam em casa enquanto o marido trabalhava: desde o pós-abolição, em sua maioria, são aquelas responsáveis por suas famílias. Por conta das violências pelas quais passam, criou-se o mito da mulher negra forte, guerreira, que enfrenta tudo. Mulheres negras precisam ser fortes porque o Estado é omissivo. Essa denominação, além de encobrir a omissão e ilegalidade do Estado, também é desumana no sentido de não reconhecer suas fragilidades próprias da condição humana. Como diz Grada Kilomba, mulheres negras são o outro do outro por serem a dupla de antítese de branquitude e masculinidade, o que cria uma hierarquização de humanidade, nos colocando numa subcategoria (2021, p.1).

Note-se que as mulheres, em especial, as negras que foram “trazidas” nos processos de colonização escravocrata no Brasil, tiveram outra relação com a dicotomia gênero feminino – esfera privada e gênero masculino – esfera pública. Primeiramente, o processo de colonização as anulou como sujeitas de direitos. Trabalhavam na casa grande, e viviam em senzalas, masmorras, não eram reconhecidas nem no público, nem no privado, visto não serem consideradas pessoas, e sim objeto de patrimônio, uma mercadoria.

O pós-abolição, não alterou muito essa situação. As mulheres negras deixaram de ser mercadoria, e constituíram seus lares/casas; um espaço privado. Mesmo sendo responsáveis pelas atividades domésticas de seus lares familiares, ainda tinham que atuar no espaço público e em espaços privados alheios, devido a necessidade de saírem de suas casas para trabalhar fora em funções precárias e informais, como domésticas, prostitutas,

vendedoras dentre outras funções, essas não usufruíam do espaço público de uma forma reconhecida e legitimada, como uma participação política anulada e totalmente invisibilizadas como sujeitas de direitos.

Sueli Carneiro, filósofa e escritora brasileira, militante do movimento negro e fundadora do Instituto da Mulher Negra - Geledés, tem se dedicado a mostrar como, no Brasil, o mito da igualdade racial é nefasto na luta contra o racismo ao apagar as violências cotidianas vividas pela população negra, em especial pelas mulheres negras que vivenciaram e vivenciam violações terríveis. Tendo as mesmas sido (e ainda são) justificadas e apagadas, antes pela escravização e a desumanização causadas pelas relações coloniais, e hoje pelo racismo e erotização dos corpos das mulheres negras. Sueli (2011) argumenta que:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o ‘cimento’ de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Ângela Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional”, através da qual, segundo Gilliam: ‘O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance’ [...] As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.” “As mulheres negras, no Brasil nunca foram tratadas como frágeis, a elas não se negava o direito ao trabalho, ao con-

trário, seus corpos foram explorados até mais que os corpos masculinos, uma vez que, além do trabalho físico a elas estavam destinadas as violências sexuais cotidianas” (CARNEIRO, 2011 s/p).

A reflexão de Maria Lugones (2014a) sobre a lógica opressiva da modernidade colonial explica o que seria a lógica categorial e as dicotomias hierárquicas interpostas que estão no cerne da questão da modernidade colonial. A autora destaca como a modernidade organiza o mundo em categorias, definindo-as como homogêneas, atômicas e separáveis; também aborda, a hierarquização dicotômica, que são formas de ver o mundo em dois polos, sendo um sempre superior ao outro. Para Lugones, um dos problemas que permeiam a lógica categorial da dicotomia hierárquica ocorre no momento da intersecção entre, por exemplo, mulheres e negros, uma vez que, quando se fala de mulheres, recortam-se as mulheres brancas e, quando se fala de pessoas negras, emergem os homens. Então, as mulheres negras vão sempre estar marginalizadas da discussão.

Lugones (2014a) ressalta que, a dicotomia central da modernidade colonial é operante pelo par opositivo humano/não humano, que foi imposta aos sujeitos racializados do intitulado terceiro mundo. Além dessa dicotomia, imposta pelos colonizadores europeus aos (as) colonizados (as), outra oposição se estabeleceu como distinção colonial; qual seja: o par macho/fêmea.

O homem burguês/colonial/moderno se tornou um agente que seria o mais apto para todas as decisões, já os(as) colonizados(as) foram colocados(as) na categoria de não humanos, pois aos olhos dos europeus esses (essas) não se encaixavam dentro das características dos(as) “civilizados(as)”, nesse caso o par homem/mulher. Como a própria humanidade lhes foi negada, não era possível nem mesmo categoriza- - Los (las) pela oposição homem/mulher, eles(as) eram vistos(as) como animais, como machos/fêmeas (LUGONES, 2014a).

Maria Lugones (2014b) propõe, assim, o uso da categoria analítica denominada Colonialidade do Gênero. No artigo *Rumo a um feminismo descolonial*, a autora se propõe analisar a modernidade colonial através da imposição de gênero, como uma lente, partindo da premissa que a imposição colonial do gênero não é algo isolado, mas que está nas relações cotidianas.

Dessa forma, a proposta de Lugones, da existência do que denomina Sistema Moderno Colonial de Gênero, seguirá completando-se em trabalhos posteriores afirmando que:

(1) a primeira grande classificação que a colonização impôs foi a divisão entre humano e não humano; (2) a invenção do gênero é correlativa a supremacia do macho branco europeu possuidor de direitos sobre as mulheres de seu próprio grupo, todavia este é um tipo de relação reservada ao humano; a mulher branca como companheira e reprodutora da raça e do capital é humana; (3) ao resto das pessoas do mundo não europeu se impôs uma ordem natural ao serviço da supremacia branca (humana) pelo qual não se poderia afirmar que o sistema de gênero funcionaria para os povos colonizados; desta forma, para a autora (4) a raça, o gênero e a sexualidade são categorias co-constitutivas da epistemia moderna colonial e não podem pensar-se por fora - desta episteme - como tampouco de maneira separada entre elas (LUGONES 2012 *apud* ESPINOSA; CORREAL e MUNOZ, 2014, p.30).

Outro trabalho que contribui para a análise é de Ochy Curiel (2007;2009), que trata das relações entre Estado-nação moderno/colonial a família e homossexualidade como um regime político. A autora vai trazer a perspectiva lésbica feminista em termos racializados para questionar construções que se baseiam na ideia de maternidade, exploração econômica das mulheres, idealização do amor e do casamento homossexual tudo isso sob um prisma que diz respeito a mecanismos de dominação e controle físico, emocional e econômicos dos homens sobre as mulheres, legitimado por meio do aparato legítimo que se configura na es-

trutura do Estado-Nação. Neste sentido, a heterossexualidade é apontada não como uma “escolha” ou como “inclinação natural,” mas, na verdade, como uma imposição colocada desde o período colonial como algo natural.

Maria Amélia de Almeida Telles (2017, p.169), se refere ao lugar que as feministas têm ocupado nas lutas e resistências:

[...] são as feministas que cobram a grande dívida social e econômica que tem o patriarcado perante a humanidade, em vista das injustiças milenares cometidas sob sua autoridade. A maior delas é a imposição do grande silêncio histórico e cultural sobre as mulheres (heterossexuais e homossexuais); os papéis estereotipados que mantêm as mulheres à distância da ciência, da tecnologia e dos outros estudos “masculinos”, ligações sócio-profissionais masculinas que excluem as mulheres.

Uma outra lente por onde também se pode ver o feminismo, está retratada na apresentação do livro *Feminismo y cambio social en America Latina y Caribe* de Alba Carosio (2012) ao assinalar que o feminismo como “sentimento ético, político, social e econômico” direciona sérias críticas ao modelo hegemônico, evidenciando que as desigualdades entre homens e mulheres são agravadas pelo modelo neoliberal imposto para América Latina e Caribe, onde desigualdades e injustiças fazem parte de um longo e complexo processo histórico. Para Alba Carosio existe uma diversidade vibrante de lutas, atrizes e atores políticos, movimentos sociais e organizações que miram em uma direção anti neoliberal e contra hegemônica e o feminismo é parte fundamental deste movimento.

E mais adiante, conclui:

O feminismo como teoria, práxis e projeto político que reivindica a diferença e a igualdade da metade da humanidade, vem pensando a partir de uma periferia cotidiana, comum e naturalizada, e vem fornecendo análises desveladoras da invisível discriminação e opressão sexual, junto com potência subversiva, utopias radicais e propostas

emancipatórias. Há uma vitalidade feminista renovada que não deixa de protagonizar lutas para aprofundar a igualdade e a emancipação (Carosio, 2012, p. 10-11).

Não obstante, afirma Sueli Carneiro:

[...] em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade (CARNEIRO, 2003, p.118).

Recorramos agora a Gloria Anzaldúa⁴, para aprofundarmos melhor esta questão. Feminista chicana, é um exemplo de como é possível, a partir de uma escrita localizada na experiência encarnada, realizar uma crítica sensível e ao mesmo tempo contundente. Anzaldúa (1987) descreve a complexa e contraditória sensação de não pertencer mais a sua comunidade de origem, por ter deixado-a e, ao mesmo tempo, não se sentir pertencente à sociedade norte-americana, onde vivia. O texto de Anzaldúa permite discutir essas questões, especialmente quando propõe uma nova identidade para o sujeito feminino que nasceu e viveu nessa fronteira.

Anzaldúa destaca a constante negociação identitária dos sujeitos sociais da fronteira, em especial do sujeito feminino que transita por esse espaço, em defesa de sua identidade étnica e de sua reconstrução identitária. Seu objetivo é discutir questões vinculadas à reconstrução identitária e suas implicações para a formação das novas subjetividades que afloram dos sujeitos fe-

4 Para ilustrar a discussão proposta, parte-se da obra *Borderlands/ La frontera - The new mestiza*, publicada em 1987, especificamente dos capítulos “Como domar una lengua salvaje” e “La consciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência”.

mininos emergentes dos entre-lugares e dos discursos fronteiriços. A discussão se centra principalmente no modo como essas subjetividades foram invisibilizadas em função das relações de poder existentes nesse espaço e, conseqüentemente, como foram resgatadas por Anzaldúa para a formação da nova identidade mestiça do sujeito feminino emergente da fronteira México-Estados Unidos.

Tem mais. A negação de limites estende-se igualmente às categorias conceituais e organizacionais de gênero, orientação sexual, etnia, raça e nacionalidade. Em um espaço de constante trânsito como a fronteira, aonde os sujeitos vão se remodelando, não pode haver qualquer pretensão a uma identidade fixa. É evidente que não há como definir o sujeito entre uma ou outra categoria. Elas se entremesclam, se entrecruzam, se interseccionam, recusando as definições pretendidas pela cultura hegemônica.

A denúncia é clara. Em sociedades com uma história de violência social e política e nas quais existem grandes desigualdades como é o caso dos países da América Latina, a questão feminina e a construção identitária ultrapassam as discussões de gênero e aliam-se às questões de raça e de etnia. Nesse sentido, discutir o problema do feminismo nessa região obriga, além de reconhecer o papel histórico desempenhado pelas sociedades patriarcais (brancas ou não) sobre a população em geral e as mulheres em particular, a analisar também as questões relacionadas às discriminações potencializadas em termos de etnia e cultura. A exclusão e invisibilidade dos grupos minoritários não dependem apenas do fato de pertencer a este ou aquele gênero, mas fundamentalmente de pertencer a esta ou aquela etnia.

Partindo dessas constatações, desnudar a colonialidade é desvelar a poderosa redução de seres humanos a animais a objetos mercadológicos, a inferiores por natureza, em uma compreensão esquizoide de realidade que dicotomiza humano e natureza, humano e não-humano, impondo assim uma ontologia e uma cosmologia que, em seu poder e constituição, indeferem a seres desumanizados toda humanidade, toda possibilidade de

compreensão, toda possibilidade de comunicação humana, produzindo, então, efeitos de caráter hierárquicos.

Estudar e compreender os feminismos decoloniais, tão pouco conhecidos no Brasil, representa a valorização da produção de conhecimento e de uma prática política das mulheres da América Latina. Pode ser uma valiosa oportunidade de descolonizar os feminismos Latino americanos e caribenhos em uma perspectiva decolonial das teorias sobre gênero, sexualidade e raça para compreendermos que nossas realidades têm muito mais em comum com as demais mulheres latino-americanas e caribenhas do que com as mulheres do norte global.

Deste modo, qualquer teoria criminológica pretensamente crítica e feminista que analise a política criminal para as mulheres na América Latina e Brasil e não se desaposse dos valores e modelos eurocêntricos e brancos, desconsiderando a realidade diferenciada aqui presente, não alcançara êxito em explicar tal fenômeno de forma aproximada.

Este artigo, então, tenta dar visibilidade às epistemologias feministas decoloniais nas ciências criminais, aos processos de criminalização e encarceramento de mulheres e à atuação do sistema nas violências cometidas contra mulheres. As reflexões aqui trazidas podem contribuir para pensar a sociedade, a justiça e o crime na contemporaneidade sob as lentes do feminismo decolonial.

Considerações

As teorias feministas, que majoritariamente embasam os estudos criminológicos feministas e sobre a mulher, não agregam os vários elementos fundamentais para a análise dos processos de criminalização no Brasil, e não só isso, também se centram em dimensões que não satisfazem à realidade dos fatos que dizem respeito à vida das mulheres criminalizadas e encarceradas nos países periféricos especialmente o Brasil.

É notório que ainda predomina nas teorias feministas o que os estudos decoloniais e as feministas latino-americanas chamam

de “colonialismo de gênero”, situação em que a realidade de mulheres advindas de contextos históricos diferenciados e marginalizados é observada e analisada sob a ótica dos ditos países centrais e exploradores, e outrora colonizadores, que acabam por tentar universalizar as categorias e padrões elencados por eles na sua própria realidade, à realidade de mulheres pertencentes a outras relações sociais que, no caso da América Latina, acabem por se omitir e não trazer conceitos fundamentais como raça e etnia, escravidão, colonialismos, autoritarismo, território, capitalismo dependente e formação de classe.

Em linhas gerais, o trabalho tece críticas a construção da criminologia, especialmente a feminista latino-americana que utiliza em grande medida aportes epistemológicos norte-americanos e europeus, através do uso predominante de teorias feministas voltadas e construídas para mulheres advindas de outro contexto; branco e central.

As relações entre poder, dominação e relações sociais são temas que estão estreitamente relacionados à produção decolonial das escritoras latino-americanas contemporâneas. Suas obras enfatizam as relações assimétricas entre os gêneros, que relegam a mulher uma posição passiva na sociedade, enquanto o homem desempenha uma posição ativa. Nas últimas décadas, essas obras desvelam essa falácia criada e disseminada pelo autoritarismo patriarcal, branco eurocentrado e estadunidense; além de enfatizar as diferenças étnicas, raciais, sexuais e classistas com relação às mulheres anglo europeias, que se propunham a falar em nome de todas as mulheres.

O direito estatal e o seu sistema de justiça precisam também ser transformados, uma que são produtos de um longo processo histórico e político e cultural, marcado pelo colonialismo, capitalismo e heteropatriarcado. Em outras palavras, o sistema de justiça criminal no Brasil faz parte do problema que, em tese, deveria contribuir para transformar.

Pensar em um potencial emancipatório no uso do direito estatal, nos leva a pensar em um modelo de justiça que envolva

uma transformação radical da estrutura e da cultura jurídica-política do Estado, incluindo a democratização do sistema de justiça e, conseqüentemente, novas práticas e saberes jurídicos construídos a partir de novas relações entre o Estado e a sociedade

Referências

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes e et.al. (Org.). **História das Prisões no Brasil**. Vol.I. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia e feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito. In: HEIN DE CAMPOS, Carmen (Org.). **Criminologia e Feminismo**. Porto Alegre, Sulina, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. (2004), Movimientos de rebeldia y Las culturas que traicionan. En: **Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras**. Hooks, Bell. Brah, Avtar; et Al Editorial Traficantes de sueños. Madrid, 2004.

ANZALDÚA, Gloria. Como domar una lengua salvaje. In: GARCÍA, Cristina. **Voces sin frontera: antología vintage español de literatura mexicana y chicana contemporánea**. Nueva Cork: Vintage books, 2007.

ANZALDÚA, Gloria. "La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciencia". **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, 13(3): 704-719, setembro-dezembro, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

CARNEIRO, Sueli. (2001). **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de um a perspectiva de gênero**. Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero, organizado por Lolapress em Durban, África do Sul, s/p. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 17mar 2021.

CAROSIO, Alba. **Presentación Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe**, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.

CASTRO, Lola Aniyar. **Criminologia da reação social**. Rio de Janeiro, Forense, 1983.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde America latina y el Caribe**. Parte de esta ponencia fue presentada en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista realizado en Buenos Aires, s/p. 2009.

DEL OMO, Rosa. *A América Latina e sua criminologia*. Trad. Francisco Eduardo Pizzolante e Sylvia Moretzsohn. (**Coleção Pensamento Criminológico**). Editora Revan, 1975.

EHRENREICH, Barbara; ENGLISH, Deirdre. **Brujas, parteras y enfermeras: uma historia de sanadoras**. Glass Mountain Pamphlet The Feminist Press, p. 08-10, 1973.

KRAMER, Heinrich et al. **O Martelo das Feiticeiras**. 17.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1993.

LOMBROSO, C. e FERRERO, G. **La donna delinquente, la prostituta e la donna normale**. Trad. L.Meille, Alcan, 1896.

LOMBROSO, Cesare; FERRERO, Guglielmo. **Criminal Woman, the Prostitute, and the Normal Woman**. Tradução de Gibson, Mary e Rafter, Nicole Hahn. Durham: Duke University Press, 2004.

LUGONES, Maria. "Colonialidad y Género", In *ESPINOSA Yüderkys; GÓMEZ, Diana y Ochoa, Karina* (Eds.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad dei Cauca. 2014.

LUGONES, Maria. "Rumo a um feminismo descolonial." **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 22, 2014.

MENDES, S. R. **(Re)pensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2012.

PADOVANI, Natália Corraza. **"Perpétuas Espirais": Falas do poder e prazer sexual em trinta anos (1977-2009) na história da Penitenciária Feminina da Capital**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia-IFCH. Unicamp, Campinas, 2010.

PERRUCCI, Mauad Fragoso de Albuquerque. **Mulheres Encarceradas**. São Paulo, Global, 1982.

SOARES, Barbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. Prisioneiras. Vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **Fragments de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de relatos sobre a experiência de aprisionamento.** Tese de Doutorado (Sociologia). Brasília, Universidade de Brasília, 2014.

RIBEIRO, DJAMILA. **Violências históricas e simbólicas.** Disponível em www.geledes.org.br/feminismo-negro-violencias-historicas-e-simbolicas/#ixzz3kbMBABE7. Acesso em: 15 mar 2021.

SOZZO, Máximo. Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Sistema Penal & Violência**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 33-65, jul./dez. 2009.

TELLES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios.** São Paulo, Alameda, 2017.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Criminología: aproximación desde un margen.* Bogotá, Temis, 1988.

SOBRE NÓS...

GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, ÉTICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA- GEEP/UNIPAMPA/CNPq

O grupo foi criado em 2015, e é constituído por estudantes de graduação, mestrado, doutorado, por professores doutores e mestres, e por técnicos administrativos em educação e colaboradores externos. No campo Interdisciplinar, aglutina contribuições da Educação, Serviço Social, Ciência Política, Filosofia, História, Direito, Sociologia, Geografia, dentre outras áreas do conhecimento, no diálogo com os estudos de gênero, ética, educação e política.

O GEEP congrega, além de docentes, discentes da graduação (bolsistas de Iniciação Científica), discentes voluntária (o) s e da pós-graduação, técnicos administrativos em educação (TAES), assim como egressas (os), docentes e profissionais vinculada (o)s aos serviços onde a UNIPAMPA desenvolve atividades de ensino, pesquisa e projetos de extensão

Tem por objetivo fomentar o debate acadêmico e incentivar pesquisas sobre gênero, ética, educação e política, oferecendo instrumentos teórico-metodológicos para as/os alunas/os da graduação e da pós-graduação desenvolverem seus trabalhos e, ao mesmo tempo, agrupar pesquisadores/as para o desenvolvimento de projetos coletivos, contribuindo para consolidação das linhas e projetos de pesquisa. Realiza atividades em graduação e pós-graduação, bem como eventos e publicações em âmbito interinstitucional.

A liderança do grupo é exercida pela Prof^ª. Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, docente vinculada ao Programa de Pós-

Graduação em Políticas Públicas (PPGPP/CNPq) e aos Cursos de Graduação em Ciências Sociais – Ciência Política, Direito e Serviço Social, pela Universidade Federal do Pampa/RS- Brasil.

De forma colaborativa o GEEP está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Campus São Borja/RS.

As pesquisas desenvolvidas, e que ainda estão em andamento, têm contado com a participação de pesquisadoras/es e estudantes vinculados a projetos de Iniciação Científica, com bolsas concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), CNPq e Universidade Federal do Pampa, além de estudantes de graduação voluntárias/os.

Impressão:

Evangraf

Rua Waldomiro Schapke, 77 - POA/RS

Fone: (51) 3336.2466 - (51) 3336.0422

E-mail: evangraf.adm@terra.com.br