

Organizador
Jader Luís da Silveira

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS

Volume 3
2021



Editora
MultiAtual

Organizador
Jader Luís da Silveira

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS

Volume 3
2021



**Editora
MultiAtual**

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícalei Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Jader Luís da
Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais - Volume 3 /
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2021. 177 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-18-9

DOI: 10.5281/zenodo.5790335

1. Demandas. 2. Desafios. 3. Políticas Públicas. 4. Políticas Sociais.
I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 362

CDU: 36

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ALÍCIA PALMEIRA DA SILVA SANTANA
ANA CLARA SOARES LEBRÃO
CHRISTIANE CORRÊA DE OLIVEIRA
CLÓVIS LIMA DA SILVA
DANIELA DOMINGUES STURZA DUTRA
DEISE BASTOS DE ARAÚJO
ÉDPO FELIPE DA SILVA FERREIRA
FERNANDA SENA FERNANDES
GABRIELA PIRES
GRAZIELE REIS SANTOS
JANAÍNA XAVIER NASCIMENTO
JOSÉ MIRANDA OLIVEIRA JÚNIOR
JOSÉ VICTOR SANTOS DE ALMEIDA
JUCIMARA MACEDO SANTANA
JÚLIO MEIRA QUEIROZ
JUSSANA TEIXEIRA VILAS BOAS
LUCIENE GUSTAVO SILVA
NUBIA REGINA MOREIRA
REINALDO DA SILVA GUIMARÃES
SANDRA THOMAZ DE AQUINO
SUZÉTE DA SILVA REIS
VALÉRIA QUEVEDO DA ROSA
VIVIANE SÁ TELES DE SOUZA COSTA**

APRESENTAÇÃO

As políticas são denominadas “públicas” porque devem atingir o público. O governo tem a responsabilidade de garantir que essas políticas beneficiem efetivamente todas as camadas da população. Elas são consequências de demandas apresentadas pela sociedade, nas mais diversas áreas. Sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas é “o Estado em ação”, ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As demandas sociais tornam-se cada vez maiores em função da desresponsabilização do Estado, por omissão de serviços essenciais, o que gera uma tensão social latente. O terceiro volume da obra “Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este segundo e-book conta com trabalhos científicos da área de Políticas Públicas e Sociais, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A DESJUDICIALIZAÇÃO DA RETIFICAÇÃO DE NOME E GÊNERO NO ASSENTO CIVIL PARA PESSOAS TRANS: IMPLICAÇÕES JURÍDICAS DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 4.275 <i>Gabriela Pires; Suzéte da Silva Reis</i>	9
Capítulo 2 A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS AÇÕES: MOVIMENTOS SOCIAIS E AFROCIDADANIZAÇÃO <i>Reinaldo da Silva Guimarães; Luciene Gustavo Silva</i>	28
Capítulo 3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO GRUPO DE TRABALHO 07 (GT 07) NOS ANOS DE 2012-2019 <i>Édpo Felipe da Silva Ferreira</i>	45
Capítulo 4 CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DA CARTILHA EDUCATIVA INTITULADA “MASCULINIDADE(S) - DEFINIÇÃO E DESDOBRAMENTOS” <i>Clóvis Lima da Silva; José Victor Santos de Almeida; José Miranda Oliveira Júnior; Júlio Meira Queiroz</i>	65
Capítulo 5 PRÁTICAS QUE ALIMENTAM: O PAPEL DOCENTE NO FOMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Deise Bastos de Araújo; Viviane Sá Teles de Souza Costa; Sandra Thomaz de Aquino</i>	77
Capítulo 6 CARTILHA “FEMINISMOS - DELAS PARA TODES”: MATERIAL DIDÁTICO E PEDAGÓGICO PARA O ENTENDIMENTO E COMPREENSÃO DAS ONDAS FEMINISTAS <i>Jussana Teixeira Vilas Boas; Ana Clara Soares Lebrão; Grazielle Reis Santos; Nubia Regina Moreira</i>	93
Capítulo 7 LEI 10.639/03 E PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: CAMINHOS E DESAFIOS <i>Christiane Corrêa de Oliveira</i>	107
Capítulo 8 “FEMINISMO: DELAS PARA TODES” - UM ESTUDO SOBRE AS VERTENTES DO MOVIMENTO FEMINISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO <i>Alícia Palmeira da Silva Santana; Jucimara Macedo Santana; José Miranda Oliveira Júnior</i>	127

Capítulo 9 LICENÇA PARENTAL: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS <i>Fernanda Sena Fernandes; Janaína Xavier Nascimento</i>	143
Capítulo 10 O PAPEL DO SISTEMA EDUCACIONAL NA IDENTIFICAÇÃO DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UM ALERTA A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 <i>Daniela Domingues Sturza Dutra; Valéria Quevedo da Rosa</i>	163
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	171

Capítulo 1

**A DESJUDICIALIZAÇÃO DA
RETIFICAÇÃO DE NOME E
GÊNERO NO ASSENTO CIVIL
PARA PESSOAS TRANS:
IMPLICAÇÕES JÚRIDICAS DA
AÇÃO DIRETA DE
INCONSTITUCIONALIDADE 4.275**

**Gabriela Pires
Suzéte da Silva Reis**

A DESJUDICIALIZAÇÃO DA RETIFICAÇÃO DE NOME E GÊNERO NO ASSENTO CIVIL PARA PESSOAS TRANS: IMPLICAÇÕES JÚRIDICAS DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE

4.275

Gabriela Pires¹

(Advogada. Pós-graduanda em Direito Previdenciário pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva - CERS; Bacharel em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: academicapires@gmail.com).

Suzéte da Silva Reis²

(Professora Convidada do Programa de Pós-Graduação em Direito –Mestrado e Doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora de Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutora em Direito na UNISC. Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: sreis@unisc.br)

Resumo: O objetivo da presente pesquisa é identificar as possíveis implicações jurídicas que podem decorrer da decisão que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275 relativas à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros no Brasil. Em relação ao problema de pesquisa, questiona-se: quais as implicações jurídicas podem decorrer da decisão que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275 relativas à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros no Brasil? Para a construção do artigo, foi utilizado como método de

¹ Gabriela Pires; Pós-graduanda em Direito Previdenciário pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva - CERS; Bacharel em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul. Membro do Conselho Municipal da Diversidade de Santa Cruz do Sul. Endereço eletrônico: academicapires@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6301330965038441>.

² Suzéte da Silva Reis; Doutora em Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora Convidada do Programa de Pós-Graduação em Direito –Mestrado e Doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora de Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora em cursos de Especialização Latu Sensu na área de Direito do Trabalho. Graduada em Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. E-mail: sreis@unisc.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0526411653933592>.

abordagem dedutivo e o método de procedimento o histórico, comparativo e monográfico, sendo a técnica pesquisa a revisão de literatura - pesquisa em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações. Para responder tais alusões, no primeiro tópico, busca-se uma análise dos conceitos de sexo e gênero - importantes categorias para elucidar as causas da abjeção social sofridas pelas pessoas trans. No segundo tópico, abordar-se-á o direito fundamental à identidade de gênero à luz do princípio da dignidade humana e dos direitos da personalidade. Por último, tratar-se-á do julgamento da ação direta de inconstitucionalidade 4.275 e suas implicações jurídicas.

Palavras-chave: Dignidade humana. Direitos humanos. Identidade de Gênero. Transgêneros

Abstract: The objective of this research is to identify the possible legal implications that may arise from the decision that judged the Direct Action of Unconstitutionality (ADI) 4,275 regarding the dejudicialization of the change of name and gender in the civil registry of transgender people in Brazil. In relation to the research problem, the question is: what legal implications can result from the decision that judged the Direct Action of Unconstitutionality (ADI) 4.275 regarding the dejudicialization of the change of name and gender in the civil registry of transgender people in Brazil? For the construction of the article, it was used as a deductive approach method and the method of procedure the historical, comparative and monographic, being the research technique the literature review - research in books, journal articles, theses and dissertations. To answer these allusions, in the first topic, an analysis of the concepts of sex and gender is sought - important categories to elucidate the causes of social abjection suffered by trans people. The second topic will address the fundamental right to gender identity in light of the principle of human dignity and personality rights. Finally, it will deal with the judgment of the direct action of unconstitutionality 4,275 and its legal implications.

Keywords: Gender Identity. Human dignity. Human rights. Transgender

INTRODUÇÃO

Em razão do preconceito e discriminação provenientes da falta de compreensão da identidade de gênero enquanto elemento autodeterminável e socialmente construído, as pessoas trans no Brasil vivem sob o espectro da violência estrutural cisheteronormativa, a qual sempre violou o pleno gozo de seus direitos fundamentais. Num grande avanço de direitos, no ano de 2018, o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275, no Supremo Tribunal Federal, permitiu à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros, independentemente de cirurgia de transgenitalização, reconhecendo a dignidade da população trans brasileira.

Nesse prisma, considerando que as normas sempre estiveram enquadradas numa matriz binária do conceito de gênero, vislumbra-se que surge um novo fenômeno no ordenamento jurídico, causando inferências nas diferentes áreas do direito. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo identificar as possíveis implicações jurídicas que podem decorrer da decisão que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275 relativas à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros no Brasil.

Os direitos fundamentais das pessoas trans no Brasil sempre foram marcados por lutas e tensionamentos na busca e proteção dos direitos da personalidade, bem como pela garantia do princípio da dignidade humana. Ante tal situação, questiona-se: quais as implicações jurídicas podem decorrer da decisão que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275 relativas à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros no Brasil?

Para responder tais alusões, no primeiro tópico, busca-se uma análise dos conceitos de sexo e gênero - importantes categorias para elucidar as causas da abjeção social sofridas pelas pessoas trans. No segundo tópico, abordar-se-á o direito fundamental à identidade de gênero à luz do princípio da dignidade humana e dos direitos da personalidade. Por último, tratar-se-á do julgamento da ação direta de inconstitucionalidade 4.275 e implicações jurídicas sobre a concessão de aposentadoria para pessoa trans.

Para a construção do artigo, foi utilizado como método de procedimento o histórico, comparativo e monográfico, sendo a técnica pesquisa a revisão de literatura - pesquisa em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações. Partindo-se de argumentos e observações (teorias e leis gerais), foi capturado, de casos gerais, conclusões particulares, por meio do método dedutivo.

OS CONCEITOS DE SEXO E GÊNERO

Tradicionalmente, o senso comum, aliado a um aparato histórico cultural, possui a crença de que apenas existe um indicador para identificar se uma pessoa é um homem ou uma mulher, isto é, definem e caracterizam sexo e gênero através dos

órgãos reprodutivos³. Esse pensamento é oriundo, no universo de fatores e processos epistêmicos ocidentais, do século XVIII, época em que se iniciou a construção dos saberes sobre o sexo como definidor do sujeito enquanto verdade científica (FOUCAULT, 1988)

Basicamente o sexo, enquanto conhecimento, tornou-se um agrupamento discursivo que, ao longo dos anos, serviu de base, sentido e cognição que direcionaram os modelos atuais de divisão sexual em dois sexos distintos entre macho e fêmea (SEDGWICK, 2016). Tais pesquisas científicas sobre a diferença dos sexos “[...] surgem no mesmo momento em que passam a ser instaurados os fundamentos do que viria a ser o paradigma moderno da ciência, calcado neste momento em bases empiricistas” (CARVALHO, 2014, p. 73-74).

No século II, nos tratados médicos de Galeno o modelo que prevalecia era monismo sexual, sendo o sexo masculino a referência e a vagina um órgão subdesenvolvido do pênis. Neste contexto, é possível perceber que o processo de formação e distinção entre os sexos é situacional e marcado pela historicidade. Fato este que permite contextualizar e, com isso, gerar rupturas nos paradigmas essencialistas hegemônicos sobre o corpo (LAQUER, 2001).

A dimensão histórico-social do conceito de sexo está diretamente relacionada à estrutura hierarquizada das instituições sociais que criam valores e modelos naturalizados para homens e mulheres, os quais encontram-se engendrados em relações de poder (INTERDONATO; QUEIROZ, 2017).

É válido afirmar, desde agora, que o sexo como referencial biológico inato ocupou e ainda ocupa a centralidade dos debates a respeito das identidades de homens e mulheres em uma perspectiva dicotômica, ou seja, criando referenciais polarizados de quem são os homens e as mulheres. Pênis e vagina não são meramente caracteres corpóreos, mas chaves disciplinares que orientam nosso reconhecimento de mundo. (CARVALHO, 2014, p. 72).

Conforme Fausto-Sterling (2002), o fato de o sexo ser confundido com o gênero possui influência de pesquisas científicas pautadas em discursos que partem de um modelo binária do gênero. Na construção dos conhecimentos os cientistas possuem

³ “Em relação ao sexo biológico, também denominado sexo de nascimento, a pessoa pode ser classificada como homem, mulher ou intersexual (vulgarmente conhecido como hermafrodita)”. (INTERDONATO; QUEIROZ, 2017, p. 19).

o livre arbítrio para escolherem seus argumentos e instrumentos, gerando a não neutralidade da ciência.

Neste contexto, se o gênero é confundido com sexo, então podemos perceber que, assim como o gênero, o sexo anatômico, mesmo tendo sua materialidade, foi, também, historicamente produzido por dispositivos médicos-científicos os quais estiveram, para além de construções de saberes neutros, a favor de interesses morais e políticos (BUTLER, 2003).

Preciado (2014), sob a perspectiva política, defende que o sexo e o gênero, além de serem uma construção social ou psicológica, atuam através de “tecnologias sociopolíticas complexas” as quais necessitam de um trabalho de desconstrução conjunto entre os dispositivos políticos e teóricos, sendo que as tecnologias sociopolíticas podem ser entendidas como ferramentas que auxiliam nas construções dos padrões estabelecidos na estrutura da arena social. No campo da sexualidade o sexo se relaciona, segundo Preciado (2014, p.25): “[...] como órgão e prática, não é nem um lugar biológico preciso nem uma pulsão natural. O sexo é uma tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros”.

Portanto, o modelo racional determinista que aborda sexo, gênero e sexualidade como elementos intrinsecamente ordenados, ao qual somente poderiam pertencer as maneiras pré-definidas de ser homem e mulher, representam um paradigma que guia as estruturas no cenário espacial e territorial da sociedade contemporânea. Na prática, esse fato social naturaliza existência de um “padrão” hegemônico, no sentido de que o “natural” estaria na cisgêneridade e na heterossexualidade.

Um dos primeiros aparecimentos no âmbito médico científico do conceito de gênero foi na metade do século XX com os estudos do psiquiatra John Money (1955) na obra *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism*, (Hermafroditismo, gênero e precocidade no hiperadrenocorticismismo) em que é tratado a questão dos papéis sociais os quais são construídos a partir de um conjunto de propriedades que apontam as diferenças entre homens e mulheres, diferenciando gênero e sexo biológico (MONEY, 1955 apud JESUS; ALVES, 2012).

Já o termo “identidade de gênero” foi cunhada pelo psicanalista Robert Stoller em 1958 na Universidade da Califórnia em Los Angeles com o Projeto de pesquisa sobre Identidade de Gênero. “Ele formulou o conceito de identidade de gênero no quadro da distinção biologia/cultura, de tal modo que sexo estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia)” (HARAWAY, 2004, p. 216).

Conforme Carvalho (2014), a socióloga Oakley, dialogando com as concepções de Stoller, diferenciou o conceito de gênero e sexo, na medida em que o gênero é tido como algo cultural e psicológico, e o sexo uma manifestação natural do corpo. Logo, “[...] ser homem ou mulher iria além do gestual e da genitália e reconheceu que diferentes culturas estabelecem um diferencial de gênero a partir do critério dual de divisão biológica do sexo” (CARVALHO, 2014, p.72).

Scott (1995) ampliou o conceito de gênero, retomando teorias desconstrucionistas que rompem velhos paradigmas ocidentais. A partir de uma perspectiva política e social, a qual rejeitou também o determinismo biológico, buscando uma redefinição das estruturas simbolicamente generificadas e, indo além, abordando questões de raça, classe e sexualidade.

A análise do conceito de gênero, conforme Scott (1995, p. 75) indicaria: “a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas”. Seguindo essa definição, portanto, o gênero se incorporaria ao corpo sexuado, sendo as interatividades entre homens e mulheres na história marcadas por pressupostos que deram sentido às hierarquias sociais.

Por conseguinte, a importância da crítica de Scott (1995) estaria na desconstrução do conceito gênero pautando-se no rompimento de teorias ocidentais que universalizam homens e mulheres através de uma analítica aos processos de:

[...] atenção aos sistemas de significação, [...], às maneiras como a sociedades representam o gênero, [...] para articular regras de relações sociais para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência; sem processo de significação não há sentido. (SCOTT, 1995, p. 82).

Sob esse prisma, Butler (2003) afirma que o gênero se dá através das práticas sociais reiteradas as quais ela irá nomear de atos performativos. Fazendo um

movimento de desnaturalização que rompeu com mitos sobre as categorias de gênero, sexo e sexualidade, as quais foram, e ainda são colocadas sob rígidas normas de enquadramento a uma matriz heterossexual; seus estudos revelam que tais dinâmicas de imposições não só são acessadas através do discurso, como também atuam como verdades inquestionáveis. Ou seja, a inteligibilidade dessas categorias no contexto social surge através dos discursos que as constitui, agindo, assim, na correção e vigilância de corpos não normativos considerados abjetos.

Miskolci (2016, p. 43) explana que: “o abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante”. Desta maneira, o discurso seria a via fundante pré-estabelecido das estruturas de poder em todas as esferas sociais, responsáveis pelas violências, preconceito e discriminação contra as pessoas trans.

Para Butler (2003, p. 28) “Tais limites se estabelecem sempre num discurso cultural hegemônico, baseadas em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal”. Sendo que, a força do discurso reside na capacidade de construir as realidades que habitam os corpos em determinado tempo e espaço.

Sendo que “[...] as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero” (BUTLER, 2003, p. 37). Ao passo que, “ser tida como alguém ininteligível constitui-se no fundamento para violências contra diversidades corporais que não se ajustam às normas.” (VERGUEIRO, 2015, p. 65). Desta forma, de tais circunstâncias surgem os privilégios daqueles que estão em conformidade com as cisnormatividades e, paralelo a isso, ocorre a manutenção e vigilância dos sentidos legíveis através das diversas violências e silenciamentos. Por isso Butler (2003, p. 38), afirma que: “Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo”.

As normas de gênero, portanto, definem-se na estrutura social que operam por meio de “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29). Os indivíduos no campo social atuam performativamente o gênero aliados as diferentes tecnologias as

quais são interpretadas a pertencer ao campo feminino ou ao campo masculino (PRECIADO, 2014).

Contudo, é importante perceber que a priori os signos, os códigos e os corpos são neutros e o que os atribui significados é prática da generificação, que é o ato de atribuir sentido às normas de gênero. A absorção desses processos acontece através de um tipo de socialização ao qual é aplicada pelo contexto histórico de cada cultura.

O DIREITO FUNDAMENTAL À IDENTIDADE DE GÊNERO À LUZ DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA E DOS DIREITOS DA PERSONALIDADE

Segundo Tartuce (2017), a Interpretação do Direito Civil conforme a Constituição Federal de 1988, pressupõe três princípios basilares: o princípio da dignidade humana que contribui no enfoque da personalização do Direito Civil em detrimento do patrimônio, protegendo a liberdade e os direitos subjetivos; a solidariedade social, na luta pela erradicação da pobreza, na valorização do trabalho e da livre iniciativa e o princípio da igualdade ou isonomia, no sentido que todos são iguais perante a lei.

Nesse sentido, o direito à identidade de gênero pressupõe os direitos da personalidade, uma vez que tais direitos perpassam o “[...] indivíduo como pessoa e na assunção de uma esfera intangível de direitos que não podem ser afastados” (SÁ, 2013, p. 2348), desenvolvendo-se de forma plena quando sua identidade psicossocial é respeitada em seu diferentes espectros pelo Estado e a sociedade. Com efeito, frisa-se que a identidade de gênero envolve vários elementos – o processo de reconhecimento pessoal, familiar, desejos, expressão e formas de comunicar-se, a partir do seu contexto social e cultural (SÁ, 2013).

Pensando nas características dos direitos da personalidade, Tartuce (2017) traz que, à luz da constitucionalização do Direito Civil, os direitos da personalidade são direitos fundamentais ligados a características existências do indivíduos, não permitindo intromissão do Estado, salvo para tutelar o seu pleno desenvolvimento, “Em síntese, pode-se afirmar que os direitos da personalidade são aqueles inerentes à pessoa e à sua dignidade (art. 1.º, III, da CF/1988) (TARTUCE, 2017, p. 80).

Logo, associasse o direito à identidade de gênero com os direitos da personalidade, tendo em vista que a expressão do gênero é parte integrante dos atributos da personalidade humana, os quais estão tutelados no rol de direitos da personalidades, dividindo-se em: o direito à vida (integridade físicopsíquica); o direito ao nome, no caso de pessoas trans, retificação do prenome e sexo jurídico no assento civil, direito à honra e a imagem, autopercepção de si mesmo perante a sociedade e o direito ao corpo (VECCHIATTI, 2012b; TARTUCE, 2017).

À luz do princípio da dignidade da pessoa humana, o direito à identidade de gênero está embasado na liberdade e autodeterminação do gênero como liberalidade íntima de cada indivíduo (CASTRO, 2016). Tal princípio, além de impor limites ao poder do Estado, pressupõe no dever primordial de garantia a vida digna (SARLET, 2011). Nesse sentido, pontua Moraes (2013, p. 48, grifo nosso):

A dignidade humana é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais [...].

A partir de uma matriz Kantiana, o elemento nuclear da dignidade da pessoa humana encontra-se na autonomia e na autodeterminação que cada pessoa detém (SARLET, 2011). Com efeito, na filosofia de Kant (1986), a dignidade humana ⁴liga-se ao real valor de cada indivíduo, através da teoria do imperativismo categórico, no sentido que, o ser humano, por representar um fim em si mesmo, dotado de racionalidade, está além de qualquer mensuração de valor. “Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra com equivalência; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e, portanto, não permite equivalente então ela tem dignidade” (KANT, 2007, p. 77).

Conforme Sarlet (2011) o Estado, na dimensão positiva, possui o dever de promover e preservar a dignidade da pessoa humana, “[...] especialmente criando condições que possibilitem o pleno exercício e fruição [...]” (SARLET, 2011, p. 58); já

⁴ “No século XX, a Segunda Guerra Mundial foi o cenário para que a dignidade humana tomasse novos rumos à sua constitucionalização, haja vista tamanhas atrocidades ocorridas naquela época, o mundo padecia sob os horrores do nazismo e fascismo, onde a dignidade voltou a ser relativa. Milhões de judeus, ciganos e homossexuais foram reunidos forçosamente em campos de concentração, sem qualquer dignidade”. (RODRIGUES; ALVERENGA, 2015, p. 76).

na dimensão negativa, “[...] protegendo a individualidade e autonomia da pessoa contra qualquer tipo de interferência por parte do Estado e de terceiros, de tal sorte a assegurar o papel do ser humano como sujeito de direito” (SARLET, 2011, p. 59).

No âmbito jurídico constitucional, o princípio da dignidade humana possui um caráter axiológico aberto, não podendo ser conceituado de maneira fixa, tendo em vista que não estaria harmonizado com a diversidade de valores e ideias em que há numa sociedade democrática (SARLET, 2011).

De outra banda, na jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, o direito à identidade de gênero sob o prisma da dignidade humana foi fundamento do elucidativo voto da Ministra Nancy Andrighi no Recurso Especial nº 1008398/SP, em que se discutiu a retificação de nome e gênero de uma pessoa transexual: “[...], afirmar a dignidade humana significa para cada um manifestar sua verdadeira identidade, o que inclui o reconhecimento da real identidade sexual, em respeito à pessoa humana como valor absoluto. (BRASIL, 2009, <<https://ww2.stj.jus.br>>).

Por conseguinte, observa-se que o elemento central do direito à identidade de gênero, à luz do princípio da dignidade humana, subsiste na autodeterminação, ou seja, no íntimo desenvolvimento livre de pertencimento a determinado gênero como atributo essencial da personalidade. Complementar a este processo, o princípio da dignidade humana vai de encontro com a devida segurança jurídica do Estado democrático de direito, respeitando os valores de uma vida digna como objetivo supremo, superando desigualdades sociais geradas pelo preconceito e discriminação contra as pessoas transexuais.

O JULGAMENTO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 4.275 E SUAS IMPLICAÇÕES JURÍDICAS

O Ministério Público Federal, em julho de 2009, por intermédio da Procuradoria Geral da República (PGR), ingressou com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275, no Supremo Tribunal Federal, discutindo a interpretação do artigo 58 da lei de Registros Públicos, n.º 6015/73, relativo à imutabilidade do prenome, conforme os preceitos constitucionais (BRASIL, 2018).

No dia 1 março de 2018, a Suprema Corte, por maioria de votos, julgou procedente a ação, conferindo interpretação conforme a Constituição Federal – “[...] inferido dos princípios da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III), igualdade (art. 5º, *caput*), da vedação de discriminações odiosas (art. 3º, IV), da liberdade (art. 5º, *caput*), e da privacidade (art. 5º, X)” (BRASIL, 2018, <<http://portal.stf.jus.br>>).

O direito à identidade de gênero para travestis e transexuais independentemente de cirurgia de transgenitalização, laudos psiquiátricos ou psicológicos patologizantes⁵ e de ação judicial, fundamentou-se, também, no Pacto de São José da Costa Rica – “[...] o direito ao nome (artigo 18 do Pacto de São José da Costa Rica); o direito ao reconhecimento da personalidade jurídica (artigo 3 do Pacto); o direito à liberdade pessoal (artigo 7.1 do Pacto); e o direito à honra e à dignidade (artigo 11.2 do Pacto)” (BRASIL, 2018, <<http://portal.stf.jus.br>>; COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH, 1969, <<https://www.cidh.oas.org>>).

O artigo 58 da lei 6.015/1987 dispõe que: “o prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios” (BRASIL, 1973, <www.planalto.gov.br>); estabelecendo, como regra geral, a imutabilidade do prenome após o registro no cartório civil. No entanto, segundo a tese proposta pela Procuradoria Geral República na ADI 4275, tal artigo deveria ser interpretado à luz dos dispositivos constitucionais - princípio da dignidade da pessoa humana art. 1º, III, princípio da igualdade, art. 5º, *caput*, da liberdade, art. 5º, *caput*, e da privacidade, art. 5º, *caput* e X, e na vedação de discriminações odiosas, art. 3º, IV (BRASIL, 2018).

Diante disso, a ADI 4275 veio para cancelar o direito à autodeterminação do gênero, pacificando questões fundamentais para a população trans. Complementa-se nestes termos, o voto do Ministro Celso Bandeira de Mello.

⁵ O ano de 2018 será considerado uma data histórica para a população transgênero, haja vista a gama de direitos conquistados. No dia 1 de março de 2018, o Tribunal Superior Eleitoral, respeitando o direito à identidade de gênero, reconheceu que mulheres trans candidatas façam parte da cota destinada para mulheres do sexo feminino e homens trans para as cotas destinadas ao sexo masculino, com fulcro no artigo 23, II do Código Eleitoral (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL - TSE, 2018). No âmbito internacional, no dia 18 de junho de 2018 a Organização Mundial da Saúde retirou as pessoas trans do rol de doenças mentais. “No novo manual de Classificação de Doenças, a transexualidade deixa de ser considerada “transtorno mental”, mas continua no CID-11. Ela foi realocada para “incongruência de gênero”, num capítulo envolvendo “condição relativa à saúde sexual”. (LUCON, 2018, <<https://nlucon.com>>).

O direito à autodeterminação do próprio gênero, enquanto expressão do princípio do livre desenvolvimento da personalidade, qualifica-se como poder fundamental da pessoa transgênero, impregnado de natureza constitucional, e traduz, iniludivelmente, em sua expressão concreta, um essencial direito humano cuja realidade deve ser reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal. (BRASIL, 2018, <<http://portal.stf.jus.br>>).

Após decisão da Suprema Corte, o Conselho Nacional de Justiça, no dia 29 de junho, regulamentou a retificação do nome e gênero em cartório dos registros de casamento e nascimento de pessoas trans através do provimento nº 73. “Segundo o normativo, toda pessoa maior de 18 anos habilitada à prática dos atos da vida civil poderá requerer a averbação do prenome e do gênero, a fim de adequá-los à identidade autopercebida” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ, 2018, <<http://www.cnj.jus.br>>).

Ressalta-se, portanto, que o posicionamento da Suprema Corte na ação direta de inconstitucionalidade 4275 representa um verdadeiro progresso no reconhecimento do indivíduo, enquanto sujeito de direito, em sua esfera de singularidade e diversidade, os quais são pressupostos da dignidade humana. Com isso, a permissão de retificar o nome e gênero, independentemente de cirurgia de transgenitalização, rompe velhos modelos discriminatórios, compreendendo gênero como condição autodeterminada pela pessoa e não definido pela genitália.

Após o estudo sobre o posicionamento da Suprema Corte na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4275 e seus desdobramentos no direito de retificação de nome e gênero no assento civil, analisar-se-á as implicações jurídicas referente ao direito previdenciário e ao direito ao esquecimento das pessoas transgêneros.

A concessão de aposentadoria para pessoa trans

Os direitos previdenciários estão elencados no artigo 194 da Constituição: “a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988, <<http://www.planalto.com.br>>), possuindo o condão de estabelecer uma vida digna, suprimindo necessidades básicas da pessoa e da família, através de ações integradas da entre o Estado e a sociedade (MARTINS, 2008).

Em relação à concessão do benefício de aposentadoria para pessoas trans brasileiras, não há, até o momento, legislação específica, sendo tradicionalmente adotado o sistema binário para concessão de tais direitos –aposentadoria por idade ou tempo de contribuição, isto é, segundo a lei 8.213/91, o sexo biológico da pessoa é critério fundamental que determina os diferentes prazos ou idades, para conceder as aposentadorias (COVA, 2016; BRASIL, 1991).

Se nosso ordenamento jurídico está delineado de forma a proteger corpos biologicamente binários, como amoldá-lo para tornar-se um eficaz instrumento de proteção de corpos construídos? As diferentes formas de viver a masculinidades e feminilidades na contemporaneidade, por vezes gravadas em corpos reinventados, ocasionaram o surgimento de novas contingências sociais que precisam ser atendidas pelo intrincado sistema de ações coordenadas por acionados pela Seguridade Social. (PANCOTTI, 2020, p. 136-137).

Por mais que a jurisprudência tenha evoluído na desjudicialização da alteração de nome e gênero para as pessoas trans no âmbito civil, não há, até o momento, manifestação jurisprudencial sobre forma de concessão de aposentadoria para as pessoas trans, contudo, tais direitos devem ser lidos, no momento da aplicação do direito, sob a ótica da dignidade humana que pressupõem os princípios da igualdade e proporcionalidade (VECHIATTI, 2018).

Aposentadoria para pessoas trans é um tema realmente em aberto no Brasil ainda. A princípio, se adequaria ao regime do gênero objeto da retificação. Ou seja, mulheres trans como mulheres e homens trans como homens. **Para homens trans, pelo menos os mais velhos, mais justo, pelo princípio da proporcionalidade, seria uma regra própria, fazendo uma média ponderada do período que seu registro civil existiu enquanto “mulher” para que seja abatido proporcionalmente da idade mínima para se aposentar. Pois como a idade do homem é maior e a sociedade, até 1 março de 2018, dificultou muito a mudança da sua documentação para reconhecer sua identidade de gênero, parece constitucionalmente mais adequado que se faça a ele um período menor que o do homem cisgênero.** (VECHIATTI, 2018, <<https://nlucon.com>>, grifo nosso).

Seguindo os preceitos constitucionais Vechiatti (2018), aponta no princípio da igualdade -tratar os desiguais na medida de suas desigualdade, uma alternativa de balizar juridicamente a concessão dos benefícios previdenciários aos transgêneros, destacando, além disso, “[...] a necessidade do Estado realizar ações afirmativas para proteger minorias e grupos vulneráveis vítimas de discriminações históricas, estruturais, sistemáticas e institucionais [...]” (VECHIATTI, 2018, <<https://nlucon.com>>). Logo, a mora estatal em reconhecer a identidade de gênero

somada aos estigmas sociais sofridos pelas pessoas trans justificam a aplicação do direito à aposentadoria de forma justa.

Pancotti (2020, p. 137) defende a criação de “um plano de inclusão previdenciária da minoria trans no Brasil”. Como exemplos de viabilidade para a execução do plano de inclusão, é possível citar medidas que já foram tomadas em favor das mulheres donas de casa de renda baixa, domésticos, trabalhadores informais e microempreendedores (PANCOTTI, 2020).

Destarte, as regras previdenciárias de concessão de aposentadoria devem ser lidas sob o princípio hermenêutico da dignidade humana ao ponto de se adaptarem, calcadas na proporcionalidade e isonomia, à realidade jurídica da pessoa trans, haja vista que, após a desjudicialização da mudança de nome e gênero na ADI 4275 que reconheceu cidadania e segurança jurídica à população trans, tais prerrogativas devem se estender analogicamente no seara previdenciária, ratificando, sempre que decisões contrárias caracterizem atos discriminatórios que afrontam os preceitos constitucionais da liberdade, igualdade e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias de sexo e gênero trouxeram ricos conteúdos que foram explorados, ao longo da história da humanidade, no campo de estudos das ciências sociais da socioantropologia, ligadas às identidades culturais, e no campo médico, na área comportamental e patológica. A ampliação de seus significados, possibilitou o reconhecimento e inclusão de identidades sociais tidas como dissidentes e abjetas ao status de humanidade. O gênero possui um caráter polissêmico, o qual esteve diretamente intrincado com os processos culturais de construção de crenças e regras de comportamentos que se deram de forma dicotômica, em que homens e mulheres devem obedecer para serem aceitos na arena social.

É imperioso percebermos que há sujeitos que não se enquadram nas normas compulsórias do gênero, a qual exige uma coerência entre gênero, prática sexual e corpo, a partir de uma matriz cisheterossexual. Esses sujeitos são as pessoas trans, seres humanos que, na luta pela autoaceitação e legitimação de suas identidades, possuem uma trajetória de vida marcada pelo preconceito e discriminação, devido as

diversas violências que acontecem na forma de estigmas e exclusão social por parte da sociedade e do Estado.

Nas implicações jurídicas referentes ao julgamento da ação direta de inconstitucionalidade 4.275, a decisão paradigmática do Supremo Tribunal Federal foi em consonância com os preceitos da dignidade humana. A questão do direito à aposentadoria das pessoas trans verificou-se que, não há, até o momento, legislação específica sobre o tema, sendo tradicionalmente adotado o sistema binário para concessão dos benefícios.

Assim, em resposta ao problema de pesquisa conclui-se que o julgamento da ADI 4.275 relativas à desjudicialização da alteração de nome e gênero no registro civil das pessoas transgêneros no Brasil trouxe a necessidade de adaptações significativas na estrutura do ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que somente com a inclusão expressa das pessoas trans no texto de lei ou com a criação de uma lei especial de identidade de gênero poderá, de forma geral, solucionar as diferentes implicações jurídicas. Assim, vislumbra-se novas demandas de direitos, pois a antiga visão legal que entende o gênero ligado à genitália foi superada.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial nº 1008398**. Recorrente: Clauderson de Paula Viana. Recorrido: Ministério Público Federal. Relatora: Ministra Nancy Andrighi. Brasília, DF, 15 out. 2009. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=920837&num_registro=200702733605&data=20091118&formato=PDF>. Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Constitucionalidade nº 4275**. Requerente: Procuradoria Geral da República. Intimado: Congresso Nacional. Relator: Ministro Marco Aurélio. Brasília, DF, 9 mar. 2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691371>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. Lei 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm>. Acesso em: 5

abr. 2021.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. Lei 8.213, de 24 de jul. 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CASTRO, Cristina Veloso de. **As garantias constitucionais das pessoas transexuais**. Birigui, São Paulo: Boreal, 2016.

CARVALHO, Natalia Silveira de. Gênero e sexualidade: intersecções em disputa. In: JESUS, Jaqueline Gomes de. (Org.). **Transfeminismo: teoria e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014. p. 69-84.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Convenção americana sobre direitos humanos. **CIDH, Convenção americana de direito humanos**, San José, Costa Rica, 22 nov. 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso Em: 5 abri. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Corregedoria normatiza troca de nome e gênero em cartório. **Corregedoria Nacional de Justiça**, Brasília, 28 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.anoreg.org.br/site/2018/06/29/provimento-no-73-do-cnj-regulamenta-a-alteracao-de-nome-e-sexo-no-registro-civil-2/>>. Acesso em: 23 mar. de 2021.

COVA, Roberta. A Aposentadoria após a Mudança de Prenome e Gênero do Transexual. **Jusbrasil**, 2016. Disponível em: <https://robertacova.jusbrasil.com.br/artigos/352864095/a-aposentadoria-apos-amudanca-de-prenome-e-genero-do-transexual>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2021

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, Jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

83332004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INTERDONATO, G. L.; QUEIROZ, M. C. **“Trans-Identidade”**: A Transexualidade e o ordenamento jurídico. Curitiba: Appris, 2017.

JESUS; ALVES, H. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150>>. Acesso em: 26 mar 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAQUER, Thomas. **Inventando o Sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LUCON, Neto. OMS (finalmente!) anuncia ter retirado identidades trans de lista de transtornos mentais. **NLUCON, Neto Lucon**. 6 jun. 2018. Disponível em: <<https://nlucon.com/2018/06/18/oms-finalmente-anuncia-ter-retirado-identidadestrans-de-lista-de-transtornos-mentais/>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito da seguridade social**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PANCOTTI, Heloísa Helena S. **Previdência Social e transgêneros**: a proteção previdenciária, benefícios assistências e atendimento à saúde para os transexuais e travestis. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2020.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas da identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. 9. ed. rev. e atual. 2. tirag. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

RODRIGUES, E. E.; ALVARENGA, M. A. de F. P. Transexualidade e Dignidade Da Pessoa Humana. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 10, n. 1, p. 72-93, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/18583>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÁ, I. R.; ROCHA, M. V. Transexualidade e o Direito Fundamental à Identidade de Gênero. **RIDB**, a. 2, n. 3, 2013, p. 337-368. Disponível em: <https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2013/03/2013_03_02337_02364.pdf>.

Acesso em 13 mai. 2021.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 28, p. 19–54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 26 mar. 2021.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. TSE aprova uso do nome social de candidatos na urna. **Tribunal Superior Eleitoral**, Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Marco/tse-aprova-uso-do-nomesocial-de-candidatos-na-urna>>. Acesso em: 5 abri. 2021.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. O Direito do Transexual, Com ou Sem Filhos, a Cirurgia de Transgenitalização e o Direito de Travestis e Transexuais à Retificação de seu Prenome e Sexo Jurídico Independentemente de Cirurgia. In: DIAS, Maria Berenice (org.). **Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012. p.445-459.

_____. Dúvidas sobre a retificação de documentos de pessoas trans? Advogado Paulo Iotti responde. **NLUCON, Neto Lucon**, 24 jun. 2018. Disponível em: <<https://nlucon.com/2018/07/24/duvidas-sobre-a-retificacao-dedocumentos-de-pessoas-trans-advogado-paulo-iotti-responde/>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

VERGUEIRO, Viviane Simakawa. **Por inflexões decolonias de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Programa multidisciplinar de Pós-Graduação em cultura e sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Capítulo 2

**A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS
AÇÕES: MOVIMENTOS SOCIAIS E
AFROCIDADANIZAÇÃO**

**Reinaldo da Silva Guimarães
Luciene Gustavo Silva**

A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS AÇÕES: MOVIMENTOS SOCIAIS E AFROCIDADANIZAÇÃO

Reinaldo da Silva Guimarães

Doutor em Serviço Social pela PUC-Rio; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela PUC-Rio; Mestre em Sociologia pelo IUPERJ; Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professor Adjunto no Centro Universitário Anhanguera de Niterói (UNIAN) – E-mail: Reinaldoguimaraes_ser@yahoo.com.br

Luciene Gustavo Silva

Pós-graduanda em Serviço Social - PUC-Rio; Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Anhanguera de Niterói (UNIAN) – E-mail: lucienegustavo.seso2015@gmail.com

Resumo

Este artigo, propõe realçar a importância das ações dos movimentos sociais pelas demandas coletivas dos indivíduos da população negra por políticas públicas e sociais. Desse modo, nosso foco está na importância das ações do movimento social negro no campo da educação como estratégia para inclusão social dos jovens negros nas universidades brasileiras, com específicas ações afirmativas, tendo em vista que, nestes espaços se configuram as diferentes relações sociais do poder, do ser e do saber. Nesta reflexão, destacamos o Movimento Social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), considerado um movimento social contemporâneo, dado que em sua específica atividade aglutina grupos ambivalentes como raça e gênero e que procura, através de sua conduta, produzir um tipo de ação social transformadora que requer uma mudança na estrutura da sociedade tanto em sua dimensão econômica como na cultural valorativa, para uma concepção ampla de cidadania. Isto significa que, a política social viabilizaria a democratização da educação como um direito social disponível na sociedade brasileira para a população negra, como processo de fomento da Afrocidadanização.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; PVNC; Ações Afirmativas; Afrocidadanização.

The Affirmative Dimension of Actions: social movements and Afro-Brazilianization

Abstract

This article proposes to highlight the importance of the actions of social movements for the collective demands of individuals of the black population for public and social policies. Thus, our focus is on the importance of the actions of the black social movement in the field of education as a strategy for the social inclusion of young blacks in Brazilian universities, with specific affirmative actions, considering that, in these spaces, the different social relations of power are configured, of being and knowing. In this reflection, we highlight the Pré-vestibular Social Movement for Blacks and the Needy (PVNC), considered a contemporary social movement, given that in its specific activity it brings together ambivalent groups such as race and gender and that seeks, through its conduct, to produce a type of transformative social action that requires a change in the structure of society in both its economic and cultural dimension, for a broad conception of citizenship. This means that, social policy would make the democratization of education viable as a social right available in Brazilian society to the black population, as a process of promoting Afrocidadanização.

Keywords: Social Movements; PVNC; Affirmative Actions; Africanization.

Introdução

A década de 90 imprimiu no contexto sociocultural brasileiro importante inflexão ao debate sobre as formas de combate às desigualdades raciais como ao próprio questionamento do mito da democracia racial. A busca de soluções para essas questões mobilizou movimentos sociais e entidades civis, com a finalidade de se implementar políticas públicas e sociais que viessem tornar realidade a igualdade de condições. Este debate foi inspirado, sobretudo, pelo princípio de que a negação de oportunidades para os indivíduos que historicamente sofreram com a desigualdade social e racial deveria enfaticamente ser combatida.

A emergência de novas formas de identificação individual e especificamente as formações coletivas que se manifestam na modernidade como negros, mulheres, povos indígenas, ecologia, movimentos religiosos, atribuem importante inflexão aos movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural, como também, determina a afirmação da pluralidade de esferas públicas e dos direitos dos grupos historicamente excluídos social e culturalmente.

O reconhecimento efetivo de identidades historicamente excluídas e a consequente busca por políticas públicas não-universalistas, que procuram beneficiar esses segmentos sociais, revela que o critério de justiça a ser alcançado - no sentido

de atribuir oportunidades iguais de ponto de partida à todos indivíduos e grupos - é aquele em que as diferenças deixem de ser impedimento para a distribuição dos bens socialmente escassos. Em função deste fato, surgiram diferentes movimentos sociais, como por exemplo, os Movimentos de Consciência Negra, os Movimentos Feministas, o Movimento dos “Sem Terra” entre outros, que privilegiam tanto o reconhecimento como a valorização mais efetivas das respectivas identidades culturais, e de suas particularidades e contribuições específicas à construção social.

Desse modo, nosso foco está na importância das ações do movimento social negro no campo da educação como estratégia para inclusão social dos jovens negros nas universidades brasileiras, com específicas ações afirmativas, tendo em vista que, nestes espaços se configuram as diferentes relações sociais do poder, do ser e do saber. Neste processo, destacamos a atuação do Movimento Social Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), como um importante movimento que articula as demandas por educação entre a Sociedade Civil e o Estado.

O PVNC é, em caráter geral, um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, de questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do ensino público e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior nos âmbitos municipal, estadual e federal.⁶

Dessa forma, com este trabalho, pretendemos realçar a importância que este movimento social possui para a subjetividade do seu público-alvo na realização de sua demanda coletiva, como também, realçar a dimensão afirmativa de suas ações na construção da cidadania. Nesse caso, as demandas coletivas são associadas às demandas por identidades que são construídas em uma relação intersubjetiva, presumindo abrir novos espaços de intercâmbio e diálogo, onde o sujeito forma sua vontade discursivamente. Esta supõe a relação entre identidade e diferença. Esta reflexão tem em conta considerar o Pré-Vestibular para Negros e Carentes como um movimento social contemporâneo, dado que em sua específica atividade aglutina grupos ambivalentes como raça e gênero e que procura, através de sua conduta, produzir um tipo de ação social transformadora que, como veremos no decorrer do trabalho, requer uma mudança na estrutura da sociedade tanto em sua dimensão econômica como na cultural valorativa.

⁶ PVNC, 1999.

PVNC: ação comunitária societária e implementação das ações afirmativas

A atuação do movimento social negro no contexto sociocultural brasileiro se configura como importante ação no processo de pressão social junto ao Estado para a democratização e ampliação no campo da educação como direito social e como espaço passível de promover a emancipação social.

Em busca de romper com analfabetismo o movimento negro teve o auxílio do Movimento Frente Negra – compunham a imprensa negra, juntos articulavam a emancipação da população negra e tinham como proposta integrar os negros na vida social, cultural e política, assim, seria possível romper com inferioridade intelectual. Cabe ressaltar que, na Constituição de 1824 a 1891, não possibilitava o acesso dos negros africanos nas escolas, apenas os nascidos livres no Brasil, porém, ditava a educação como um direito de todos os cidadãos que tivessem posses e rendimentos com uma soma de “oitocentos mil réis”.

Figura 1 – Analfabetismo por cor ou raça.



Fonte: IBGE⁷ – PNAD⁸ Continua Educação 2017.

⁷ Documento disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual> > (Acessado em 06 de maio de 2019 às 09h47min).

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD).

Nota-se que o percentual observado sobre analfabetismo, busca refletir a necessidade de inserção dos jovens em outros níveis da educação. Desta forma a desigualdade e a exclusão educacional resultaram na falta da democratização na educação. Ao longo da história a escola foi considerada como um espaço pertencente a uma determinada classe social, onde os saberes culturais e a linguagem eram repassados para classe dominante, com condições econômicas favorecidas e consequentemente seriam os detentores do capital cultural.

Mesmo de maneira não exaustiva, podemos apontar que em seu processo histórico na busca de romper com o analfabetismo, a inclusão da população negra na escola pública como direito de todos, foi tema de discussão fomentado pelo movimento negro nos debates educacionais ao longo do século XX. Em 1961 foi legislada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61, que constava argumentos sobre raça. Tendo em vista que, naquela época a classe social e a raça tinham a mesma dimensão, entretanto, não deixava claro se a escola pública gratuita seria destinada a população negra. Conforme Gomes (2017), no período da ditadura militar, em 1964, o tema racial deixou de ser um dos princípios na educação brasileira em conformidade com a promulgação da LDB nº 5.692/71.

Esta temática retornou à centralidade no diálogo da educação em 1996, sendo a ênfase do movimento negro com a LDB nº 9.394/96 – que estabelece as diretrizes bases da educação. Em 2003, essa lei foi alterada para a Lei nº 10.639/03 – que estabelece as diretrizes e bases da educação para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira com a inclusão de dois artigos. O artigo 26-A, o ensino obrigatório da história e da cultura afro-brasileira, nos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e particulares; e o artigo 79-B, que incluiu no calendário escolar a data 20 de novembro o dia Nacional da Consciência Negra.

Em 10 de março 2008 a Lei 10.639/03 foi alterada para a Lei 11.645 – que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino público e privado na educação básica, que visa combater ao preconceito e discriminação racial, mesmo com os avanços por meio do reconhecimento da história e a cultura mediante a inclusão do ensino afro e afro-brasileiro na LDB, a juventude negra perdura

encontrando-se estigmatizada⁹ na sociedade e nos espaços sócio educacionais, acrescida do preconceito e discriminação racial. Referente ao preconceito que pode ser identificado por meio de omissões, em atitudes e comportamento ou por meio de um julgamento antecipado e a partir de estereótipos¹⁰ de uma raça, de um grupo, de uma etnia ou de uma religião, e assim,

Munanga (2005) nos chama a atenção para não incorremos no equívoco de acreditar que o preconceito é apenas decorrente da ignorância das pessoas. E neste caso, o preconceito estaria circunscrito no campo das relações individuais, particularizado, produto da falta de informação, educação e conhecimento sobre outras culturas. Para o autor, essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas “põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade” (apud CFESS, 2016, p. 12).

Ainda durante a década de 1990, a discussão sobre o acesso de negros nas universidades foi intensificada, em virtude da ampliação do debate em torno da possibilidade efetiva da implementação das políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira. Esta política é considerada um instrumento específico, capaz de efetivar a inédita presença nas universidades brasileiras de segmentos sociais até então ausentes desse espaço de construção da cidadania. Na virada do século, estas estratégias ganharam destaque e visibilidade em todo o país, tornando-se uma referência nacional nas lutas pela democratização da educação e pela redução das desigualdades étnicas e raciais, como expressão ampla da luta pela transformação dos privilégios da cidadania e para o fomento da Afrocidadanização.

Para Guimarães (2013) Afrocidadanização representa maneiras de transformar as condições históricas vividas pelos indivíduos da população negra na sociedade brasileira, como alternativa ao que tem sido entendido até hoje a democracia racial brasileira. Ele pretende dar concretude, incorporar empiricamente, as conquistas de todos os direitos significativos e pertinentes aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa. Ou seja, é concebido aqui como a realização efetiva da cidadania plena para os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade. A concretude da Afrocidadanização representa e abarca diversos referenciais: o reconhecimento da identidade racial como positiva; o reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e construtora da sociedade brasileira; o direito a igualdade e a liberdade; o direito a diferença; o

⁹ Estigma – a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (GOFFMAN, 1988, p.4).

¹⁰ São construções sociais de valorização e julgamentos que reduz o reconhecimento dos papéis sociais (CIZOTO; DIÉGUEZ; PINTO, 2016, p. 212).

direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições, ou seja, a “afrocidadanização” seria a realização de uma verdadeira “democracia racial”, uma equidade social na qual todos os indivíduos da população negra, sejam contemplados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira.

Perspectivas históricas do PVNC

O Movimento Social Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), começa sua história no salão Quilombo da Igreja Matriz de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, em julho de 1993. A ideia de organização de um Curso Pré-Vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da pastoral do negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse período e com o resultado concreto dessas reflexões, a PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudos para estudantes participantes de Movimentos Negros Populares. O PVNC teve também como modelo três experiências similares de pré-vestibular: a Cooperativa Educacional Steve Biko, em Salvador, Bahia; o SINTUFRJ (Sindicato dos Funcionários da UFRJ) e o Mangueira Vestibulares, ambos no Rio.

As discussões e articulações para a organização do primeiro núcleo de Pré-Vestibular para Negros, na baixada fluminense, iniciaram-se no final de 1992, tendo como primeiro objetivo a capacitação para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Este núcleo foi concebido e organizado por David Raimundo dos Santos, Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciano Santana Dias, eles contataram os professores e conseguiram duas salas de aula no Colégio Fluminense, realizando o trabalho de divulgação e reuniões com os primeiros alunos interessados. Com isso, possibilitaram, em cinco de julho de 1993, a fundação do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Igreja Matriz de São João de Meriti, com uma aula inaugural.

O nome, Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), foi escolhido em função da necessidade de ratificação da questão racial no Brasil e, sobretudo, na Baixada Fluminense, onde a qualidade do ensino médio é ínfima e, de acordo com o senso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 1991, a população afrodescendente no Brasil é de 44%, porém, na pesquisa do IBGE verificou-se que o

perfil dos estudantes universitários englobava apenas 1,7% dos negros e negras.

Na versão de sua carta de princípios de 1999, o ano de 1994 é destacado como o ano mais importante para o PVNC em termos de sua estrutura de rede de solidariedade, nesse ano o PVNC começou a se constituir como um Movimento Social de Educação Popular que, dessa forma, passou a ser reconhecido em âmbito nacional. Uma das principais ações práticas do PVNC foi o estabelecimento de importante parceria com a PUC-Rio, através da Pastoral do Negro, com os cursos de pré-vestibulares comunitários e populares em rede, especialmente com o Movimento Social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), concedendo-lhes bolsa de estudos —integrais e não-reembolsáveis— para os alunos aprovados regularmente em seu vestibular, por intermédio do seu Programa de Bolsa de Ação Social.

Esta parceria transformou significativamente a vida dos indivíduos da população negra, demonstrando a importância das ações afirmativas. Desse modo, a revolução silenciosa que as ações afirmativas puseram em marcha na última década do século XX no Brasil, possibilitaram vislumbrar um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais brasileiras. De fato, olhando para as atuais¹¹ condições materiais de existência dos indivíduos beneficiários dessas ações, podemos vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade racialmente mais justa. A partir deste olhar constatamos como a agência e atuação do PVNC foram significativas para garantir a presença da população negra no ensino superior e como esta mesma agência foi importante para que a PUC-Rio iniciasse o seu pioneiro programa de ações afirmativas no Brasil. Para o primeiro curso foram feitas cerca de 200 inscrições. Dos inscritos, 100 alunos começaram a estudar em duas turmas. Com o tempo, alguns saíram, e outros entraram durante o período de realização do curso (de julho a novembro). A entidade encerrou suas atividades em novembro, com 50 alunos. Desses alunos 34% foram aprovados (uma aluna para a UFF-Niterói, um aluno para a UFF-Baixada, uma aluna para a UERJ e quatro alunos para a PUC-Rio).

Dessa forma, o PVNC se apresenta como um movimento de educação popular, laico e apartidário, destinado às pessoas de camadas populares e, em geral, negros(as), com a intenção de capacitá-los para o vestibular. Com o ensino do Pré-Vestibular e outras ações, o PVNC se define em caráter geral como um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma

¹¹ (Guimarães, 2013, 240 p).

frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, que seja também pluriétnico e multicultural em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Assim, o movimento criou as condições necessárias para que os estudantes discriminados, por etnia, gênero ou situação socioeconômica, concorressem nos vestibulares das universidades públicas, em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior. O movimento é regido por uma Carta de Princípios, que sistematiza as deliberações aprovadas no conjunto do movimento e orienta suas atividades, princípios filosóficos, pedagógicos, perfis de alunos, de professores e coordenadores, além de normatizar o funcionamento dos núcleos. Por núcleos entende-se a denominação utilizada pelo PVNC para identificar os grupos que se reúnem para ministrar os cursos.

Segue alguns pontos significativos da proposta de atuação do PVNC, contidos em sua Carta de Princípios:

- Um conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades, garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, terra, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito as diferenças e diversidades étnico-culturais. Vale ressaltar que para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também uma democracia étnica;
- Um conceito Ação Afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidades e como luta por relações econômicas, políticas sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de ação afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social;
- Um conceito de educação como processo de formação de competência técnica e competência política, no sentido da autonomia e da emancipação humana.
- Uma crença de que a Educação, como prática de formação emancipação humana, tem um papel importante na superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e, de forma geral, das desigualdades sociais, ou seja, atribuir às questões da diferença cultural e da desigualdade social um papel central na prática pedagógica;

PVNC e a Disciplina Cultura e Cidadania

Além de sua atribuição educacional específica, a de criar as necessárias condições para o acesso ao ensino superior dos estudantes economicamente desfavorecidos, ministrando as diversas matérias propedêuticas exigidas no vestibular, o Pré-vestibular para Negros e Carentes oferece uma outra disciplina que de certa forma lhe concede um caráter diferenciador em relação aos demais pré-vestibulares, a saber, a Disciplina Cultura e Cidadania.

A Disciplina Cultura e Cidadania desde o primeiro momento em que foi ministrada tem se revelado condição basilar para própria continuidade do PVNC como movimento social. Sua presença na grade curricular determina a condição *sui generis* do movimento. Por conta desse fato, a disciplina se mostra como elemento definidor da condição de ser de um curso pré-vestibular, ou seja, a presença desta disciplina na grade curricular determina se um curso preparatório para universidade é ou não um tipo de curso voltado para as camadas populares, o que, de certa forma, lhe garante alguns benefícios, como a automática isenção na inscrição para o vestibular das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro para os alunos que lhe são oriundos.

No âmbito da disciplina, a categoria "Cidadania" é entendida em seu sentido amplo e atual, como vimos acima, como englobando além dos direitos civis e políticos, também o direito a educação e a própria existência. Por sua vez, "Cultura" é entendida em sentido cujo significado expressa o estabelecimento de uma cultura democrática que relaciona interesse e ação coletiva configurando-se como virtude cívica.

Por este ângulo podemos entender, segundo a teoria pedagógica de Paulo Freire (1982), a qual nos servirá de arcabouço teórico para que possamos pensar qual a finalidade da inclusão desta disciplina em um curso pré-vestibular, que em uma relação educacional a prática da liberdade só encontra adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Nesse sentido, ele entende que o diálogo leva o indivíduo a aprofundar-se na tomada de consciência da realidade através de um processo reflexivo. Portanto, a reflexividade torna-se a raiz da objetivação. Em sua específica definição,

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura. O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial

intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1982, p11)

Assim, a conscientização ao se expressar na forma de aprofundamento da tomada de consciência determina por seus objetivos, que o indivíduo ao aprofundar-se na realidade, conhecendo-a criticamente, assuma uma consciência crítica da mesma se empenhando em tornar mais humana esta realidade na qual e com a qual ele vive através de seus atos e experiências. A conscientização como instrumento de conhecimento e reconhecimento de uma determinada realidade torna-se, portanto, o dado basilar que encaminha o indivíduo à transformação de sua realidade e o enseja a libertar-se da opressão. Portanto, o objetivo da disciplina é de realizar um amplo debate sócio-histórico, no sentido de potencializar as ações político-culturais dos educandos e dos educadores do PVNC, ou seja, viabilizar a produção de subjetividades na luta por democracia e justiça social.

Perspectivas e análises sobre o PVNC

A ação social que o movimento vem desenvolvendo como forma de ação afirmativa sensibilizou diversos pesquisadores de diversas instituições levando-os a estudá-lo, pois o movimento é considerado um campo fértil para novas percepções acerca das relações sociais plurais e educacionais. A atenção dos pesquisadores se volta, principalmente, para a forma de como o movimento se posiciona diante de uma questão crucial em uma sociedade plural, a saber, a questão da diferença.

Por ser um movimento cuja demanda específica é a inclusão de negros e carentes à universidade, o movimento em seu interior tem como conduta a não segregação, ou seja, no movimento as diferenças servem para demonstrar que é possível aglutinar pessoas diferentes em torno de um mesmo interesse. Portanto, a ênfase é dada à dignidade igualitária, nos termos da política do reconhecimento que vimos em Charles Taylor, a todos os cidadãos na própria prática democrática, porque traz a necessidade da diferença ser preservada a partir do reconhecimento da própria identidade.

Dentre as diversas pesquisas sobre o PVNC, encontramos a que foi efetuada por Candau & Anhron (2001, p.6-8) que analisaram o movimento com base em propostas político-pedagógicas que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em suas conclusões destacam que as dimensões mais trabalhadas nas salas de aula pelo PVNC são as dimensões do empoderamento e a da redução do preconceito. No que concerne a redução do preconceito, as autoras enfatizam que a proposta do movimento prevê uma formação crítica dos jovens que passam pelos núcleos, o que de fato se efetiva em algumas aulas de Cultura e Cidadania, quando tratam da vigilância da linguagem “politicamente correta”, na promoção da autoestima racial, etc. Por sua vez, a dimensão do empoderamento se manifesta de diferentes maneiras, seja desenvolvendo de maneiras constantes a autoestima dos alunos, seja promovendo uma consciência de que todos podem aprender independente de sua condição, de gênero ou etnia, seja propiciando entre os aluno(as) e os professores(as) uma prática democrática, na qual a participação e o envolvimento de todos é uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites deste processo.

Na questão referente a pedagogia da equidade, elas consideraram que o PVNC se posiciona através de uma estratégia de ação afirmativa percebida pela ótica da justiça distributiva que busca, não somente favorecer o acesso da população de baixa renda e negra à universidade, como também “empoderar” estes grupos na perspectiva de uma cidadania plena. Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que existem algumas dimensões pouco presentes nas salas de aula: integração de conteúdos e processo de construção de conhecimento. Para elas, essas ausências constituem preocupações importantes com as quais pode-se pensar na possibilidade de trabalhar a cultura escolar na perspectiva multicultural. Diante deste fato, entendem que o desafio está em que todo o currículo possa ir sendo transformado a partir desta preocupação e não se restrinja esta sensibilidade a determinados temas e/ou disciplinas.

Por conseguinte, o movimento no que concerne à sua atividade política não procura propugnar uma política para um grupo *targer* ou uma política de cotas ou um determinado tipo de direito especial, ao contrário, a dimensão afirmativa de sua ação se revela em seu fim último, a saber, proporcionar à identidade específica dos indivíduos que integram o movimento, como estudantes, condições de serem

reconhecidos na esfera educacional e consequentemente na esfera pública por suas próprias habilidades na disputa por uma vaga na universidade. Com isso, constrói autoestima nos indivíduos por intermédio de uma efetiva valorização social.

A valorização social representa à autoestima do sujeito a própria essência de uma vivência social digna. O sujeito que não é reconhecido por suas habilidades e por sua inerente capacidade sofre dia a dia constrangimentos que lhe ferem o *self*. Por isso, torna-se sumariamente importante se pensar como uma determinada atuação de um determinado movimento social pode influenciar de maneira positiva a formação social dos cidadãos e de como essa conduta pode operar um amplo complexo de sentido que determina grandes transformações.

As Perspectivas de implementação da política de ação afirmativa no Brasil

As ações afirmativas são um conjunto de estratégias políticas destinadas à redução das desigualdades sociais, seja na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na assistência social e entre outros setores, buscando favorecer os grupos sociais que são discriminados socialmente. Contudo, se faz necessário compreender que esta política implementada pelos governantes, permeia em um campo de possíveis ameaças por ser administrada pela sociabilidade burguesa no bojo neoliberal. O objetivo principal das políticas de ação afirmativa seria oportunizar as igualdades sociais, no que possibilitaria superar as consequências econômicas, sociais e psicológicas ocasionadas historicamente pela discriminação social e o racismo, e fomentaria a oportunidade de inclusão, para que, a população negra que padece da discriminação social e racial conseguisse se inserir de forma democrática na sociedade capitalista.

Mediante as diversas variações no contexto sócio-histórico da sociedade brasileira, em meio às injustiças sociais e as desigualdades sociais e raciais foi implementada as políticas públicas e sociais que visam reparar, reconhecer e valorizar as pessoas negras. Com intuito de dar visibilidade e inserir os jovens negros nos espaços educacionais universitários, foi promulgada a lei 12.711/12 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e estabelece a reserva de vagas por meio das cotas a presença dos indivíduos negros, pardos e índios por meio da autodeclaração. As cotas foram configuradas por um processo político para reparar as segregações

das desigualdades sociais que assola um determinado grupo social que historicamente padecem da discriminação.

Figura 2 – Escolaridade por cor ou raça



Fonte: IBGE¹² – PNAD Continua Educação 2017.

As ações afirmativas se apresentam como instrumentos específicos para o estabelecimento de maior igualdade substantiva, seja através de cotas ou de qualquer outro instrumento de aplicação, têm se mostrado um instrumento de combate à discriminação e a consequente ampliação do leque de igualdade de oportunidades que conduz os indivíduos ao caminho da cidadania. Como podemos constatar na atualidade, a implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira, possibilita, a existência e ampliação do acesso à educação para a população negra e, consequentemente o fomento da Afrocidadanização.

Considerações finais

A partir das ações dos movimentos sociais ao longo do tempo, especialmente o movimento negro e dos movimentos populares, em especial, o PVNC, podemos perceber, que as políticas de ações afirmativas, trouxeram em seu bojo um meio de possibilitar a igualdade de oportunidades, o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira, a afirmação da identidade, oportunizando a inclusão da população negra

¹² Documento disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual> > (Acessado em 06 de maio de 2019 às 10h28min).

nos diversos espaços sociais, tendo em vista que esta população representa a maioria da população brasileira e, principalmente, o reconhecimento de um passado cruel e opressor deve ser revertido se a sociedade brasileira quiser alcançar, de fato, a democracia racial.

Neste particular, podemos apontar que a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, amplia também o capital social, abrindo avenidas de oportunidades que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra. Tais oportunidades, que são de naturezas distintas, além de permitirem a ampliação do capital econômico, ajudam a garantir direitos sociais, contribuindo fortemente para a conquista da cidadania. Por este aspecto, pode-se dizer que as ações dos movimentos sociais, especialmente as do movimento negro, têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, vem atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

Referências

CANDAU, Vera Maria & ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** – Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2001.

CIZOTO, Sonelize Auxiliadora; DIÉGUEZ, Carla Regina Mota Alonso; PINTO, Rosangela de Oliveira. **Homem, cultura e sociedade.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016. p. 185-236.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Série assistente social no combate ao preconceito.** Caderno 3 /// racismo. Ed. Serra Dourada, 2016, 19 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1988. p. 4.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 154 p.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização:** ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013, p. 41 - 75.

MONTAÑO, C. DURIGUETTO, M. L. Estado, classe e movimentos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

PVNC. **Cartas de princípios**, 1999.

SILVA, Luciene Gustavo. **CAPOEIRA**: instrumento Alternativo para fomentar a Afrocidadanização na perspectiva do Serviço Social. – Monografia (Graduação em Serviço Social) Centro Universitário Anhanguera – Niterói. - Novas Edições Acadêmicas, 2019. 57 p.

Capítulo 3

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NAS
REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED:
ANÁLISE DOS ARTIGOS
PUBLICADOS NO GRUPO DE
TRABALHO 07 (GT 07) NOS ANOS
DE 2012-2019**

Édpo Felipe da Silva Ferreira

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO GRUPO DE TRABALHO 07 (GT 07) NOS ANOS DE 2012-2019

Édpo Felipe da Silva Ferreira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT), pedagogo da educação básica no município de Macapá-AP. E-mail: edpo.silva01@gmail.com

Resumo: o objetivo deste artigo é delinear as produções científicas no campo da educação infantil apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) 07 que trata da educação de crianças de 0-06 anos de idade. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, onde se analisou 37 artigos publicados nos anais das reuniões científicas nacionais entre os anos de 2012 até 2019 buscando sistematizar a produção feita e apresentar suas principais conclusões. Como resultados, observou-se uma maior produção acadêmica nos campos investigativos que tratam das políticas públicas para a educação infantil e das pesquisas em experiências cotidianas em sala de aula de docentes que atuam na creche e pré-escola.

Palavras-chaves: Educação Infantil. ANPED. Produção científica.

Abstract: The purpose of this article is to outline the scientific productions in the field of early childhood education presented at the national meetings of the National Association of Research and Graduate Studies in Education (ANPED) within the Working Group (WG) 07 that deals with the education of children from 0-06 years of age. This is a literature review study, where 37 articles published in the proceedings of national scientific meetings between the years 2012 to 2019 were analyzed seeking to systematize the production made and present its main conclusions. As results, it was observed a greater academic production in the investigative fields that deal with public policies for early childhood education and research on everyday experiences in the classroom of teachers who work in daycare and preschool.

Keywords: Early Childhood Education. ANPED. Scientific production.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os avanços no campo da educação infantil têm sido promovidos por conquistas legais, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988 (CF / 88), que

estipulou que o país oferecesse creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 1988, Artigo 208, Inciso IV). Em 1996, com a promulgação das Diretrizes Nacionais de Educação nº 9.394 / 96 e da Lei de Bases (LDB/1996), mudanças profundas ocorreram nas instituições de educação infantil, as creches passaram a se situar ao lado das classes da pré-escola e são incorporadas aos sistemas de ensino, constituindo assim a primeira etapa da educação básica.

Dez anos após a promulgação da LDB, a Lei nº 11.274/2006 modificou a duração do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006) e atendimento educacional em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Em seguida, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos, e aos municípios a disponibilização de vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária, conforme estabelece o art. 212 da CF/88 acerca da responsabilidade prioritária dos municípios com a educação infantil.

De acordo com Moção e Trindade (2019, p. 02) ao contrário do que ocorreu no processo de inserção da educação infantil na CF/88, tanto a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental quanto a da frequência na escola a partir dos 4 anos não se pautaram necessariamente nos estudos da área ou em reivindicações dos movimentos sociais, mas partiram de demandas de ordem política e econômica, revelando que o campo de educação infantil constitui uma arena de diferentes interesses.

É importante salientar que a história da educação infantil no Brasil é marcada pela longa atuação de profissionais, pesquisadores e movimentos sociais que trabalharam incansavelmente para que políticas públicas democráticas e de qualidade fossem formuladas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, levando em consideração os direitos dessas crianças e suas famílias como ponto de partida. No entanto, apesar dos esforços incessantes, a tendência histórica do país é se esquivar da responsabilidade educacional das crianças (especialmente de 0 a 3 anos) como uma demanda pública, bem como, pela insuficiência de recursos financeiros destinados a essa etapa da educação básica. (ROSEMBERG, 2014, p. 170).

Neste íterim também cabe dizer que as modificações nos marcos legais impactaram diretamente as práticas pedagógicas no interior das unidades de educação infantil e a política pública de educação infantil, contudo, apesar do avanço na legislação, ainda não é possível dizer que se tem implementada um modelo de

educação infantil no Brasil que seja deveras democrática e de qualidade. Ainda no ver da autora citada acima o grande desafio atual para a área:

[...] não depende de melhores diretrizes ou normatizações mais amplas e abrangentes, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado [...] e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, religião, localização e idade. (ROSEMBERG, 2014, p. 170).

Ressalta-se também que, diante do novo ordenamento jurídico, já exposto em linhas acima o sistema educacional precisou se adequar às exigências regulatórias das publicações normativas e orientar as políticas de educação infantil nos níveis nacional, estadual e municipal. Essas normas estão relacionadas, dentre outros aspectos a: ampliação do atendimento, elaboração de propostas de ensino ou currículo, regulamentação, gestão e financiamento, formação inicial e contínua de professores, autorização, supervisão e fiscalização de instituições de ensino, formulação e implementação de políticas educacionais. Tudo isso fez com que esta mesma demanda por políticas públicas também se convertesse em necessidades por pesquisas na área da educação de infância. A presença da educação infantil na primeira etapa da educação básica passa então a ganhar destaque na produção acadêmica, não só no campo das políticas educacionais brasileiras, mas também no campo pedagógico e das relações educativas travadas nas instituições de educação infantil em suas dimensões contextuais. (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

Educação de infância no Brasil: história e pesquisa

No que se refere a história da educação de infância no Brasil até os anos 1960 e 1970 pouco se fez em termos a uma legislação que de fato garantisse a oferta da educação infantil. Todavia, já na década de oitenta, múltiplos setores da sociedade, como organização não-governamentais, pesquisadores, instituições de pesquisa como a própria ANPED, se unificaram com o objetivo de sensibilizar a sociedade a acerca do direito de a criança ter acesso a educação plena (PASCHOAL E MACHADO, 2009). Do ponto de vista histórico foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação de qualidade reconhecido. Bittar (2003, p. 30) diz que o esforço coletivo dos diversos segmentos envolvidos em torno da mobilização da educação infantil na condição de direito social “visava assegurar na Constituição que crianças desde seu nascimento pudessem ter acesso a tal

direito”. De modo que a pressão popular influenciou a Assembleia Constituinte a inclusão da creche e pré-escola nos sistemas de ensino.

Dois anos após a promulgação de uma nova Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, que regulamentou o art. 227 da Constituição Federal e inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Segundo Ferreira (2000, p. 184), essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nos anos seguintes também foram aprovadas outras normas como a LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nas duas décadas seguintes dois Planos Nacionais de Educação (PNEs) nos anos de 2001 e 2014, respectivamente, e ainda uma nova Base Nacional Comum Curricular para a educação básica brasileira, apenas para citar alguns exemplos.

Em que pese o que foi dito acima, nos últimos anos pesquisas do tipo mapeamento da produção científica nacional sobre educação infantil ainda são minorias no campo que explora a educação básica. Uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES, por exemplo, com descritores de “educação infantil”, “educação de infância”, “criança” e “creche” apontaram estudos feitos por Campos e Haddad (1992), Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001) e Silva (2014). Esses estudos ajudam a delinear a situação geral da produção científica da área em questão e fornecem indicadores de análise que surgiram antes e depois das mudanças legais, embora a partir de distintos horizontes de tempo e suporte textual, os resultados dessas pesquisas geralmente acabam por se se entrelaçar.

Campos e Haddad (1992) analisaram as contribuições das publicações dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (FCC), sobre a criança pequena no período de 1970 a 1990, dando visibilidade às temáticas, como psicologia do desenvolvimento infantil, políticas e demandas sociais, história da pesquisa na área da infância, expansão e qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, dentre outros.

Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001) mapearam a produção acadêmica brasileira sobre educação infantil. Os temas abordados por estes autores foram: políticas e ações sociais da infância e educação infantil, estudos de caráter histórico, contextos socioculturais e de relações entre adultos e crianças; desenvolvimento infantil e aprendizagem na perspectiva sócio-histórica, estudos sobre o currículo para educação infantil, e formação de professores da área. Nota-se, portanto uma maior diversidade nos estudos encontrados. E por fim Silva (2014) desenvolveu um estudo que buscou problematizar a produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil no período de 2000 a 2010, bem como, analisar as possíveis mudanças nas características da produção em políticas educacionais no período subscrito, dando uma ênfase maior no papel do Estado como elemento criador das políticas nacionais para educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica, com o intuito de apresentar os elementos gerais das pesquisas expressas nos artigos analisados, evidenciando as principais conclusões, de modo a somar-se a outros estudos e promover uma sistematização do conhecimento já instituído (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). O objetivo é mapear a produção acadêmica sobre educação infantil divulgada pela ANPED em suas reuniões científicas nacionais através do GT 07 (Educação de crianças de 0-06 anos de idade) no período de 2012 até 2019.

Para atingir este fim utilizou-se como fonte principal de pesquisa a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por se a principal associação científica nacional da área educacional e congregar “[...] programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016).

Destaca-se que o GT 07 desde 1981 tem atuado firmemente em divulgar estudos acerca da educação de crianças de 0 a 06 anos de idade. Trata-se de um GT interdisciplinar que ao longo dos anos têm aglutinado pesquisadores e pesquisas comprometidas com a defesa do direito da criança a ter acesso a uma educação de qualidade. Para fazer este mapeamento adotou-se como procedimento o acesso o sítio eletrônico da ANPED, onde se teve acesso aos anais das reuniões científicas nacionais dos anos de 2012 até 2019 de onde foram extraídos um total 37 artigos para

serem analisados considerando seus temas, resumos, palavras-chave e conclusões. No estudo do conjunto dos trabalhos buscou-se identificar quais temáticas foram discutidas pelo GT 07, conforme consta no quadro abaixo:

QUADRO 1 - NÚMERO DE ARTIGOS POR EIXO TEMÁTICO NO GT 07 DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED ENTRE 2012-2019

Eixo temático	Ano e quantidade de artigos				
	2012	2013	2015	2017	2019
Questões de Gênero	01	x	01	x	x
Avaliação	01	x	x	02	x
Experiências na educação infantil	01	01	02	02	01
Saberes e formação docente	02	x	02	01	03
Política Educacional	02	x	02	04	02
Brincar e brincadeiras	02	02	02	01	01
Número de artigos por ano	08	03	09	10	07
Total	37				

FONTE: o autor

Na próxima subseção abaixo apresenta-se os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica, considerando as temáticas identificadas e como estas são abordadas nos artigos do GT 07 da ANPED.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Questões de gênero da educação infantil

Neste primeiro eixo de análise os 02 artigos apresentados tinham como objetivos, dentre outros, investigar, entre as crianças pequenas, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal. Assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. No ver de seus autores o corpo, enquanto manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade,

confirmando à criança a sua aceitação e pertença, mas pode, por outro lado, criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares (SIMÃO, 2012, p.07). Este estudo se configurou em uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo realizados em um centro de educação infantil com crianças de idades que variavam de 02 a 05 anos de idade, sendo 07 meninas 3 meninos.

No processo de observação a investigadora constatou uma certa “vigilância” por parte da professora regular da turma em observação quanto a afastar, em especial, os meninos daquilo que seria considerado brincadeira de menina. Segundo a autora, essa concepção sobre a construção e preservação da masculinidade se dá desde muito cedo e se traduz por afastar todos e quaisquer elementos tidos como femininos da vivência da criança, o que inclui, roupas, brinquedos, linguagem e expressão corporal. Nos limites dos objetivos da pesquisa, se procurou evidenciar aproximações e distanciamentos a partir das perspectivas das próprias crianças acerca de suas construções sociais sobre gênero, isto é, construções sobre masculinidades e feminilidades.

Ademais, o estudo realizado por Souza (2015) investigou o ingresso e a trajetória de dois professores na educação infantil, campo que predominantemente é feminino, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, em especial das crianças. A pesquisa foi realizada na zona rural da cidade de Fortaleza (CE) em duas turmas de pré-escola e revelou que a preferência ou não das crianças por professores homens ou mulheres está associada a experiências positivas ou negativas que elas tiveram em suas vidas antes da escola ou em outras experiências escolares, mas importante que o gênero do educador são as vivências positivas que estes irão lhe proporcionar.

Avaliação

Dentre os artigos que discutem a avaliação da educação infantil, no que concerne ao estudo que aqui se realizou, o GT 7 apresenta estudos que discutem a avaliação desta etapa da educação básica em larga escala. O estudo conduzido por Neves (2012) investigou o uso de testes psicológicos padronizados aplicados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para crianças de 4 meses a 5 anos de idade que objetivavam detectar possíveis atrasos no desenvolvimento das mesmas. A autora considera que avaliação se constitui em um processo não neutro e que, portanto, o mero uso de testes avaliativos padronizados, sobretudo com crianças

ainda na primeira infância, por si só não se constitui a ferramenta pedagógica mais adequada para avaliar seu desenvolvimento.

Na esteira desse pensamento crítico às avaliações de larga escala, Louzada (2017) realizou uma pesquisa que procurou confrontar a concepção de avaliação expressa nos documentos produzidos pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) nos períodos de 2009-2016. A autora, a partir de seu estudo, considera que tanto o MEC, quanto a SME-RJ evidenciam em sua política educacional para educação infantil, uma concepção de avaliação da aprendizagem para esta etapa que se reduz a questão da alfabetização. Neste sentido, se defende um trabalho pedagógico voltado para as características próprias da educação infantil e não limitado ao ingresso da criança no ensino fundamental.

Por fim, Pimenta (2017) apresenta em seu artigo resultados de uma pesquisa de doutorado que analisou as políticas de avaliação da educação infantil de municípios paulistas, cujo objetivo foi identificar as potencialidades e limites destas a fim de contribuir com a garantia do direito à educação pública e de qualidade para as crianças pequenas. Os resultados indicaram a predominância de desenhos avaliativos com foco no desenvolvimento/aprendizagem das crianças, ainda que parte deles faça uso de indicadores voltados para a infraestrutura física, recursos humanos e materiais, entre outras dimensões.

Experiências na educação infantil

A temática sobre experiências na educação infantil apresenta artigos que em linhas gerais se ocupam em tratar sobre o ingresso de crianças pequenas na educação infantil. É interessante observar que em seu exercício reflexivo uma parte deles buscou definir o que seria inserção, contrapondo-se ao conceito de adaptação que muitas vezes é utilizado para indicar o mesmo processo/momento. Antes, procuraram dialogar com autores que compreendem a infância do ponto de vista histórico, cultural e geográfico. E acreditam em um mundo em constante movimento e transformação no qual as crianças são tão ativas quanto os adultos em sua atuação, sendo, portanto, sujeitos de conhecimento (REIS, 2013; OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES E RAMOS, 2019;).

Ressalta-se que também houve espaço para a discussão acerca de relações que são estabelecidas entre professoras e bebês em creches que são demarcadas através do corpo, onde se pode compreender que as demandas corporais no exercício

docente, nasce das demandas corporais dos bebês, estabelecendo assim uma troca de afeto e confiança entre professoras e alunos, que será expressa através do colo, na hora do banho, no tom da voz, da interação, dentre outras. Embora:

A docência com bebês ainda está em processo de consolidação e é alvo de tensões e disputas, ainda delineada em práticas assistenciais vinculadas à perspectiva médico-higienista da constituição histórica da docência na creche [...] também predominam concepções e práticas vinculadas a um modelo *escolarizante* que se mostra ineficaz e se distancia dos atuais objetivos sociopolíticos e pedagógicos da Educação Infantil (Rodrigues e Ramos, 2019, p. 04).

Diante desse cenário enunciado, autoras fazem a defesa de que é preciso romper com a concepção escolarizante da creche. É preciso encará-la também como ambiente de trocas culturais, de construção de identidades, de acolhimento e afeto. Ou seja, um lugar que foge à regra fixada do que seja ensinar e aprender.

Para além do que já fora abordado até aqui, é válido destacar dois trabalhos, em especial, apresentados na 38ª e 39ª Reuniões Nacionais da ANPED, em 2017 e 2019, respectivamente. O primeiro, desenvolvido por Maia (2017) versa sobre a construção ideológica das datas comemorativas na educação infantil, é resultado de pesquisa de doutorado que teve como objetivo apresentar uma análise sobre a construção ideológica que produz e mantém um currículo para a Educação Infantil que se organiza por datas comemorativas. Parte das implicações ideológicas do calendário na escola, passando por estudos sobre o nacionalismo e a infância, sobre o currículo, políticas para a educação da infância e, por fim, sobre o currículo da Educação Infantil e as datas comemorativas. A autora alerta que às comemorações presentes no calendário não são neutras, ao contrário estão imbricadas de sentidos ideológicos que por sua vez orientam as condutas dos sujeitos e seu modo de exercer a cidadania. E principalmente, orientam o currículo da escola, e que muito embora pareça que este esteja atento à cultura e a história em face de tantas datas comemorativas, na verdade acaba não se constituindo como um lugar privilegiado de encontro e reconhecimento do outro e de diversidades.

O segundo trabalho a ser exaltado neste levantamento de autoria de Gonçalves e Aquino (2019) a educação de infância das crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) conhecidas como “Movimento das Crianças sem Terrinha”. Este trabalho expôs a investigação sobre a vida política dessas crianças inseridas no MST, buscou identificar como elas se reconhecem enquanto

sujeitos políticos e as relações de legitimidade que atravessam a participação infantil na luta por terra e moradia.

Assim, segundo observado pela pesquisadora, sem perder a perspectiva da luta, a dimensão de classe, a organização política e a elaboração de um projeto político coletivo, o MST foi incorporando as crianças e desenvolvendo ferramentas e concepções pedagógicas próprias em um contexto de colaborativo. Ficou constatado que crianças Sem Terrinha não só se inserem de maneira reconhecida na organicidade do próprio movimento, mas possuem pautas e instâncias próprias que lhes permitem tratar, à sua própria maneira, questões que lhes dizem respeito. Entre essas instâncias estão as *Cirandas Infantis*, as *Jornadas dos Sem Terrinhas*, os *Encontros Regionais e Estaduais* realizados uma vez ao ano no mês de outubro e agora também o *Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha*, espaços estes que não se encaixam no padrão de uma educação formal, haja vista que se trata de educação desenvolvida no campo e nos assentamentos rurais que possuem suas especificidades. Todavia, ainda assim se estabelecem como formadores de identidade coletiva e sobre a importância da luta por direitos historicamente negados.

Saberes e formação docente

De acordo com o levantamento bibliográfico aqui exposto, foram identificados no GT 07 da ANPED no período em análise três trabalhos que discorrem respectivamente sobre o perfil dos docentes-trabalhadores da educação infantil no Estado de Santa Catarina (Simão, 2015); o trabalho docente na educação infantil na rede municipal de Florianópolis (Brant, 2017) e os sentidos pedagógicos no trabalho docente desenvolvido em creches com crianças de 0-3 anos de idade (Guimarães e Arenhart, 2019).

O primeiro estudo objetivou contribuir com o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais no estado de Santa Catarina. Para isso foi adotado a aplicação de questionários enviados para o e-mail das secretarias municipais de educação de diversos municípios catarinenses que buscaram captar elementos sobre ingresso na carreira do magistério, formação mínima exigida, plano de carreira, jornada de trabalho, dentre outros elementos no âmbito da educação infantil. No que se refere a formação docente Simão (2015, p. 12) aponta que 73% dos municípios catarinenses

exigiam a formação em nível superior em curso de licenciatura plena para atuação na educação infantil, bem como, 72,9% tinham como forma de ingresso na carreira o concurso público e 87,5% possuíam plano de carreira. O que por sua vez torna-se elemento de valorização do magistério e busca aperfeiçoar o exercício docente.

Já Brant (2017) tratou da docência na educação de crianças de zero a seis anos e trouxe à tona a “invenção” da professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A proposta florianopolitana, segundo a pesquisadora, foi inspirada nas recomendações nacionais, ao mesmo tempo que difere pela ênfase na contratação de professoras habilitadas para a pré-escola. O percurso metodológico da pesquisa decorreu da análise documental e pela história oral. Os resultados apontam que a invenção dessa professora deu-se por uma composição *sui generis* entre: a) as recomendações nacionais; b) o Colégio Coração de Jesus e seu Curso Técnico de Materno-Infantil; c) o pensamento de Heloísa Marinho e; d) os cursos da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

O trabalho de natureza investigativa desenvolvido por Guimarães e Arenhart (2019) tratou-se de uma pesquisa institucional que objetivou compreender os sentidos da docência na creche, a partir da interlocução com professoras de bebês e crianças de até 3 anos e teve como viés metodológico a pesquisa-formação. Nesta perspectiva, em diálogo com seus pares, os interlocutores confrontam e alteram seus pontos de vista. Como resultados, destaca-se a rotina, vista pelas professoras como categoria central do trabalho na creche, mas ao mesmo tempo como impeditivo de um fazer mais autônomo com as crianças, pois revela sentidos de aprisionamento. Destaca-se também o olhar para o planejamento como reflexão na/da ação e não somente anterior a ela. Além disso, com base nos estudos da psicologia acerca da atenção, foi possível perceber, a partir dos enunciados das professoras, como a observação atenta e intencional alarga o sentido do pedagógico, para além do proposto, enquanto ação docente, constituindo, de acordo com as pesquisadoras, uma *atencionalidade* pedagógica.

Política educacional

No âmbito da política educacional as pesquisas difundidas pelo GT 07 da ANPED giram em torno de investigações sobre a gestão da educação infantil, do acesso através de oferta de vagas, do currículo para esta etapa, além de enfatizar o

papel no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como instrumento catalizador de estratégias efetivas para a efetividade das políticas para educação de infância. Neste sentido, o trabalho desenvolvido por Correa (2015) buscou colaborar com a produção de conhecimento sobre gestão da Educação Infantil (EI), apresentando dados de uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar como se organiza a gestão nessa etapa educacional e suas relações com a qualidade. Para tanto, foram aplicados questionários em 12 municípios que compõem uma microrregião do Estado de São Paulo. Tais questionários visavam ao conhecimento da estrutura das Secretarias ou Departamentos de Educação e das unidades de E.I em cada município.

Também foram objetos da pesquisa dados sobre plano de carreira do magistério e atuação do Conselhos Municipais de Educação. Ficou evidenciado estruturas frágeis, tanto quantitativa quanto qualitativamente, número insuficiente de profissionais para apoio e acompanhamento das unidades de EI, desconhecimento de dados fundamentais para o planejamento e ampliação da oferta de vagas, relações de submissão, com brechas para a ocorrência de clientelismo, desigualdades em termos de remuneração e jornadas, permanência de contratação de “outros” profissionais e não de docentes, para atuar diretamente com as crianças. Desse modo, tais problemáticas levantadas sugerem efeitos negativos sobre a qualidade da educação ofertada.

Também foi observado na produção deste trabalho de estudo bibliográfico, autores que trabalharam a questão curricular voltado para EI. Em ambos os casos as pesquisas se voltavam para a discussão dos papéis que governos, secretarias e demais órgãos tinham na tessitura do currículo para Educação Infantil. Ribeiro (2015) procurou compreender o movimento de construção da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG) e como esse documento contemplava a transição da educação infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. O olhar sobre esse processo não visava apenas descrever a gênese, a trajetória e a organização do documento. Buscou-se, sobretudo, analisar tal proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, do qual são elementos constituintes concepções de infância e de educação.

Neste mesmo viés, Pinto (2017) analisa as funções e atividades exercidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) na cidade de Belo Horizonte (MG) no que concerne à proposta curricular para a educação infantil. Essa análise é confrontada com o estudo empírico realizado em duas escolas de educação infantil, durante o ano

de 2012. Os resultados evidenciaram a intercessão entre o controle, caracterizado pela ação municipal na regulação institucional da educação, e a autonomia, definida por meio da ação das docentes. Assim, nota-se que no período de 2012-2019 que corresponde ao recorte temporal deste artigo, há produções que procuraram expressar como os agentes do Estado interferem de maneira controladora e até repressora nas políticas educacionais para EI, sobretudo, em se tratando de questões curriculares.

Em tempos mais recentes, Mota (2019) apresenta reflexões que objetivaram compreender os efeitos das atuais políticas públicas educacionais para a EI no Brasil, questionando de que forma essas políticas produzem (re)configurações nas práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas. O trabalho apresentou alguns aspectos acerca da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, procurando compreender alguns dos efeitos para o currículo e a prática pedagógica, e ainda, para o trabalho do(a) professor(a) que atua com as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Também apontou um possível ponto de ancoragem a partir do foco nos campos de experiência como possibilidade de abertura para pensar os currículos da Educação Infantil. As análises apontaram para uma forte imbricação da BNCC com a racionalidade neoliberal, configurando-se como uma proposta curricular que prioriza determinadas competências que serão comuns a todos os indivíduos.

Brincar e brincadeiras

A discussão sobre a importância do brincar e das brincadeiras na educação infantil ocupa importante espaço nas produções do GT 07 da ANPED ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar as pesquisas encontradas buscaram dar destaque aos temas sobre os papéis sociais e trocas relacionais presentes nas brincadeiras das crianças, identificar os elementos do contexto mais amplo e da condição social, cultural, histórica e geográfica que as crianças inserem e exploram em suas brincadeiras, assim como elementos da cultura simbólica da infância, compreender como e quais saberes, apropriações e interpretações das crianças tornam-se visíveis no brincar. Nesta direção os estudos apontam o brincar e as brincadeiras como caminhos para a compreensão da constituição social de crianças e de suas infâncias a partir de uma perspectiva sócio-histórica (MAYNART E HADDAD, 2012; TEIXEIRA, 2013; MULLER, 2015; RIVERO, 2017 e COSTA, 2019).

Importante salientar que dentre os artigos analisados há apenas um que trata das brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas na Amazônia. Onde a autora a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski, defende que só podemos compreender uma criança e, por conseguinte, as suas atividades, em interação com seus contextos concretos de vida, que atuam sobre ela para integrá-la à complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. O processo de constituição histórico-cultural é o caminho pelo qual uma criança em interação com um contexto histórico-cultural específico, construirá a sua subjetividade, atuando como um sujeito constitutivo e constituinte da cultura. A subjetividade infantil é um processo singular, por isso a pesquisadora afirma:

A brincadeira de faz de conta é um dentre os vários sistemas de relações da criança, que contribui para constantes reconfigurações de sua subjetividade, particularmente, no que se refere à possibilidade de pensar e de agir diante de sua realidade. Ao lidar com parceiros e com vários “eus” ou “eus” fictícios, a criança amplia as concepções sobre si e sobre os outros, experimenta os lugares de “outros” de seu grupo cultural, enriquecendo a sua identidade e desenvolvendo a alteridade (TEIXEIRA, 2013, p. 07)

Com isso se quer dizer que os muitos significados que podem emergir de uma brincadeira de fez conta irão se sobrepor aos significados materiais da vida real, todavia, estes significados da brincadeira imaginária em momento algum são menos importantes que os demais. Na brincadeira imaginaria, conclui a investigadora, a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e em suas percepções internas e não somente nos impulsos e motivos provenientes das coisas concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos frutos das diversas pesquisas, no universo estudado para a produção deste trabalho, indicou a existência de uma maioria de estudos sobre políticas públicas de educação infantil, que contemplaram esta etapa a partir de investigações sobre acesso e permanência, expansão da rede, aumento do número de matrículas ao longo dos anos, formação e carreira do magistério, Planos de educação municipais, etc. Os estudos sobre experiências docentes na educação infantil também tiveram lugar privilegiado no GT 07 da ANPED, abordando o exercício

docente cotidiano de professoras(es) que atuam em creches e pré-escolas, seus limites, desafios e perspectivas. É digno de nota também que todos os artigos selecionados para compor este estudo bibliográfico foram produzidos por mulheres, ou seja, docentes e pesquisadoras da área da educação infantil. Isso nos mostra que há um recorte de gênero não somente em sala de aula, mas, também no campo das pesquisas em educação de infância.

Isso posto, reiteramos a necessidade de envidar esforços para qualificar a produção de conhecimentos na área, a fim de contribuir para a concretização do acesso com qualidade e considerar a especificidade das crianças pequenas como ponto de partida para políticas que respeitem seus direitos, sobretudo, é necessário maior ampliação no que se refere a pesquisar a educação de infância no contexto amazônico e em contextos não formais de ensino, como evidenciados pelos trabalhos sobre as crianças ribeirinhas e as brincadeiras de faz de conta, bem como, pela pesquisa acerca das *crianças sem terrinha*, cuidando assim de democratizar as pesquisas sobre a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Sobre a ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 21/09/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de terceira-via. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

CORRÊA, Bianca. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com a sua qualidade. **In: 37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: www.anped.org.br

COSTA, Andrize Ramires. Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos. **In: 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019, p. 34-48. Disponível em: www.anped.org.br

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão na educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, jan./mar. 2015.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Bárbara de Oliveira; AQUINO, Lígia Maria Motta. Vivemos para lutar, lutamos para viver: a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade. **In: 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019. Disponível em: www.anped.org.br

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. **In: 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019, p. 34- 48. Disponível em: www.anped.org.br

LOUZADA, Virgínia. Cadernos pedagógicos para pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocessos. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017, p. 34- 48. Disponível em: www.anped.org.br

MAIA, Marta Nidia Varella. Datas comemorativas: uma construção ideológica que persiste na educação infantil. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta no contexto da educação infantil. **In: 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012. Anais. Disponível em: www.anped.org.br

MONÇÃO, M. A. G.; TRINDADE, S. A. A produção acadêmica em políticas para a educação infantil no Brasil (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 7. Fevereiro de 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. **In: 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019. Disponível em: www.anped.org.br

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso de tecnologias moveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?. **In: 37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: www.anped.org.br

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. **In: 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012. Anais. Disponível em: www.anped.org.br

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Fios de temporalidade na educação infantil. **In: 36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013. Disponível em: www.anped.org.br. Florianópolis, SC.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 11.

PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: características de iniciativas paulistas. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. Regulação da política pública de educação infantil em Belo Horizonte: reflexões sobre a proposta curricular. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

REIS, Licilaine Maria da Silva. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013. Disponível em: www.anped.org.br. Florianópolis, SC.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: www.anped.org.br

RIVERO, Andrea Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. O brincar a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (Org.). **Educação infantil (1983-1996)**. Coordenação de Eloisa Acires Candal Rocha. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, 2). Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/serie_do_c_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

RODRIGUES, Thamisa de Andrade; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. In: **39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019. Disponível em: www.anped.org.br

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador, Sooffset, 2014.p.169-185.

SILVA, Antonia Almeida (Coord.). **A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)**. [banco de dados]. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/cede/apresentacao-bd.html>>. Acesso em: 25 set. 2020.

SIMÃO, Márcia Buss. Meninos entre meninas num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012, p. 67-84. Disponível em: www.anped.org.br

_____. Professora de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: www.anped.org.br

SOUZA, José Edilmar. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: www.anped.org.br. Florianópolis, SC.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013. Disponível em: www.anped.org.br. Florianópolis, SC.

TRIPODI, Zara Figueiredo. Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014-2024): perfis e tendências. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017. Disponível em: www.anped.org.br

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Capítulo 4

**CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DA
CARTILHA EDUCATIVA
INTITULADA “MASCULINIDADE(S)
- DEFINIÇÃO E
DESDOBRAMENTOS”**

Clóvis Lima da Silva

José Victor Santos de Almeida

José Miranda Oliveira Júnior

Júlio Meira Queiroz

CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DA CARTILHA EDUCATIVA INTITULADA “MASCULINIDADE(S) - DEFINIÇÃO E DESDOBRAMENTOS”

Clóvis Lima da Silva

Licenciando em Ciências Sociais, UESB – Brasil. Email:

clovis_sdp@hotmail.com

José Victor Santos de Almeida

Licenciando em Ciências Sociais, UESB – Brasil; Bolsista do Cnpq em projeto de

Iniciação Científica. Email: jose.victor.almeida@hotmail.com

José Miranda Oliveira Júnior

*Mestre em Educação, UESB – Brasil; membro do grupo de
pesquisa “Sociologia das políticas curriculares: uma leitura a partir
da Teoria do Discurso”. Email: jose.junior@uesb.edu.br*

Júlio Meira Queiroz

Licenciando em Ciências Sociais, UESB – Brasil; Bolsista FAPESB em projeto de

Iniciação Científica. Email: queirozjue@gmail.com

Resumo: Esse presente artigo busca falar sobre a cartilha didática-pedagógica intitulada “Masculinidade(s): definição e desdobramentos”, bem com seu processo de desenvolvimento, nossa percepção acerca da sua relevância e construção, suas considerações acerca do tema das masculinidades, fomentando, debatendo e fornecendo material didático pedagógico com ludicidade e simplicidade sem simplismo. A cartilha almeja servir como um aporte teórico para auxiliar professores, pesquisadores, alunos e interessados no geral, buscando instruir, por meio de uma linguagem acessível, convidativa e imagetivamente lúdica, sobre alguns temas clássicos das ciências humanas e sociais como gênero, sexualidade, masculinidades e performances, objetivando assim, atingir em sua linguagem o público alvo de alunos e professores do ensino médio, visando a desnaturalização em torno do objeto histórico e sociocultural, levando em conta que não existe um modelo único a trilhar, pois cada indivíduo se molda de acordo a cultura na qual estiver inserido, ao passo que existem inúmeras delas. Ao final, relatamos sobre sua aparição e recepção em sites como o Avoador (Projeto de extensão e produto da disciplina de Jornalismo

Digital do curso de Jornalismo da UESB) e o grupo Laldis (Laboratório de Linguagens e Diversidade Sexual - UESB). Também foram concedidas entrevistas para esses sites afim de servir como material de divulgação e incentivo à essas produções. Também foi veiculado pelo setor de comunicação e notícias no site da UESB.

Palavras-chave: Cartilha didática. Gênero. Masculinidades.

Abstract: This article seeks to talk about the didactic-pedagogical booklet entitled "Masculinity(s): definition and developments", as well as its development process, our perception of its form and construction, its considerations on the theme of masculinities, fostering, debating and didactic pedagogical didactic material with playfulness and simplicity without simplicity. The booklet aims to serve as a theoretical contribution to help teachers, researchers, students and interested parties in general, seeking to instruct, through an accessible, inviting and visually playful language, on some classic science and social topics such as gender, sexuality, masculinities and performances, thus aiming to reach in their language the target audience of high school students and teachers, defines the denaturalization around the historical and sociocultural object, taking into account that there is no single model to follow, as each individual molds itself according to the culture in which it is inserted, while there are remnants of them. At the end, we report on its appearance and reception on sites such as Avoador (Extension project and product of the Digital Journalism discipline of the Journalism course at UESB) and the Laldis group (Language and Sexual Diversity Laboratory - UESB). They were also granted declared for these sites in order to serve as promotional material and encouragement to these productions. It was also broadcast by the communication and news sector on the UESB website.

Keywords: Didactic booklet. Genre. Masculinities.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre gênero no ambiente acadêmico tiveram seu momento mais prolífico a partir da década de 60 e 70 do século XX. Impulsionados pelos movimentos de contestação e libertação da época, a rebeldia que perfumava o ar questionava tudo que fosse instituído. Nos Estados Unidos, movimentos sociais lutavam partindo de uma postura antissistema, defendendo o amor livre e o pacifismo, reivindicando através de protestos o fim da guerra do Vietnã.

No Brasil e América Latina em geral, lutava-se contra as ditaduras militares de cunho católico ou empresarial que se impuseram motivadas pelo anticomunismo produzido pela Operação Condor, um dos principais projetos políticos que marcam a Guerra Fria. Na África, em países como Somália e Líbia, as lutas anticoloniais ganhavam corpo desde a década de 50, com a Argélia em guerra civil para se libertar do jugo colonial francês, país esse que também passava por desestabilizações após a união da classe estudantil e operária em protestos que ficaram conhecidos como o

Movimento de maio de 68.

Na França, a filosofia de cunho existencialista teve grande impacto nas revoltas de 68, demandando um outro mundo possível, um mundo sem opressões (coloniais, capitalistas e interseccionais) buscando na figura dos seus anti-heróis subversivos como Beauvoir, Deleuze, Foucault e Sartre, uma base teórica e acadêmica para a desconstrução de antigos valores. Nesse clima de dissidência, aparece o gênero como uma construção social opressiva, pautando seu questionamento a partir da possibilidade de subversão do seu papel na luta contra a dominação patriarcal.

A partir do livro *O segundo sexo* (1949), tomado como um marco no ocidente, a contribuição teórica da filósofa existencialista e feminista Simone de Beauvoir (1908- 1986) em torno do gênero como um constructo social e sua diferenciação entre sexo e gênero passou a ser incorporado no debate político e acadêmico como uma categoria importante para crítica.

Tomado o ser feminino a partir da categoria mulher, sua condição é descrita como uma construção social caracterizada por um papel social bem estabelecido, determinado e sustentado pelo status quo patriarcal e machista. Nessa lógica, o gênero feminino é descrito e construído essencialmente como uma alteridade, num processo de outrificação, a mulher se torna um segundo sexo, um sexo subalternizado. De forma que o ser Mulher é alienado com o objetivo de produzir submissão e dependência em relação ao serHomem.

Um ponto importante dessa obra foi também a diferenciação em sexo e gênero, demonstrando o domínio da cultura no que era entendido como do reino da natureza, postulando que por trás de uma Mulher existia uma história, sendo influenciada pela máxima existencialista de que “A existência precede a essência” ao pensar que o mesmo valeria para o gênero ao dizer sua célebre frase que inspira debates até hoje: “Não se nasce Mulher, torna-se Mulher”.

Dessa forma, a ideia enraizada em nossa cultura é que, ao nascer, já temos um destino, uma norma pré estabelecidas de como devemos portar-se, perfilando os próprios valores impostos do que se espera da mulher, aquela que é submissa, subalterna ou inferior ao homem, ou seja, a mulher é sempre vista e socialmente construída para ser o “outro”, instalando o homem sempre como dependência da sua legitimidade de existência. Partindo deste ponto, podemos pensar também o conceito do “outro” postulado por Grada Kilomba, que, ao sofisticar a análise no que

diz respeito a mulher negra, pensa que seu lugar social exerce a função do “outro” do outro, através do fato de que a mulher negra está alocada em uma situação de dupla alteridade mais difícil, justamente por essa dificuldade tanto do racismo, quanto do machismo pelas quais são sujeitadas.

Ao sexo masculino, atribui-se socialmente o gênero Homem, a partir daí, decorre uma série de conexões com atos, performances, gostos, falas e um modo de existir agregado num todo que busca coerência definido como masculinidade. Ao ser dito masculino, atribui-se a Masculinidade, e concomitantemente a isto, conceptualiza uma configuração prática da própria atuação do homem em torno da posição da estrutura das relações e estudos de gênero.

Na esfera social, a palavra masculinidade se refere ao conjunto de atributos que geralmente são associados aos homens desde o nascimento. Logo, a masculinidade é um dado cultural que se firmou ao longo do tempo, e que, em muitas ocasiões, é pensando de forma errônea como algo inerente aos indivíduos. De acordo com Vale de Almeida (1995):

[...] ser homem no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção [...] (Vale de Almeida, 1995. p. 83)

Assim, os padrões de comportamento masculinos são reafirmados a todo instante, sendo esses estereótipos eficazes na manutenção dessa estrutura dominante. Portanto, é preciso questionar esses pressupostos para que seja possível desvelar as estruturas que, ao instituir determinadas normas e regras socialmente, são capazes de modificar a forma como o indivíduo se percebe no mundo e na maneira de se relacionar com o outro.

Embora pareçam simples, tais questionamentos buscam chegar a uma conclusão que nos proporcionará uma gama de reflexões, principalmente quando nos questionamos acerca do que é ser homem no século XXI. Falar de masculinidades no plural é pensarmos sobre as possibilidades de, sendo homem ou não, exercer a masculinidade de forma crítica e repensá-la de forma abrangente e fluida, contribuindo para um processo de transformação social que busca diminuir a desigualdade de gênero nas sociedades.

CONSTRUÇÃO DA CARTILHA

A cartilha surgiu a partir da disciplina de Relações sociais de gênero ministrada pela professora Dr. Núbia Regina Moreira, em conjunto com a disciplina de Metodologia e prática do ensino em Ciências Sociais I ministrada pelo professor Me. José Miranda Oliveira Júnior, que orientou a construção da cartilha e colaborou conjuntamente na elaboração desse artigo.

A escolha da temática dentro de uma gama infindável de possibilidades reside na importância que o tema possui para a sociedade atual no qual ele se apresenta. Sendo considerado um assunto bastante promissor (e atual) para a quebra dessa ideiação construída e imposta da masculinidade universal. A ideia de trazemos o tema em seus diversos desdobramentos, vem da própria formação do grupo idealizador da disciplina que é formado por homens com vivências, sexualidades e recorte de raça individuais e, por conseguinte, diferentes. Somos homens, mas partindo ainda de um conceito da teórica norte americana Judith Butler, performatizamos individualmente nossas masculinidades.

Na medida que buscamos refletir e nos colocamos como sujeitos no mundo, existe a possibilidade de questionarmos as categorias que o mundo é definido e também, como somos definidos pelo mundo. Começamos aí a pensar em quais categorias somos definidos, como elas se estabelecem e como são impostas a nós. As categorias com a função de organizar e classificar o mundo são muito úteis para nos comunicarmos e criar um modo de expressão comum para nos entendermos coletivamente. Ao pensarmos por exemplo que necessitamos de referências e diferenças entre as palavras para compreendermos a realidade. A diferença entre baixo e alto, curto e longo, perto e longe, quente e frio são muito úteis para classificarmos o mundo. Em determinado momento, atribuiu-se classificações para as pessoas com base nessas características. Um modo de caracterizar pessoas é através de marcadores sociais, nessa cartilha especificamente trabalharemos a partir do marcador de gênero.

Para Scott (1995) gênero é “[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] uma forma primeira de significar as relações de poder. [...]”. Relações de poder que constituem a vida de todos nós de variadas formas ao produzir relações de privilégio e opressão, legitimando violências de diversas naturezas, constituindo um ciclo de sofrimento que

mantem a estrutura social funcionando de modo a produzir desigualdade na relação entre homens e mulheres e consequentemente, uma diferenciação rígida entre o mundo masculino e o mundo feminino. Mas o que é o masculino?

Esse é o principal questionamento do material didático-pedagógico construído em formato de cartilha, que busca dialogar com um público alvo de professores e estudantes do Ensino Médio, a fim de ajudar na conceituação desse tema na transversalidade em que a temática de gênero é tratada na Sociologia, Antropologia, História e demais disciplinas das Ciências Humanas.

DIAGRAMAÇÃO

Ao termos feito uma seleção teórica inicial, com conceitos de autores e autoras, definido o caminho dissertativo e os principais pontos a serem contemplados pela cartilha, o segundo passo foi construir o texto base que iria para a diagramação e por último finalizamos com a construção do projeto gráfico. A ferramenta utilizada para a construção da parte visual e estética da cartilha foi o Canva, uma plataforma de design gráfico australiana que possui funcionalidades gratuitas e permite a produção de variados projetos gráficos para diversos fins como: conteúdo para redes sociais, infográficos, capa de livro, logomarcas e demais conteúdos visuais.

Buscamos produzir uma estética pop com cores fortes e atrativas, trazendo também imagens ilustrativas visando fomentar uma diversidade de cores, formatos, performances e existências nas representações da masculinidade, atentos para não representar, como é feito hegemonicamente, somente corpos magros, brancos e heteronormativos vestidos com roupas formais ou de cores azul ou preto, mas incluirmos outras representações imagéticas que construíssem performances outras existentes no real, mais invisibilizadas e apagadas das representações na grande mídia e produtos audiovisuais, textuais e educativos veiculados em meios de maior circulação.

Dispomos o texto de forma duplicada para facilitar a leitura, tanto na distribuição textual de rápida visualização e compreensão fragmentada por páginas, evitando uma densidade textual elevada na apresentação do texto o que dificultaria a leitura e a compreensão para jovens que não cultivam o hábito da leitura por inúmeras barreiras e defasagens educativas, quanto para tornar a leitura mais

acessível à pessoas com baixa visão, que visualizam melhor as letras com fontes maiores que as disponibilizadas por textos acadêmicos comumente.

Outro ponto importante é a linguagem adotada por alguns textos ou livros didáticos de trazer personagens com falas, pensamentos, conselhos, avisos ou resumos intercalado com o texto do corpo da cartilha propriamente dito, tomando emprestado a linguagem e fluidez das histórias em quadrinhos ao trazer de forma lúdica e simples, um ponto marcante daquela sessão textual, buscando sintetizar o pensamento em uma formulação nuclear, dando um entendimento final ao texto e uma chave interpretativa para o conteúdo mais complexo contido na página.

CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA

Como ponto de partida para a discussão sobre gênero utilizamos a conceituação de Joan Scott (1995), fulcral para a absorção do conceito, que se configura como um termo próprio das Ciências Humanas. Ela trabalha com a ideia de gênero (explícito no seu famoso artigo) como categoria útil de análise histórica, para que possamos entender, ao longo do tempo, como se manejou esse conceito em diversas discussões teóricas e como a percepção de modo variado tem como resultado pensar certas formas de relações sociais e como elas se organizam, a fim de indicar como as identidades, construções e papéis sociais são construídas socio-culturalmente.

Dessa forma, para uma boa apreensão das referências bibliográficas, evidenciando a masculinidade enquanto objeto de reflexão teórica, podemos citar Borrillo, ao pensarmos o conceito de homofobia como um fenômeno complexo e variado, no qual Borrillo (2010) não propõe buscar compreender a origem e funcionamento das homossexualidades, mas sim analisar como se processa esta hostilidade desencadeada diante de tudo que se refere a esta temática, a vista disso partindo também da homofobia como um discurso e uma ideologia que interpela sujeitos e os torna ofensivos e excludentes.

Judith Butler autora contemporânea, dispõe de sua obra, pensamentos e questionamentos efeitos do aparato das construções culturais que se debruça a respeito da performance de gênero, analisando a relação da superação do dualismo clássico como sexo e gênero, corpo e mente, natureza e cultura, rompendo o que Butler (2013) apresenta de alinhamento sexo/ gênero e desejo.

E dando sequência a esse constructo social, Connell e Messerschmidt (2013) nos serve de base para desenvolver mais a respeito da masculinidade hegemônica, que por entre essa conceituação o autor chega a dedução de que não podemos falar em somente uma masculinidade, mas em diversas masculinidades socialmente e historicamente construídas, sendo uma delas a portadora de um status de “hegemônica” caracterizada como uma masculinidade em que o homem é um ser agressivo e dominador e as demais como masculinidade paralela e inferiores. Esse seu pensamento nasce a partir de suas inquietações a respeito dos papéis sexuais, presentes nas relações sociais.

Na década de 90, o sociólogo Pierre Bourdieu lança sua tese da “Dominação Masculina” na qual relaciona a vantagem masculina, nas relações de gênero, não só em relações às forças físicas, mas também às forças simbólicas. Conforme tal tese, Bourdieu afirma que essa naturalização dessa condição estrutural promove a sustentação da inferiorização e sexualização da mulher, alocada para servir ao homem. Funcionamento este existente, difícil de ser desenraizada na sociedade, visto que essa forma de dominação masculina busca retirar justamente essa consciência naturalizada, assim afirma Bourdieu (2005):

O sexismo é um essencialismo. Como o racismo, de etnia ou de classe, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é sem dúvida o mais difícil de se desenraizar [...] (Bourdieu, 2005. p. 145).

Frantz Fanon, um autor célebre para pensarmos a masculinidade negra e sua especificidade numa sociedade racializada, onde o homem negro é fechado em sua negrura. Entendendo que o modelo hegemônico de masculinidade, está intrinsecamente ligado ao modelo do homem branco, heterossexual e ocidental, e consequentemente transpassado por uma série de violência e poder, pensar na masculinidade negra é pensar no recorte do homem negro na sociedade contemporânea, paralelamente ligado as questões de raça, gênero, classe e sexualidade. E para além, a sua relação com a sociedade e onde este corpo negro está inserido, o debate sobre os estereótipos, a questão da força física e a sexualidade, que recaem sobre o sujeito negro racializado.

Na obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon afirma que “o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco [...]. Aos olhos do branco o negro não tem resistência ontológica” (2008, p. 104). Ao pensarmos os modos históricos de subjetivação e produção de lugares sociais de forma racializada em consonância com Fanon, a constituição do homem negro ou homem colonizado é diametralmente oposta à do homem branco, e por isso, construída de forma a se relacionar ao ideal colonial de homem como um oposto, com características que orbitam uma margem, mas define o centro. Na sociogênese do homem negro e de sua masculinidade, é preciso pensar em outros termos e ir além do universal produzido pela branquitude para não cair em formas de captura nem muito menos universalizar multiplicidades.

DIVULGAÇÃO E REPERCUSSÃO DA CARTILHA

A cartilha teve como plataformas de divulgação os canais oficiais de redes sociais do Centro Acadêmico do Curso de Ciências Sociais da UESB. Dessa maneira, foram colocados os links para download tanto no Facebook como no Instagram. Com a repercussão imediata do material, o site O Avoador¹³ entrou em contato com os membros para fazer uma reportagem entrevistando os criadores do trabalho. O site apontou a ideia da publicação que é “promover reflexão para o rompimento dos padrões impostos pela sociedade, de modo a transformar a visão do que é ser homem”. Outro contato estabelecido foi com o Laboratório de linguagens e diversidade sexual (LALIDIS) que, em seu site diz que:

“[...] em virtude do seu interesse na literatura menor e na constelação autobiográfica, busca dar espaço às multidões queer para expressarem e proliferarem suas vozes. Muitas vezes abafadas ou esquecidas, são essas vozes que serão ouvidas em primeiro lugar, ocupando e transformando mais do que apenas os espaços digitais, mas tantos quantos puderem ser ocupados. [...]”

Dessa maneira, O LALIDIS fez uma ampla matéria¹⁴ apontando que “Assim como todos os outros temas abordados por aqui nas últimas semanas, a

¹³ <https://avoador.com.br/pagina-central/alunos-de-ciencias-sociais-da-uesb-lancam-cartilha-sobre-masculinidade>

¹⁴ <https://lalidis.com.br/index.php/2020/12/23/cartilha-sobre-masculinidades-definicao-e-desdobramentos>

masculinidade segue um padrão de tabu, possuindo uma espécie de regras impostas por uma sociedade marcada por preconceitos.” Além disso, até o final de março de 2020, a matéria com o link para download já tinha atingido 319 visualizações.

O site oficial da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia também fez uma matéria¹⁵ relatando todas as cartilhas que foram construídas durante o processo de simbiose das disciplinas que solicitaram a criação do material didático e pedagógico. Segundo o Site, “a iniciativa tem ainda a proposta de servir como material de auxílio nos estágios supervisionados realizados pelos próprios estudantes da licenciatura nos próximos semestres. Além disso, existe a possibilidade de trabalhar essas cartilhas em oficinas e minicursos promovidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da cartilha é fomentar o debate e fornecer material didático pedagógico com ludicidade e simplicidade sem simplismo. Essa metodologia foi proposta como alternativa de enfrentamento dos problemas sobre masculinidades e seus desdobramento, buscando fomentar o debate sobre gênero, diversidade, masculinidades, performances, sexualidades, opressões, subversões, resistências e modos de ser, existir e agir de forma leve e introdutória, mas buscando possibilitar um processo de reflexão visando a desnaturalização em torno do objeto histórico e sociocultural estudado pelas Ciências Humanas em geral, mas especificamente nesse trabalho pela filosofia, sociológica e antropologia.

É necessário romper com os padrões impostos socialmente, levando em conta que não existe um modelo único a trilhar, pois cada indivíduo se molda de acordo a cultura na qual estiver inserido, ao passo que existem inúmeras delas. Assim, não há um molde universal que abarque o conceito do que é ser homem em suas miudezas, afinal, todos estão sujeitos às mais distintas formas de sentir, pensar e agir. A partir das contribuições de Silva (2006), pode ser percebida a tentativa de recolocar a identidade sexual e de gênero dominante que não consegue dar conta da singularidade dos homens, de modo que nem todos conseguem se enxergar totalmente no modelo tradicional, nem totalmente no modelo que chamaríamos

¹⁵ <http://www.uesb.br/noticias/curso-de-ciencias-sociais-produz-cartilhas-didaticas-sobre-genero-na-escola>

contemporâneo de masculinidade.

Dessa maneira, é preciso buscar compreender a estrutura que está posta para que não sejamos meros reprodutores das regras sociais que se impõe a nós, para que o rompimento com esses pressupostos que subjuga tudo o que diz respeito ao padrão feminino em detrimento do masculino, seja o motor para lutar contra todas as formas de opressão que ocorrem nas sociedades.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte:Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. **Masculinidade hegemônica:repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher**. Blog da Boitempo, São Paulo, 20 de abril de 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-grada-kilomba-sobre-ser-mulher/>

SCOTT, Joan Wallach. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: http://www.archive.org/details/scott_gender.

SILVA, Sergio Gomes da. **A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2006, vol.26, n.1, pp.118-131.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. 1995. **Senhores de Si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade**. Lisboa: Fim de Século.

Capítulo 5

**PRÁTICAS QUE ALIMENTAM: O
PAPEL DOCENTE NO FOMENTO
DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Deise Bastos de Araújo

Viviane Sá Teles de Souza Costa

Sandra Thomaz de Aquino

PRÁTICAS QUE ALIMENTAM: O PAPEL DOCENTE NO FOMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deise Bastos de Araújo

Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC / UESB). Professora de Educação Física da Educação Básica no município de Bom Jesus da Lapa-BA. E-mail: deisetkd@hotmail.com

Viviane Sá Teles de Souza Costa

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino das Relações Etnico-Raciais – PPGER - da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; Especialista em Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Licenciada em Pedagogia pela UNEB; Bacharel em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro – UNISA. E-mails: saviviane6@gmail.com

Sandra Thomaz de Aquino

Professora da Pós Graduação em Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica da Universidade do Estado da Bahia, DCHT, Campus XVII. Pedagoga. Cientista Social. Especialista em Psicologia Educacional. Mestre em Ciências Sociais (PUC/SP – área de concentração Ciência Política). Pesquisadora do GEPERCS. E-mail: sandrathomazuneb@gmail.com

RESUMO: A educação escolar é a porta de entrada para a aquisição do conhecimento sistematizado para muitas crianças e jovens, sendo o palco de socialização e de acolhimento das diversidades existentes no Brasil. Para muitos cidadãos e cidadãs, a escola tem o importante papel de acolher e mediar conhecimentos que os/as emancipem de forma crítica e reflexiva. Não obstante a isto, o contexto étnico-racial, baseado em leis, precisa se fazer presente no currículo escolar em todas as etapas de ensino, assim como nas práxis pedagógicas cotidianas. Baseando-se nessa premissa, este artigo de caráter qualitativo, através de pesquisa de campo, buscou por meio de entrevistas por videoconferência, visto que estamos em tempos de

pandemia do Coronavírus, coletar e construir dados que nos levou a identificar que, embora as docentes tenham consciência da importância de um trabalho pedagógico voltado às questões étnico raciais, o mesmo ainda acontece, na maioria das vezes, em datas comemorativas ou de maneiras superficiais. Essas práticas denotam a carência de formação continuada específica que proporcione ao corpo docente municipal conhecimentos mais amplos e propicie aos educandos uma educação cidadã. Assim, podendo concluir que, as práticas pedagógicas quando em consonância à um currículo que valorize a diversidade, inclusive a diversidade étnico racial e as políticas públicas que viabilizem a formação para a cidadania, é possível materializar práticas que alimentem e construam uma educação antirracista.

Palavras-Chave: Educação Antirracista. Educação Infantil. Igualdade na Diferença.

ABSTRACT: school education is the gateway to the acquisition of systematized knowledge for many children and young people, being the stage for socialization and for welcoming the diversities that exist in Brazil. For many citizens, the school has the important role of welcoming and mediating knowledge that emancipate them in a critical and reflective way. Notwithstanding this, the ethno-racial context, based on laws, needs to be present in the school curriculum at all stages of teaching, as well as in everyday pedagogical praxis. Based on this premise, this qualitative article, through field research, sought through interviews by videoconference, as we are in times of Coronavirus pandemic, to collect and build data that led us to identify that, although the teachers are aware of the importance of pedagogical work aimed at ethnic and racial issues, the same still happens, most of the time, on commemorative dates or in superficial ways. These practices denote the lack of specific continuing education that provides the municipal faculty with broader knowledge and provides students with a citizen education. Thus, it can be concluded that, when pedagogical practices are in line with a curriculum that values diversity, including ethnic-racial diversity and public policies that enable training for citizenship, it is possible to materialize practices that feed and build an anti-racist education.

Keywords: Anti-racist education. Child education. Equality in Difference.

INTRODUÇÃO

A Educação faz parte do contexto social de formação humana, através dela, as pessoas partilham conhecimentos e experiências ao longo da vida, com isto produzindo saberes e práticas que contribuem significativamente para a compreensão do mundo que o cerca.

Tendo em vista, que a Escola é um espaço de disseminação do conhecimento científico, esta assume o papel de contribuir significativamente para a formação crítica e reflexiva da comunidade participante, bem como de produzir ações que emancipem o ser humano, tornando-o entendedor de diversas áreas de conhecimento.

Desta forma, esta instituição está pautada em Leis, Diretrizes e Parâmetros que norteiam as práticas pedagógicas e subsidiam a elaboração de currículo que precisa contemplar a diversidade existente nos espaços educacionais, podendo destacar, o contexto étnico-racial que é de suma relevância para a formação da identidade de crianças e adolescentes, principalmente na localidade em questão.

Neste pressuposto, vale fazer a ressalva para a dimensão étnico racial do Brasil, em que a nação constitui-se de miscigenação múltipla, tornando-o rico em cultura, contrastando ao mesmo tempo com a necessidade de valorização desta riqueza. Diante disto, professores assumem a importante função de difundir e valorar a diversidade em suas práxis pedagógicas cotidianas, potencializando e alargando diferentes olhares para este cenário e assim no processo de formação dos discentes, para que estes se sintam acolhidos e respeitados de diferentes maneiras.

A escola pública, de forma alguma, deve distanciar-se disto, a Escola é um importante espaço de convivência e compartilhamento de saberes, que possui em sua estrutura, etapas de ensino que se inicia pela Educação Infantil, sendo esta, o ponto de partida do ensino formal.

Com isto, espera-se que a Educação Infantil tenha uma base muito bem elaborada e construída, para que nas etapas de ensino vindouras, as crianças possam reconhecer-se como seres capazes de conviver coletivamente e respeitando as diferenças existentes.

Para tanto, faz-se indispensável apreciar como a prática docente e o currículo corroboram no processo de construção da identidade da criança negra na Educação Infantil, baseando-se nisto, este artigo tem o objetivo de conhecer este processo a partir do discurso docente e de estudos sustentados por Bento (2011); Bento (2012); Hall (2006); Macedo (2008); Brasil (2014).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa partiu do discurso dos sujeitos coletivo, caracterizando-se assim, como pesquisa descritiva e exploratória, com investigação inicial através de pesquisas bibliográficas com recorte temporal de 2006 a 2020, tendo como base estudos de Hall (2006) e Bento (2011 e 2012). Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário contendo questões objetivas abertas e fechadas, que devido ao período

da Pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19), foi utilizado como ferramenta o aplicativo de mensagens *WhatsApp* feito a partir de vídeo chamadas e mensagens de texto, para coletar as informações de docentes que atuam na Educação Infantil Pública no município de Bom Jesus da Lapa-BA, que se dispuseram em participar de livre e espontânea vontade, sendo resguardados quanto o sigilo de identificação.

Participaram desta pesquisa 8 docentes que trabalham em dois CEIs com turmas de crianças de 5 anos, 1 representante da equipe de apoio de um CEI e 1 mãe de aluno de 5 anos que está matriculado em um CEI.

COSTURANDO OS DADOS EM FACE DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS

Currículo e Diversidade étnico-racial

Diante da expansão pluricultural presente nas escolas da Educação Básica Pública, a diversidade étnico-racial deve estar vivamente presente no cotidiano escolar, contemplando os aspectos culturais e sociais da maioria dos educandos, pois 54% da população brasileira é composta por pessoas que autodeclaram negras (IBGE, 2020).

Embora, a população negra compõe a maior parte da população brasileira, o racismo estrutural ainda se faz presente no território nacional, em diferentes espaços de convivência e intrinsecamente relacionado às composições de poder e dominância, que há séculos deturpam os direitos deste povo, de acordo com Raimond (et AL, 2020):

Por racismo estrutural entende-se o conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais, sociais e interpessoais que estruturam a nossa sociedade e colocam, de forma sistemática, um determinado grupo racial e/ou étnico em prejuízo, em inferiorização aos demais (RAIMOND et al, 2020, p. 2).

Diante desta nefasta realidade, a Escola precisa contribuir para a desconstrução deste conceito, através de propostas pedagógicas inclusivas, emancipatórias e de empoderamento da população negra, a partir de estruturas curriculares que estejam norteadas para este fim. Neste pressuposto, faz-se importante destacar o posicionamento de uma das docentes entrevista, em que esta aponta que:

O Currículo da Educação Infantil deve abranger os diversos tipos de etnias, para que desde pequena a criança possa significar sua

identidade racial e social, estreitando a relação de pertencimento ao grupo de sua origem ancestral. Além disso, o currículo deve respeitar as leis que garantem à criança o direito de conhecer e aprender sobre a cultura dos povos que compõem a nossa nação (DOCENTE 01).

No entanto, não pode-se perder de vista que alguns passos foram dados, mesmo que ainda não suficientes, em prol desta luta secular, em que, existem algumas Leis que corroboram para a implementação de políticas públicas educacionais em defesa dos direitos da população negra, como por exemplo a Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente Lula, que torna obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino da história e da cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Outros marcos legais, também foram importantes para a organização destas políticas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi o princípio da sistematização do reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (UNESCO, 1998).

Assim, embasando e amparando legalmente toda e qualquer política pública que objetiva contribuir para ascensão da população negra, incluindo o segmento da educação, que deverá oportunizar de forma igualitária a apropriação do conhecimento crítico e reflexivo, que resultarão no progresso da nação.

Nesta conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases número 9.394 de 1996 (LDB), elenca princípios e fins da educação nacional que, em exercício da cidadania promova a igualdade, respeito, liberdade, pluralidade, gestão democrática, dentre outros aspectos, mas que no ensejo vale destacar a consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, aprovada em 2014 e com vigência de 10 anos, se propõe diretrizes imprescindíveis para a educação e também para o multiculturalismo, quando dispõe, dentre outros princípios relevantes, da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

A partir destas, as práticas educativas voltadas para a diversidade étnico-racial ganham subsídios legais, mas não a garantia da efetivação destas perspectivas em diferentes realidades escolares, o que demonstra contradições entre teorias e práticas, trazendo à tona o descumprimento de Leis que pode levar a inconsistência e permanência desta. O que pode ser considerada como risco e retrocesso para a

sociedade brasileira, principalmente para as classes subalternas. Pereira e Pereira (2020), alertam para a Nova Base Comum Curricular:

Na atual BNCC verifica-se ausência de conhecimentos produzidos pelas matrizes africanas e indígenas, evidencia-se a base de conhecimento de base eurocêntrica, produzida por intelectuais da Europa e da América do Norte (PEREIRA; PEREIRA, 2020, p. 15).

Este alerta, nos permite ampliar olhares para o trato das políticas educacionais para com a diversidade, não somente étnico-racial, ficando assim exposto as intencionalidades que tem preocupado estudiosos e pesquisadores da área de educação. Outro ponto que provoca inquietação, são as práticas pedagógicas superficiais em relação a diversidade étnico racial, como revela uma das docentes participantes desta pesquisa:

Alguns trabalhos resumem em histórias, dinâmicas, penteados e músicas, que são trabalhadas em alguns momentos culturais e festivos no CEI, como por exemplo, o 20 de Novembro. O que precisa ser repensado (DOCENTE 02).

Revelando assim, práxis que baseiam-se apenas em cumprimento de registros legais e não de ato na educação em prol à diversidade, ficando um trabalho superficial que certamente não atenderá aos objetivos de promover a uma educação antirracista.

Não distanciando desta perspectiva, vale também fazer uma ressalva para a formação inicial e continuada dos docentes, que atuam na educação básica e que mediam o saber, isto se dá pela importância do papel que este assume na aplicabilidade e de conteúdos e na condução de práxis que viabilizem o fortalecimento da cultura antirracista nas diferentes etapas de ensino, conforme citação da docente entrevistada:

Na minha graduação em pedagogia, não obtive discussões diretas sobre este conteúdo. Hoje, enquanto professora negra e que ministro aula alunos de 5 anos de idade, em que a maioria são negros, busco de forma independente aperfeiçoar em conhecimentos e formações continuadas que potencializem a minha prática enquanto professora, mas não vejo como tarefa fácil, pois há um trabalho em equipe a ser repensado. É como se às vezes eu estivesse sozinha (ENTREVISTADA 03).

Assim, podendo refletir sobre a importância de uma formação docente adequada, que tenha um currículo que desenvolva o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo que prepare os futuros docentes para a realidade das escolas brasileiras,

que é diversa e que precisa ser inclusiva em conteúdo, discussão, reflexão, práticas emancipatórias que valorize as diferentes culturas e etnias.

Além disto, é preciso que nas Escolas e Centros de Educação Infantil a equipe como um todo esteja engajada na concretização do currículo diversificado, não restringir-se somente a prática docente, mas da sensibilização e ação de todos os autores que, na realidade, ainda é possível encontrar profissionais da educação que são distanciados deste contexto:

Sou mulher, sou negra, embora não acompanho o trabalho com as crianças, mas creio que o conteúdo da diversidade seja trabalhado em sala de aula, como: o respeito ao outro, às diferenças, como também é enfatizado no dia da consciência negra, quero acreditar que não é somente neste dia (ENTREVISTADA 04).

Assim, tais falas partem de uma suposição e não de uma afirmação sobre a prática em educação para a diversidade, o que pode remeter para um espaço educacional que precisa repensar sobre o trabalho coletivo de todos os profissionais que trabalham na unidade e inclusive de ressaltar a cultura e conhecimentos que cada membro possui diante de sua etnia.

Não podendo desconsiderar o papel da família neste processo, como afirma uma mãe,

Considero-me parda e aqui em casa diariamente é um exemplo de respeito sem preconceitos, este tema deve ser trabalhado no cotidiano” (ENTREVISTADA 05).

Tendo em vista a diversidade cultural e educação no Brasil, a partir da concepção de universalização, verifica-se que transformações significativas vem ocorrendo no ambiente escolar, que gradativamente vem apresentando novos desafios para os profissionais da área, consequentemente exigindo formação adequada, afim de garantir o acesso, a permanência e as aprendizagens dos alunos de modo geral. Em decorrência destas transformações, almeja-se mais investimentos tanto na formação destes profissionais, quanto para o enfrentamento das dificuldades existentes nas instituições de ensino em propagar práticas multiculturais e inclusivas, como nos orienta Azevedo e André (2020). Neste pressuposto, uma pedagoga integrante da equipe gestora, coloca que:

Recebemos ao longo do ano letivo alguns projetos, formações com trato indireto para esta temática. Até participamos no ano anterior de um grupo de estudos, mas com discussões para

variadas. Assim, ficando um desafio cotidiano em repensar sobre o que é proposto e o que realizamos pedagogicamente. Vejo que podemos melhorar e muito (ENTREVISTADA 06).

Desta maneira, a Educação Infantil é um terreno de ambiguidades quando se trata do trabalho voltado às questões raciais. Enquanto há o consenso da importância e urgência de práticas embasadas na ciência e constância em formações continuadas, existe também a ausência de políticas públicas específicas que garantam às crianças uma educação que promova de forma efetiva, no dia a dia, a valorização da diversidade cultural e racial que está presente na sala de aula e na sociedade de modo geral.

Educação Infantil Antirracista

A Educação Infantil, caracteriza-se como primeira etapa da Educação Básica, onde a criança vem a ter o primeiro contato com a diferença, é neste espaço formal de educação onde a mesma passa a se socializar com o outro, com o diferente. Assim, é na Educação Infantil que a criança pequena convive pela primeira vez com pares e adultos de outras classes sociais, religiões, cor da pele, tipos de cabelo e toda diversidade cultural e étnico-racial existente no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Abordar as questões raciais nas turmas da Educação Infantil, é um movimento necessário, visto que, ao professor “cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual educar e cuidar não omitam a diversidade.” (BRASIL, 2014, p. 15). Desta maneira, a educação ofertada nesta etapa, servirá de alicerce às fases vindouras, contribuindo para uma construção positiva de respeito das diferenças raciais, culturais e sociais. Segundo uma das professoras entrevistadas

Amadurecemos a certeza que, quanto mais precoce esse diálogo, mais teremos possibilidades de interferir positivamente na formação de crianças engajadas com tais discussões (ENTREVISTADA 07).

Embora ainda pequenas “durante a Educação Infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes do seu grupo” (SILVA JR. DIAS, 2011, p.20) assim, é um papel ético e político também desta etapa escolar, promover para as crianças aprendizagens ricas em embasamentos antirracistas.

No ano de 2019 vivenciei com os meus estagiários do Pibid momentos estarrecedores de crianças que com apenas 4 anos de idade verbalizava não gostar do coleguinha por ser negro. E isso nos entristece ao extremo. Crianças que se olham no espelho e não se reconhecem como pretas. Culturas ensinadas e aprendidas. Desconstruções que geram marcas, que não podem ser minimizadas nem deixadas pra depois (ENTREVISTADA 07).

Corroborando com Duarte e Oliveira (2011, p.38), “independentemente das diferenças entre cada sociedade ou cultura, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia e a raça”. Sob esse ponto de vista, percebe-se a necessidade da escola empenhar-se com relação à construção positiva da identidade das crianças negras, visto que, as práticas pedagógicas, quando voltadas para valorizar a diversidade racial, formadora da sociedade brasileira, reforça a ideia de sociedade justa e igualitária. Macedo (2008, p. 82) salienta que, “a identidade dos afrodescendentes deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural” e, por esta razão, merece um tratamento valorativo promotor de respeito e admiração, favorecendo não apenas crianças negras como também as não negras.

Assim, um trabalho significativo e antirracista, provém de práticas que alimentem o respeito e o conhecimento das diversas culturas e as contribuições históricas, sociais, econômicas dos diversos povos que formam a nação. Tais práticas devem ser cotidianas e não pontuais.

No CEI em que trabalho não vejo muito a questão da diversidade étnico racial, a não ser no dia da Consciência Negra. O que vejo são algumas intervenções isoladas em casos corriqueiros (ENTREVISTADA 10).

Trabalhar as questões raciais na Educação Infantil é também trabalhar a construção da identidade, isto implica em apresentar às crianças um modo de conhecer-se e conhecer ao outro. Construindo imagens a seu respeito e a respeito do outro. Um processo contínuo que inicia no âmbito familiar e se expande no ambiente escolar a partir da Educação Infantil.

Essas aprendizagens devem ser ricas em representatividades e heterogeneidades, assim como é a sociedade. “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, conforme defende Hall (2006, p. 38).

A respeito da importância do trabalho pedagógico que estimule a representatividade positiva, uma professora entrevistada salienta que:

Com o tempo percebi que a forma mais eficiente perpassa por propostas pedagógicas que reflitam sobre tais problemáticas, é realmente reflexão e a ação. É efetivar na educação infantil possibilidades imensas dessas discussões. É fazer a representatividade ser positiva e acima de tudo respeitada. É perceber que através delas poderemos e, certamente, se bem preparadas, teremos adultos tolerantes, inclusivos, sensíveis e lutadores por seus direitos. (ENTREVISTADA 07)

Para Macêdo, (2008, p. 77), “a escola, como uma instituição social que convive com a diversidade étnico racial e cultural, ainda sustenta práticas de discriminação e segregação”. As instituições escolares entre elas a Educação Infantil, por privilegiar em seu currículo, a monocultura, e dar relevo, à democracia racial, desconsidera a multiplicidade de contribuições culturais e étnico raciais do Brasil. Ocasionando implicações no processo formativo da identidade das crianças negras e não negras. “As crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos histórica e culturalmente e que determinam lugares desiguais para os diferentes grupos étnico-raciais” (TRINDAD, 2012, p. 128), podendo assim, privilegiar um grupo em detrimento a outro.

Considerando o trabalho de professores(as) em sala de aula como ponte entre a cultura familiar e as demais culturas é pertinente salientar que a percepção da mesma em relação a diferença racial que se faz presente, é de primordial importância, visto que suas impressões de mundo servem muitas vezes de referência para o comportamento das crianças. “É essencial que as professoras estejam preparadas para lidar com a questão das diferenças, em especial relacionadas ao pertencimento racial, tanto com as crianças quanto com suas famílias” (SILVA JR, DIAS, 2011, p. 24).

Tivemos diversos momentos em que constatamos que se torna urgente tais vivências. Muito mais que possibilitar atividades temáticas sobre o mês da consciência negra é preciso inserir no cotidiano escolar momentos diversos de reflexões, vivências, escutas e falas (ENTREVISTADA 07).

A visão do(a) professor(a) a respeito da igualdade racial na Educação Infantil e a sua preparação diante dos desafios encontrados em sala de aula, para a construção e/ou reconstrução da identidade da criança negra, assim como com as não negras, os caminhos percorridos, e a caminhada em busca de uma relação de respeito e admiração mútua envolvendo a diversidade étnico racial encontrada no

ambiente escolar e fora dele, depende em grande parte da preparação recebida ao longo de sua formação acadêmica.

Nesses oito anos da atual gestão, estes eventos praticamente acabaram. Quando tem alguma coisa neste tipo geralmente eles mandam a coordenação e a direção para não tirar o professor de sala de aula, então a minha vivência nesses últimos anos, foi leitura, curso mesmo o município só disponibiliza a jornada pedagógica no início do ano e só, nada mais que isso (ENTREVISTADA, 09).

A esse respeito, Bento e Silveira, (2011, p. 36) salientam que “os saberes docentes devem incluir percepções sobre as diferenças culturais e raciais de seus alunos e os modos pelos quais se possa trabalhar pedagogicamente com tais diferenças”, diante de tal afirmação, é imperativo a relevância das práticas em sala de aula, para a afirmação e construção positiva da autoestima das crianças negras.

A educação Infantil, segundo o art. 29 da LDB 9.394/1996, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, é função desta etapa, oferecer às crianças uma educação que abarque questões não apenas cognitivas, mas também as questões relacionadas a subjetividade, às relações pessoais e coletivas, assim como a identidade.

Trabalhar a identidade no âmbito da Educação Infantil, é estimular um sentimento de valorização de si e do outro, visto que, é neste espaço que segundo Bento e Silveira,

As crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou negativo para constituição de sua identidade (BENTO, SILVEIRA, 2011, p.20).

Podendo então considerar como movimento político do(a) professor (a), desenvolver um trabalho em sala de aula que promova conhecimento e respeito às diversas culturas existentes dentro e fora da creche, assim como valorizar as diferenças raciais. Questionadas sobre como é desenvolvido em sala de aula e/ou eventos e datas comemorativas as questões étnico raciais, algumas salientaram seu trabalho cotidiano enquanto outras demonstraram realizar trabalhos temáticos de acordo ao calendário.

A metodologia que desempenho com relação a etnia envolve sempre história, música e desfile na questão da valorização(ENTREVISTADA08)

A alguns anos que as questões étnico raciais perpassam por todo e qualquer proposta pedagógica em minha sala de aula. (ENTREVISTADA 07).

As falas das professoras, revelam práticas diferentes. Enquanto uma volta seu trabalho pedagógico à tratar a questão racial como intrínseco à sua ação diária, a outra lida com o tema como algo pontual, porém importante.

A ação docente parte de experiências pessoais e aprimora-se com conhecimentos científicos, construindo assim as aptidões profissionais, portanto os (as) professores (as) são “sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho” (DUARTE, OLIVEIRA, 2011, p. 41). Por essa razão a formação continuada pautada em fomentar uma educação antirracista faz-se necessária e urgente.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As informações coletadas e discutidas nesta pesquisa, pôde apresentar o abismo existente entre teoria e prática, entre o que está posto em documentos oficiais e o chão da sala de aula, apontando para o desafio de ressignificar a prática docente e dos demais atores presentes na educação, não generalizando-os e culpabilizando-os, pois este é um processo que demanda políticas públicas eficientes, formações específicas, investimentos em diferentes setores e segmentos, dentre outras.

Sobretudo, é preciso considerar que não se pode negar a importância da mobilização social em massa diante desta temática que é essencialmente necessária para a população brasileira, em tempos atuais, a qual se apresenta de forma perversa.

Contudo, a escola enquanto espaço que acolhe a diversidade não deve posicionar-se de forma negacionista e excludente, deve assumir o seu papel e propor práxis pedagógicas que acolha, respeite e potencialize a diversidade, seja ela étnico racial ou outra que assole o meio social.

Discutir as questões raciais na Educação Infantil, embora necessário e urgente não é uma tarefa fácil para a maioria das entrevistadas e, vários são os fatores observados, porém, a falta de formação certamente é a mais nítida, visto que as mesmas, salientaram que esses momentos de aprendizado voltado a temática são raros, ficando a busca por estes conhecimentos a critério da educadora.

É notório a carência de uma formação continuada sensível ao tema racial, considerando que “os saberes docentes devem incluir percepções sobre as diferenças culturais e raciais de seus alunos e os modos pelos quais se possa trabalhar pedagogicamente” (BENTO, SILVEIRA, 2011, p. 36).

A carência mencionada acima, revela-se no fato de algumas docentes trabalharem as questões raciais apenas na semana da Consciência Negra e/ou em casos isolados, desconsiderando o cenário étnico a qual atua cotidianamente.

Percebe-se a partir das falas das professoras entrevistadas que as mesmas consideram o trabalho com diversidade sobretudo, o relacionado a questões raciais, são de imensurável importância na Educação Infantil, porém admitem ser um desafio desenvolvê-lo no cotidiano escolar.

O currículo da Educação Infantil possui papel importantíssimo no desenvolvimento de uma educação antirracista, com vistas nas diversas possibilidades de trabalho pedagógico que contemple o viés racial. Porém é preciso empenho político, social e econômico para tal. As políticas públicas e a gestão escolar devem estar em consonância para realizar e desenvolver ações afirmativas que busquem engajamento dos (as) profissionais da Educação Infantil com o tema racial, visando a formação integral da criança, seja ela negra, branca ou indígena.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Samara Moço; ANDRÉ, Bianka Pires. Pedagogia e diversidade cultural: diretrizes para uma nova formação. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 34-46, 2020. Disponível em:

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/491>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva, et.al, **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**, São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011. Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. In.: SILVA JÚNIOR, Hédio, **Educação Infantil e valorização da diversidade: marcos legais**, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva, SILVEIRA, Marly de Jesus, **A diversidade e as desigualdades**, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. In.: DUARTE, Carolina de Paula Teles, OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias, **Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades**, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva, **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/** Maria Aparecida Silva Bento – organizadora.—São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_i_gualdade.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. In.: TRINDAD, Cristina Teodoro, Diversidade étnico-racial: por uma pratica pedagógica na educação infantil, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil/** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

BRASIL, Constituição Federal. **Lei Nº 10.639.** 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei Nº 9.394.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

BRASIL, Plano Nacional da Educação. **Lei Nº 13.005.** 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

HALL, Stuart, A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro – 11.ed. – Rio de Janeiro: DP&A. 2006. Disponível em: <https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com-identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População.** 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

MACÊDO, D. J.S. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima** - 144f.: Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2008. Acesso em: 17 de novembro de 2021. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/dinalva_de_jesus_santana_macedo.pdf.

PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S. .Multiculturalist curriculum policy: diversity, subaltern cultures, and Africanan dindigenous knowledge in teachers training and teaching multicultural basic education. **Research, Societyand Development, [S. l.]**, v. 9, n. 9, p. e988997680, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7680. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7680>. Acesso em: 17 nov. 2021.

RAIMONDI, Gustavo Antonio et al. Posicionamento do grupo de trabalho Populações (In) Visibilizadas e Diversidades a Respeito das Violências contra a População Negra

e do Racismo Estrutural. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/r3gSbg7wcwX4qFW3CfryWSK/?lang=pt>. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal do Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

Capítulo 6

**CARTILHA “FEMINISMOS - DELAS
PARA TODES”: MATERIAL
DIDÁTICO E PEDAGÓGICO PARA O
ENTENDIMENTO E
COMPREENSÃO DAS ONDAS
FEMINISTAS**

Jussana Teixeira Vilas Boas

Ana Clara Soares Lebrão

Graziele Reis Santos

Nubia Regina Moreira

CARTILHA “FEMINISMOS - DELAS PARA TODAS”: MATERIAL DIDÁTICO E PEDAGÓGICO PARA O ENTENDIMENTO E COMPREENSÃO DAS ONDAS FEMINISTAS

Jussana Teixeira Vilas Boas

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; discente bolsista de monitoria em Introdução a Sociologia UESB /DFCH, jussanavboas@gmail.com.

Ana Clara Soares Lebrão

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; graduanda em Direito pela Faculdades Santo Agostinho (FASA), campus Vitória da Conquista – Brasil, ana-lebrao@hotmail.com.

Graziele Reis Santos

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil, grazi.reis4@gmail.com.

Nubia Regina Moreira

Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília; Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, nubia.moreira@uesb.edu.br

Resumo: O artigo em questão tem como objetivo analisar o movimento feminista a partir de suas ondas, destacando os aspectos mais predominantes que favoreceram para a formação do feminismo tal como conhecemos hoje. Com isso, busca-se fazer uma reflexão a respeito do lugar que as mulheres ocupavam desde os tempos remotos e como isso se deu com o passar dos anos, até o tempo presente. Nesse contexto, a fim de obter uma compreensão mais clara a respeito do tema proposto, este trabalho abordará a temática feminista a partir da utilização de pesquisa bibliográfica como método investigativo, privilegiando alguns autores que darão sustentação aos fatos apresentados, bem como a partir de uma exposição geral da cartilha “Feminismos:

delas para todes”, realizada por cinco alunas do curso de Ciências Sociais (UESB), como conteúdo avaliativo das disciplinas Relações Sociais de Gênero, em consonância com Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais I. Com base nisso, o presente artigo será dividido em duas partes, sendo que a primeira, da qual estamos tratando neste trabalho, discutirá acerca da história do feminismo a partir de suas ondas, tanto de uma perspectiva internacional quanto nacional; e a segunda retratará a respeito das vertentes do feminismo. Objetiva-se, através do presente, a elucidação do que seja o movimento feminista e suas contribuições para a liberdade das mulheres dentro de suas próprias realidades.

Palavras-chave: Feminismo. Material didático. Mulheres.

Abstract: The article in question aims to analyze the feminist movement from its waves, highlighting the most predominant aspects that favored the formation of feminism as we know it today. With this, we seek to reflect on the place that women have occupied since ancient times and how this happened over the years, until the present time. In this context, in order to obtain a clearer understanding of the proposed theme, this work will address the feminist theme from the use of bibliographic research as an investigative method, favoring some authors who will support the facts presented, as well as from a general exposition of the booklet “Feminisms: them for all”, carried out by five students of the Social Sciences course (UESB), as evaluative content of the Social Relations of Gender subjects, in line with Methodology and Practice of Teaching Social Sciences I. Based on in this, this article will be divided into two parts, the first, which we are dealing with in this paper, will discuss the history of feminism from its waves, both from an international and national perspective; and the second will portray the aspects of feminism. The aim, through the present, is to elucidate what the feminist movement is and its contributions to women's freedom within their own realities.

Keywords: Feminism. Courseware. Women.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, sabe-se que a situação das mulheres na sociedade em relação aos homens foi hierarquizada em muitos aspectos, tais como o econômico, sexual, político, jurídico, entre outros. Em decorrência disso, a posição das mulheres na sociedade foi, por vezes, subjugada – quando não invisibilizadas – de modo a marginalizá-las. Com isso, tendo em vista a superação da opressão das mulheres e sua liberdade enquanto sujeitos possuidores de direitos, as mulheres, desde o período da Revolução Francesa (1789-1799) já passavam a questionar sua condição de existência e reivindicar pela conquista de seu próprio espaço dentro da sociedade, não como alguém que precisavam de um mediador, mas como seres capazes de pensar, falar e lutar por seus próprios ideais.

Nesse mesmo sentido, Alves e Pitanguy (1985), descreve:

É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada. Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias. (...) O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” e “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade. Que a afetividade, a emoção, a ternura possam aflorar sem constrangimentos nos homens e serem vivenciadas, nas mulheres, como atributos não desvalorizados. Que as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder... (ALVES, PITANGUY, 1985, p. 7, 9-10).

Sabe-se, portanto, que a história muda de acordo com o desenrolar do tempo e, por isso, as reivindicações feitas pelas mulheres no período da Revolução Francesa não ocorreu da mesma maneira que nos dias atuais, uma vez que vivemos em contextos diversos e distintos. Assim, com o intuito de explorar com mais profundidade acerca dessa questão, abordaremos como o feminismo tem se transformado para atender as diferentes demandas das mulheres.

Nesse íterim, o presente artigo tem como proposta trazer à discussão o tema do feminismo, usando como pressuposto seus momentos sociais e históricos – caracterizados como ondas – e suas contribuições para a vida cotidiana das mulheres, levando em consideração suas idiossincrasias e suas vivências, tanto do ponto de vista pessoal quanto coletivo.

Para este fim, conforme supracitado, o trabalho em questão está pautado no conteúdo exposto na cartilha “Feminismos: delas para todes”, construída por cinco estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, quais sejam: Alícia Santana, Ana Clara Lebrão, Grazielle Reis, Jucimara Santana e Jussana Vilas Boas. Cartilha esta, apresentada às disciplinas Relações Sociais de Gênero, ministrada pela Professora Dra. Núbia Regina Moreira, bem como à Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais I, ministrada pelo Prof. Me. José Miranda Oliveira Júnior como requisito de avaliação.

Assim, de maneira que pudesse dialogar com os conteúdos das disciplinas em questão, foi proposto a realização de um material didático-pedagógico direcionado aos alunos de Ensino Médio, com o objetivo de, de maneira lúdica e dinâmica, levá-los à compreensão de assuntos voltados para a questão de gênero. A princípio, como

instrumento para disseminação do conteúdo, optamos pelo podcast, mas dada as limitações de conhecimento técnico de informática, bem como o pouco tempo hábil para realizá-lo, o conteúdo foi transformado em texto e, com isso, produzimos a cartilha.

Até o presente momento, a cartilha foi divulgada nas redes sociais do Centro Acadêmico do Curso de Ciências Sociais da UESB, sendo acessada por quase uma centena de pessoas, além da repercussão que teve na Universidade, onde foi motivo de entrevistas e título de matéria de um blog local e do site oficial da Instituição.

Então, valendo-nos de tal repercussão, com o objetivo de democratizarmos ainda mais o conhecimento, principalmente no que tange a temas de grande relevância social, escolhemos dar prosseguimento ao assunto através deste trabalho, que se organizará do seguinte modo: a princípio, se fará um retrospecto histórico acerca do feminismo, e sua influência em cada momento (onda) abordado; e a seguir, em um outro artigo, serão discutido as vertentes do feminismo e as mudanças ocorridas para corresponder às necessidades de grupos específicos de mulheres.

ONDAS DO FEMINISMO

O feminismo é um movimento político-social que visa aprimorar e expandir os direitos das mulheres na sociedade. Surgiu na década de 1960, com a pauta da libertação das mulheres, e passou por várias nuances desde o seu surgimento, as quais são popularmente conhecidas como *ondas do feminismo*.

A partir desse pressuposto, ondas feministas são os marcos históricos ocorridos em diferentes períodos nos quais o movimento alcançou maior visibilidade, de maneira que cada período é marcado por protestos e conquistas de direitos. Em cada onda, pautas específicas eram trazidas à tona, acarretando grandes repercussões e, conseqüentemente, avanços significativos no que diz respeito às mulheres e sua liberdade.

Comumente, ao abordarem acerca da temática feminista, três ondas são destacadas, levando em consideração os momentos históricos mais marcantes na luta das mulheres e, é acerca delas que trataremos aqui, sendo que: a primeira onda do feminismo surgiu em decorrência de períodos como a Revolução Industrial e a

Primeira e Segunda Guerra, cuja motivação do movimento estava pautada na igualdade, tanto por condições, quanto por direitos; a segunda onda surgiu em meados dos anos 1960 e, especificamente no Brasil – período da Ditadura Militar – estava associado à transferência da igualdade formal para a material; e a terceira, possuindo maior visibilidade a partir de 1990, estava pautada em compreender e considerar as subjetividades inerentes entre homens e mulheres, bem como as diferenças entre eles.

PRIMEIRA ONDA DO FEMINISMO

A primeira onda do movimento surgiu a partir do século XIX na Europa e Estados Unidos. Nesse primeiro momento, as reivindicações giravam em torno de direitos iguais aos homens, como acesso à educação e ao voto, assim como a simetria de gênero dentro do casamento, já que naquela época as mulheres não podiam trabalhar e tão pouco conquistar o próprio dinheiro.

Com a Revolução Francesa (1789-1799), período em que se defendia os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, homens e mulheres lutaram para serem reconhecidos como sujeito de direito, dessa forma podendo conquistar o direito à propriedade, igualdade e trabalho. No entanto, ao fim da Revolução e após a publicação do manifesto “*o direito dos homens e dos cidadãos*” em 1789, as mulheres que atuaram no movimento revolucionário tomaram ciência de que não haviam sido incluídas no documento, dessa forma, o Movimento Feminista ganhou ainda mais força com as reivindicações das mulheres por estes direitos. Neste período destacaram-se duas pensadoras, Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft.

Olympe de Gouges foi uma filósofa francesa, envolvida diretamente na Revolução, e que ao perceber que havia sido excluída do manifesto e consequentemente sentir-se traída, levantou o questionamento de o porquê de os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade não incluíam as mulheres, enquanto a Mary Wollstonecraft publicou uma obra de extrema importância para as pioneiras da primeira onda do Feminismo, intitulada *Reivindicações dos direitos das mulheres*, publicada em 1792.

No Brasil, a primeira onda do feminismo teve relação direta com o movimento de mulheres operárias anarquistas, bem como pelo movimento que reivindicava pelo

direito ao voto das mulheres, que era denominado de *sufragetes*, liderado por Bertha Lutz. Esse momento do feminismo foi associado a um “feminismo bem-comportado” que, pode ser considerado por muitos como conservador, no sentido de reforçarem os estereótipos no que diz respeito a divisão sexual dos papéis de gênero, pois justificavam suas reivindicações justamente em suas atividades no âmbito privado.

SEGUNDA ONDA DO FEMINISMO

Na segunda onda do feminismo (1960-1980), as mulheres já haviam se igualado aos homens perante a lei, no entanto, na prática ainda enfrentavam dificuldades, o que as levaram a questionar se o sexo feminino seria inferior ao masculino, e o que significava em essência, ser mulher.

Nesse sentido, o movimento feminista na segunda onda, se destaca pelo questionamento dos padrões sociais atribuídos a homens e mulheres na sociedade, de maneira a trazer à tona as pautas culturais e políticas que tinham por objetivo inibir a desigualdade entre os sexos.

Assim, enquanto na primeira onda as feministas reivindicaram por direitos na vida pública, na segunda onda questionavam e reivindicavam por igualdade de direitos na vida privada, sendo este o lugar de onde surgiam todos os outros tipos de desigualdades entre homens e mulheres.

Foi então, a partir da Revolução Industrial no século XIX que a visão acerca da mulher passa a mudar, de modo que as mulheres passaram a ocuparem as fábricas podendo trabalhar, participando então da economia. Aos poucos, os movimentos feministas foram crescendo e ganhando cada vez mais força e visibilidade, com as mulheres conquistando direitos como voto, propriedade e educação.

Especificamente no Brasil, a segunda onda alcançou maior visibilidade, em 1964, no contexto da Ditadura Militar. Período este, marcado pela ausência de direitos políticos dos indivíduos em um governo ditatorial. A segunda onda feminista, nesse sentido, está associada à transferência da igualdade formal – que é insuficiente no que diz respeito à integração de todos, uma vez que não leva em consideração as peculiaridades naturais do indivíduo, bem como dos grupos sociais – para a igualdade

material que, em termos práticos, “trata igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

Insta destacar que, foi nesse contexto que o movimento feminista influenciou diretamente para muitas mudanças legislativas, de modo que na Constituição Federal de 1988 em comparação às Constituições anteriores foi garantido a elas a isonomia jurídica entre homens e mulheres, estabelecendo, com isso: a possibilidade do divórcio; a proibição da discriminação por sexo no mercado de trabalho; a proteção do Estado frente a possíveis arbitrariedades no âmbito familiar; entre outros direitos.

TERCEIRA ONDA DO FEMINISMO

Enquanto a primeira onda feminista se preocupou, principalmente, em reivindicar a igualdade entre homens e mulheres nas condições trabalhistas e em conquistar o voto feminino por direito, a segunda onda, por sua vez, se empenhou em abordar a autonomia feminina, a liberdade e a igualdade de direitos, enquanto, a terceira onda atentou-se em compreender que há particularidades entre as mulheres que as diferem, sejam elas por classe, sexualidade e/ou raça.

Antes de elucidarmos o movimento da terceira onda feminista, não poderíamos deixar de contextualizar o período do seu surgimento. Sendo assim, a terceira onda feminista tem seu início em meados dos anos 1980, quando as feministas da época perceberam que havia lacunas no movimento que não incluíam as diferenças existentes entre as mulheres, entretanto, só possui visibilidade e reconhecimento a partir de 1990. Além disso, o contexto ocidental dos anos 80/90 foi marcado com as novas tecnologias que revolucionaram as diversas formas de comunicação e, em termos políticos, foi durante esse período que as ditaduras que se instalavam na América Latina se dissolviam, enquanto o neoliberalismo e o imperialismo estadunidense estavam cada vez mais presentes (FRANCHINI, 2017). É evidente que os acontecimentos da época tiveram importância no movimento feminista, assim, os diferentes marcadores sociais e étnico-raciais que cada mulher possuía tiveram maior notoriedade e relevância, fazendo com que surgissem uma variedade de vertentes dentro do próprio movimento.

Dessa forma, a terceira onda do feminismo, tem como característica principal a compreensão de que, mesmo o movimento se tratando de mulheres que lutam pela

igualdade na sociedade, elas mesmas são diferentes entre si, como no aspecto de classe e raça, por exemplo. Tais elementos diferenciadores geravam certa hierarquização e subordinação entre elas, de modo a impossibilitar a verdadeira solidariedade, nesse sentido, passaram a buscar pela valorização das mulheres, tanto em relação aos homens, como em relação a elas mesmas e, com isso, entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990, a noção de interseccionalidade dentro do feminismo foi desenvolvida, com o propósito de tratar acerca de questões específicas que haviam sido negligenciadas pelo movimento feminista, como no caso do racismo em relação ao movimento feminista negro.

O conceito de interseccionalidade foi criado por Kimberlé Crenshaw, em 1989. Para a autora

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CREENSHAWN, 2002, p. 177).

Por mais que a autora tenha desenvolvido o conceito no final da década de 80, as discussões sobre os diferentes tipos de opressão que atingiam as mulheres já estavam sendo questionadas desde o início da década pelo movimento feminista e, principalmente, por mulheres negras. Assim, o feminismo negro é pautado, principalmente, nas diferentes experiências entre mulheres negras e não negras, pois, enquanto as mulheres não-negras lutavam por direitos sociais, tais como voto e igualdade trabalhista, as mulheres negras lutavam para serem inseridas no meio social como pessoas.

Além da vertente do feminismo negro e do conceito de interseccionalidade terem ganhado força durante a terceira onda do feminismo, outras vertentes também foram impulsionadas pela mesma noção de que as mulheres são diversas e demandam de objetivos específicos, assim faz-se necessário exemplificarmos, em resumo, cada uma.

A vertente do Transfeminismo, movimento feminista de e para mulheres transsexuais, ou seja, pessoas que se identificam como mulher apesar da sua determinação sexual ao nascer, tem como pauta principal a emancipação e libertação

do corpo transsexual, na qual as mulheres trans sejam incentivadas a se expressarem de forma singular, livrando-se de definições patriarcais de gênero. Para Emi Koyama (2001),

O Transfeminismo é, primariamente, um movimento de e para mulheres trans que veem a sua libertação como intrinsecamente ligada à libertação de todas as mulheres (e além). Está também aberto a queers, pessoas intersexo, homens trans, mulheres não-trans, homens não-trans, e outros/as que se reveem na luta destas mulheres e que consideram uma aliança com estas como essencial para a sua própria libertação. (KOYAMA, 2001, p.1).

Já se tratando do feminismo lésbico, movimento que tem como principal característica a liberdade afetiva-sexual da mulher lésbica, ou seja, mulheres que se interessam e se relacionam com mulheres, de forma com que ocorra a desnaturalização da prática heterossexual, relação padrão entre homem e mulher, assim, constrói e naturaliza a homossexualidade dentro do movimento feminista.

É necessário diferenciarmos o feminismo lésbico do feminismo lésbico negro, pois, apesar de terem pautas parecidas, como exemplo, a citada anteriormente, no feminismo lésbico negro os dois marcadores sociais (sexualidade e raça) têm maior notoriedade ao identificar a vulnerabilidade dessas mulheres dentro do padrão branco-heteronormativo, assim, o enfoque dessa vertente é pautado na diferenciação de mulheres negras e não-negras e na visibilização em abordar identidade racial dentro do feminismo.

Dito isso, é evidente que todas as ramificações que surgiram a partir da terceira onda feminista foram marcadas pelas pautas de libertação, diferenciação dos corpos existentes, pelo reconhecimento da variedade das identidades e das diferentes experiências das mulheres, dessa maneira, a terceira onda distinguiu-se das ondas anteriores que tinham como pautas principais as vivências de mulheres brancas.

É de suma importância ressaltar que além de todas as características da terceira onda feminista que citamos no decorrer do texto, a luta do movimento feminista sempre teve como pauta principal o objetivo em romper o sistema patriarcal e sexista existente. Para bell hooks o feminismo é “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2018, p. 17) e para além disso, os “homens não eram o problema, o problema era o patriarcado, o sexismo e a dominação masculina” (HOOKS, 2018, p.103). Assim, destacamos que o homem é o

indivíduo principal em produzir e reproduzir a opressão sobre as mulheres, entretanto, as noções sexistas e patriarcais são problemas para ambos.

Segundo Pierre Bourdieu (2005),

[...] as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra (nif) caracteristicamente masculino; e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas. (BOURDIEU, 2005, p. 32-33).

Assim, no parágrafo citado acima, Bourdieu (2005) caracteriza o conceito de dominação masculina, que contribui para a reprodução dos estereótipos sociais de gênero e que caracterizam as mulheres como submissas e frágeis, enquanto o homem é dominador e viril. Sendo assim, Bourdieu (2005) destaca

[...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2005, p. 7-8).

Aqui se faz necessário apontar que a dominação masculina e a violência simbólica são tão nocivas para as mulheres quanto para os homens e são reproduzidas em diversas esferas sociais, tais como família, igreja, escola e Estado.

Para Bourdieu (2005), é na família que o indivíduo tem seus primeiros ensinamentos sociais voltados para o gênero masculino; na igreja há a dominação patriarcal, sobretudo o simbolismo da hierarquia familiar, onde o pai é a autoridade da família; a escola é o espaço onde partilha a reprodução patriarcal nas relações sociais; e por fim, o Estado reafirma a noção de que o espaço doméstico é voltado para as mulheres e o espaço público para os homens. Assim, as práticas de socialização pautadas na dominação masculina promovem e mantêm os estereótipos de gênero e sexo, na qual a mulher é passiva e o homem ativo.

Contudo, retomando ao que afirmamos anteriormente, no que diz respeito a sociedade patriarcal e sexista ser prejudicial aos indivíduos, é relevante destacarmos que para essas estruturas serem rompidas é de suma importância que os homens incorporem a teoria e prática feminista, para que de fato, haja a emancipação feminina de forma geral e a ruptura das estruturas opressivas para ambos.

EMPODERAMENTO FEMININO

Abordar o feminismo perpassando todas as suas fases e variantes, nos permite adentrar em uma pauta muito utilizada e debatida atualmente no movimento do século XXI, o empoderamento feminino, que pensado de forma crítica e politizada nos traz reflexões sobre as condições impostas às mulheres na sociedade desde os séculos passados e as movimentações que foram feitas na tentativa de rompimento desses paradigmas.

Até o século XIX, a mulher era vista como um ser inferior aos homens, possuindo menos direitos que estes, como ler, escrever, votar. A mulher sempre esteve condicionada a funções restritas ao âmbito doméstico, sendo desde muito cedo educadas para auxiliarem as mães nos afazeres do lar, casarem e terem filhos, sendo impedidas de trabalhar e sendo excluídas de assuntos como economia e política.

O empoderamento feminino consiste então na consciência coletiva expressa através de ações que visam fortalecer as mulheres e desenvolver a equidade de gêneros, a fim de romper as estruturas as quais as mulheres sempre estiveram condicionadas na sociedade. Tal conceito surgiu através de debates e críticas gerados pela manifestação de mulheres durante a década de 1980, quando as feministas se sentiram mais afetadas com os modelos políticos e econômicos na grande parte das políticas de desenvolvimento. Dessa forma, o empoderamento está intrinsecamente atrelado ao trabalho social de desenvolvimento e recuperação consciente das potencialidades de sujeitos oprimidos pelo sistema social, e possui por finalidade a libertação social de todo um grupo.

O empoderamento é uma construção que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de suporte e comportamento pró-ativo no âmbito das políticas e mudanças sociais (Rappaport, 1981, 1984). A pesquisa e a intervenção da teoria do empoderamento unem o bem-estar individual ao meio político e social mais amplo. Teoricamente, a

construção une a saúde mental à ajuda mútua e luta para criar uma resposta comunitária. (BERTH, 2019, p.24).

Sendo assim, o movimento feminista, como uma luta plural, que visa a união das mulheres em busca de romper paradigmas da nossa sociedade, tal como padrões machistas e opressores, apropria-se cada vez mais do empoderamento feminino, o qual deve ser pensado e utilizado de forma crítica e coletiva dentro do movimento e de todas as suas vertentes, a fim de que haja a conscientização e movimentação das mulheres rumo às transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, fica evidente o quanto o movimento feminista tem alterado o modo de vida das mulheres, em todos os aspectos. Portanto, o feminismo trata-se de um movimento político-social que parte do pressuposto de que a mulheres, assim como os homens, devem ser livres para viverem suas vidas conforme acreditam ser o melhor, reivindicando pelos direitos que lhes cabem, mas que, por vezes, ainda são impedidos e cerceados, e conquistando a expansão de direitos que garantam a elas a qualidade de vida adequada. Para tanto, a relevância desse estudo se deu a partir da necessidade de compreender como o movimento feminista surgiu, bem como suas influências e contribuições, ressaltando a forma como este movimento afeta a vida das mulheres e suas relações sociais. Com isso, é possível afirmar que o objetivo inicial foi alcançado, tendo em vista que o assunto proporcionou a possibilidade de problematizar e trazer uma reflexão acerca de como nos comportamos diante dessa realidade, seja por sermos protagonistas desse movimento, ou simplesmente por sermos sujeitos ativos dentro da sociedade.

Consideramos, portanto, que evidentemente há muito o que ser discutido a respeito do tema, por se tratar de um assunto abrangente no qual permite uma pluralidade de pontos de vista. Contudo, é certo que, apesar das opiniões, o movimento tem sido de grande relevância para despertar nas mulheres a consciência da imprescindibilidade de fortalecimento entre as mulheres para se desenvolver igualdade e a liberdade, a fim de romper as estruturas as quais sempre estiveram condicionadas na sociedade.

Assim, tendo em vista o que foi discutido, são necessários todos os apontamentos levantados ao longo deste trabalho, uma vez que se trata de tema de

grande repercussão e relevância geral, tendo em vista a capacidade que o movimento tem de romper com estigmas que antes eram considerados aceitáveis na sociedade, nos levando à consciência da impossibilidade de retornar ao modo de vida antigo, que afinal, éramos reféns dela.

REFERÊNCIAS

Livro:

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Artigo:

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991.

BERTH, Joice. **Empoderamento** / Joice Berth. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BEZERRA, Juliana. Feminismo. In: **Feminismo**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/feminismo/>. Acesso em: 15 maio 2021.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 10ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios do processo civil na constituição federal**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

Enderenço Eletrônico:

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista: Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.1, pp.171-188. ISSN 1806 9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? in: **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

KOYAMA, Emi. **The transfeminist manifesto**. Eminism.org, 2001. Disponível em: <http://eminism.org/readings/pdf-rdg/tfmanifesto.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2021.

SANTANA, Alícia; LEBRÃO, Ana Clara; REIS, Grazielle; SANTANA, Jucimara; BOAS, Jussana Vilas. **Feminismos: delas para todes**. Vitória da Conquista, 2020, p.11. Disponível em: @CA.CiSo.UESB.

Capítulo 7

**LEI 10.639/03 E PRINCÍPIO DA
DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA:
CAMINHOS E DESAFIOS**

Christiane Corrêa de Oliveira

LEI 10.639/03 E PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: CAMINHOS E DESAFIOS

Christiane Corrêa de Oliveira

Advogada, Professora da Rede Pública do Estado da Bahia, pesquisadora em relações étnico-raciais, membro do grupo de estudo e pesquisa Direito e Africanidades - CEPAIA-UNEB. Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação – UFRB (2020), Políticas Públicas e Educação – FSC (2019), Gestão da Aprendizagem Escolar – UNYAHNA (2014), Língua Portuguesa - Texto – UEFS (2003), aperfeiçoada em Direito Civil – Faculdade Baiana de Direito (2014), bacharel em Direito – UNEB (2011), licenciada em Letras – habilitação Português, Inglês e Literaturas – UNEB (2001). E-mail: christianecorreadeoliveira@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o escopo precípuo de articular os conceitos de dignidade da pessoa humana, direitos humanos e raça, na perspectiva das políticas públicas em educação, à luz da lei 10.639/03. O fio condutor é composto pela doutrina jurídica e referenciais teóricos embasados em estudos culturais, como Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Vera Candau entre outros. A investigação revela entraves que dificultam a efetivação da Lei 10.639/03 no lócus escolar e aponta a urgente necessidade de formação docente.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação docente. Questões étnico-raciais.

Introdução

Promover reflexões acerca da diversidade, diferença e direitos humanos contribui substancialmente na tarefa de estilhaçar as máscaras do silêncio, desengendrar os poderosos mecanismos que têm sido responsáveis pelo emudecimento e pela exclusão de grandes parcelas da humanidade. A forma como se estabeleceram as relações sociais peculiares à neurose cultural brasileira transformaram a riqueza da diversidade humana em marca de inferioridade. O discurso e a prática do racismo se inserem nas estruturas do chamado Estado Democrático de Direito, perpassando as plataformas dos partidos políticos de direita e esquerda, e orientando os estereótipos veiculados pela grande indústria de massa

audiovisual, que, por sua vez, alimenta o imaginário e a linguagem popular (Moore, 2020, p.17).

Com vistas nisso, importa perscrutar contextos marcados pelo preconceito, pela discriminação e pelo racismo – sobretudo herdados da experiência colonial, revelando as veias abertas da colonialidade – na perspectiva de construção de novos olhares sobre o mundo social que superem visões etnocêntricas e contribuam para a formação de seres humanos livres, autônomos, cômicos, socialmente responsáveis, habilitados a terem posicionamentos esclarecidos e críticos perante as questões sociais, aptos a lutar por equidade e por justiça social.

Alinhavando acerca da Dignidade da Pessoa Humana

A partir da Constituição Federal se pode colher os magnos princípios e os vetores axiológicos do direito positivo, que balizam o arcabouço normativo, influenciando decisivamente a exegese a ser empregada aos textos de lei, haja vista esse documento ser o altiplano da pirâmide jurídica. A Lei Maior em vigor em nosso país adotou a decisão política de inserir o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como princípio fundamental da República Federativa, proporcionando um conteúdo substancial ao sistema jurídico. Concebido como referência constitucional, unificador de todos os direitos fundamentais, adquire cada vez mais relevância o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana sob a égide do Estado Democrático de Direito, em que se prima pelas garantias fundamentais do ser humano.

A conceituação do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana depara-se com alguns obstáculos – por serem normas que permitem diversas considerações, definições e enfoques os mais variados – no entanto, a compreensão do propósito de sua incorporação ao ordenamento jurídico é o que mais importa. Seu conteúdo não pode ser descrito de modo rígido, precisa ser apreendido por cada sociedade em cada momento histórico, a partir do seu próprio substrato cultural, haja vista a percepção do que é ou não é essencial ao ser humano variar conforme a cultura e a história de cada povo, e também com as concepções de vida de cada indivíduo. A dignidade humana, assim sendo, só adquire sentido no espaço e no tempo, emana do sistema, consubstancia as políticas públicas, e subsidia o juiz a decidir se tal conduta ofende o referido princípio conformador do Estado Brasileiro.

Raiz comum dos direitos, valor único e incondicional inerente à existência de todo ser humano, a dignidade da pessoa humana pode ser entendida como “valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o Direito à Vida” (SILVA, 2007, p. 105). Conforme Gomes Canotilho e Vital Moreira, “o conceito de Dignidade da Pessoa Humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta o seu amplo sentido normativo constitucional e não uma qualquer ideia apriorística do Homem (...), ignorando-a quando se trate de garantir as bases da existência Humana.” (*apud* SILVA, 2007, p.105).

Encontra-se assente em grande parcela da doutrina jurídica que o princípio da dignidade da pessoa humana está presente nas manifestações de direitos fundamentais. Inobstante inadmissão, pela doutrina e jurisprudência pátrias, de hierarquia jurídica no interior do texto constitucional, não há óbice ao reconhecimento da precedência axiológica de alguns valores contidos na Lei Maior em relação a outros. Em verdade, dos princípios fundamentais do Estado brasileiro contidos no art.1º da Constituição, destaca-se o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como valor jurídico de maior hierarquia axiológica do nosso ordenamento constitucional (ao lado, apenas, do direito à vida).

Concebido como referência constitucional, unificador de todos os direitos fundamentais, adquire cada vez mais relevância o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana sob a égide do Estado Democrático de Direito, em que se prima pelas garantias fundamentais do ser humano. Corroborando tal assertiva, a Constituição Federal de 1988, no artigo 1º, III, o inscreve como princípio fundamental do Estado brasileiro, do mesmo modo o artigo 170, *caput*, ao tratar da ordem econômica e ainda no artigo 226, § 7, no que se refere à família, à criança e ao idoso – ademais, a legislação especial acerca do negro, das populações indígenas, dos deficientes, da mulher e tantas outras “minorias”.

Nesta esteira, pode-se confirmar que o conceito de dignidade humana acolhe um conjunto de valores que não está restrito, unicamente, à defesa dos direitos individuais do ser humano, mas abrange em seu bojo uma gama de direitos, de liberdades e de garantias, de interesses que dizem respeito à vida humana, sejam esses direitos pessoais, sociais, políticos, culturais, ou econômicos. Destarte, o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é espeque de todos os direitos constitucionais consagrados. Sejam direitos e liberdades tradicionais (art. 5º); direitos

de participação política (art. 14); direitos sociais (art. 6º); direitos dos trabalhadores (art. 7º) e direitos às prestações sociais (art. 203).

O Princípio da Dignidade Humana como fundamento do Estado Democrático de Direito põe o ser humano como centro de toda a organização política e do próprio Direito. A positivação do referido princípio no art.1º da Constituição como princípio fundamental (e valor-síntese) do Estado democrático brasileiro impõe, para o Estado e para a sociedade, o dever jurídico de respeito à dignidade de todos os seres humanos, assim, para além da carga moral que lhe é peculiar, passa a ter plena eficácia jurídica. Isto conduz ao entendimento de que além de ser fator de legitimação do exercício do poder estatal, faz-se necessário a atuação dos poderes públicos e de toda a sociedade, devendo ter como finalidade precípua o respeito e a promoção da dignidade da pessoa humana.

No plano factual, há extrema dificuldade em concretizar essa pauta axiológica, sobremaneira por questões de ordem cultural, que debilitam sua pretensão de universalidade – haja vista a indagação acerca da noção de direitos humanos reportar-se a um conceito exclusivamente ocidental. Inobstante as crônicas dificuldades materiais e socioculturais para tornar efetivo o respeito à dignidade da pessoa humana, no Brasil, tanto no âmbito legislativo quanto no jurisprudencial e doutrinário, é questionável o esforço pela concretização do princípio em comento.

Sobreleva-se aqui o fato de que o arcabouço teórico jus-filosófico em que está pautada a concepção de dignidade da pessoa humana adotada pelo Estado Democrático de Direito brasileiro erige-se de uma concepção ocidental de sujeito, de pessoa, de ser humano. Quem é a pessoa humana cuja dignidade é resguardada pelo ordenamento jurídico brasileiro? A noção de ser dentro de um modelo específico de pensar o sujeito, que neutraliza outras experiências humanas, legitima apenas a experiência ocidental de humanidade. Quando se tem uma compreensão de mundo, ontológica do sujeito, que só enxerga a realidade ocidental, as humanidades que serão garantidas serão as humanidades que estarão em vigência dentro dessa noção (RIBEIRO, 2020). Sendo assim, esse conhecimento engessado no Ocidente contribui para o processo de inferiorização e para o processo de negligência da humanidade dos povos negros no Brasil. Tal qual assevera Katiúscia Ribeiro (2020), frisamos que a desumanização é a raiz do racismo e a noção de humanidade, subjetividade

construída nessa noção de ontologia ocidental tem permitido genocídio do povo negro brasileiro.

A busca por resguardar um mínimo ético irreduzível referente à defesa da dignidade da pessoa humana tem seus parâmetros protetivos mínimos contemplados nos tratados de direitos humanos. Os direitos fundamentais resguardados na Constituição vigente colocam o Brasil como um dos países com o mais completo ordenamento jurídico em relação aos direitos humanos; assim, estes tornaram-se um compromisso de Governo Federal e são conduzidos como política pública. Entretanto, os direitos humanos no Brasil são uma questão marcada por contradições, vez que, inobstante o aparato legislativo, o Brasil vive em um estado permanente de violação de direitos humanos.

Se o respeito aos elementos supramencionados paulatinamente vinha sendo implementado dentro de um projeto societário menos excludente, hoje assistimos perplexos à derrocada e presenciamos uma involução abissal. Atendimento negligenciado na saúde, na educação, nos serviços, situação de rua, guerra às drogas, violência obstétrica, violência doméstica, violência sexual, encarceramento em massa, genocídio dos jovens, mazelas que sobretudo afetam os brasileiros que não correspondem ao padrão de humanidade plena eurocentrado. Dentre os problemas que persistem no Brasil há décadas, sem que soluções efetivas para mudar o cenário sejam postas em prática, destacam-se: as várias formas de violência contra as mulheres, os abusos policiais e as execuções cometidas por policiais em operações formais ou paralelas, em grupos de extermínio ou milícias, a crítica situação prisional, a violência sofrida pela população indígena – com processos de assimilação, aculturação e extermínio nos dias atuais, revelando retrocesso nas políticas de proteção à vida –, a alta taxa de homicídios no país, sobretudo de jovens negros, e a vulnerabilidade dos defensores de direitos humanos.

Tecendo sobre raça e direitos humanos no Brasil

O ponto fulcral no que concerne à questão dos direitos humanos no Brasil é “a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos” (CARNEIRO, 2011, p. 15). No âmbito das discussões sobre direitos humanos,

A categoria raça foi instrumentalizada para separar de forma incomensurável duas zonas: a do humano (zona do ser) e a do não humano (zona do não-ser). O padrão de humanidade passou a ser determinado pelo perfil do sujeito soberano (homem, branco, cis/hétero, cristão, proprietário, sem deficiência), representativo do pleno, autônomo e centrado. (PIRES, 2019, p. 70)

Consoante Carneiro (2011, p. 18), raça, social e culturalmente construída, é determinante na configuração da estrutura de classes em nosso país. Raça serviu, e ainda serve, como disparador das desigualdades e a articulação entre raça e classe é elemento estruturante das desigualdades sociais no Brasil. O conceito de raça é uma abstração, uma invenção que operou a inferiorização de grupos humanos não europeus, do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Criticada depois de sua suposta existência justificar a colonização, escravização, segregação, esterilização, perseguição e morte de milhões de pessoas, a raça é um operador social que continua a produzir seus efeitos, sendo usada para agregar indivíduos e grupos que compartilham certos aspectos físicos observáveis e ajuda a determinar uma atitude negativa frente a eles (ZAMORA, 2012). Raça constitui um conceito sociológico porque ele explica os critérios de estratificação presentes na tessitura social brasileira e esses critérios de estratificação não apenas demarcam as possibilidades de ascensão e mobilidade social da população negra, como também demarca a possibilidade de estar vivo ou morto.

Não se pode olvidar o reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade africana e, sobretudo no sentido político, a ressignificação do termo raça construída na luta política pela superação do racismo. A identidade racial será atribuída por algum traço fenotípico que se entrecruza e se complementa com característica étnico-cultural, associada à origem geográfica, religião, língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”, como diria Fanon (ALMEIDA, 2019, p. 31). O fenótipo é elemento de estratificação social e é o elemento que também demarca a situação e a posição que os indivíduos vão vivenciar na sociedade. O critério de raça está na construção subjetiva do ser negro, ser mulher, ser branco... e como nós somos construídos e percebidos por nós mesmos e pelos outros. Todavia, sobreleva cunhar o fato de que “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Raça é um elemento essencialmente político. Racismo, por sua vez, é uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Raça e racismo são capazes de desvelar muitas formas de exercício de poder opressivo e de favorecer nosso entendimento da sociedade e da subjetividade que produz. O racismo figura-se como jogo de dominação usado para justificar a posição desvantajosa do negro na sociedade, seus lugares sociais subalternizados e seu assujeitamento, sua desumanização. Consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à “raça” e, portanto, legitimando as diferenças sociais.

Além dos órgãos de poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou de aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente de prestígio social. Mais grave, restringe sua mobilidade vertical na sociedade (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

A postergação do reconhecimento da persistência de racismo em nossa sociedade deve-se sobretudo à difusão da ideia de que o Brasil é “um amálgama racial harmonioso na qual não existe preconceito ou discriminação demonstrada por brancos contra descendentes africanos: nem culturalmente, nem economicamente, nem socialmente.” (NASCIMENTO, 2016, p. 68, grifos do autor). Velado pelas noções equivocadas sobre a miscigenação racial nacional, mestiçagem, pelo mito da democracia racial, pelo mito da cordialidade essencial do povo brasileiro – que desqualificam as iniciativas de equilibrar as notáveis iniquidades sociais – o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira.

O racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de

estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública. (MOREIRA, 2019, p. 32)

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático –, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. (GOMES, 2017, p. 51)

Segundo Zamora (2012, p. 565), o racismo utiliza mecanismos de segregação, infantilização e culpabilização que operam produzindo sentimentos de solidão, inferioridade, incapacidade, dependência e culpa sobre aqueles que tentam novas formas de se colocar no mundo. O racismo prepara, justifica e banaliza a discriminação direta, a violência e o extermínio; “enfraquece a vítima e faz com que ela internalize sua falha e sua culpa em não ser aquilo que é desejável, tornando-a mais vulnerável, menos propensa a se defender e a afirmar sua diferença.” (ZAMORA, 2012, p. 566)

A pretensa universalidade dos direitos humanos comporta os pressupostos necessários para que todos possam ter uma vida digna, são parâmetros para a ordem social justa e livre. Garantir o direito à diferença com equidade é, para além de uma questão de direitos humanos, um desafio pedagógico político. Todas as pessoas, independentemente de sua condição ou qualquer marcador de diferença – raça, gênero, sexualidade, classe social, origem geográfica, geração, dentre outros – têm direitos fundamentais e inalienáveis. Sob essa perspectiva, ressalta-se a urgência de prática pedagógica emancipatória que se posicione contra a violência, a intolerância, contra o preconceito e as diferenças que levam ao bullying, à exclusão das pessoas não só do processo educativo, mas de todos os direitos correlatos.

Caracteriza-se o racismo brasileiro por uma aparência mutável, polivalente, que o torna único; entretanto, para enfrentá-lo, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigenocida. Porque sua unicidade está só na superfície; seu objetivo último é a obliteração dos negros como entidade física e cultural. (NASCIMENTO, 2016, p.169)

Uma medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais é o combate à discriminação racial. A discriminação racial pode ser compreendida como “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p.32), tendo como requisito fundamental o poder, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Apesar da negação do racismo, a discriminação é tônica no cotidiano do povo negro que continua construindo os segmentos mais vulneráveis da nossa sociedade.

O Estado participa fundamentalmente da distribuição desigual do direito à vida, do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, do tratamento do ser como humano. É inegável que o engendramento de identidades abjetas é a engrenagem principal dessa dinâmica de produção e gestão da morte que atinge, sobretudo, segmentos sociais racializados. Assim, o Estado aparece como um agente fundamental na distribuição diferencial do reconhecimento de humanidade (BENTO, 2018) e o racismo que diz muito sobre como vão viver e morrer os negros no Brasil. Inegável é o fato de que “o negro no Brasil está sendo rapidamente liquidado nas malhas difusas, dissimuladas, sutis e paternalistas do genocídio mais cruel dos nossos tempos. Uma técnica genocida de fazer inveja a Salazar, Vorster e Smith.” (NASCIMENTO, 2016, p. 115)

Cosendo no “chão da escola”

O advento da Lei 10.639/03 é resultado de um longo processo de lutas e sua implementação e efetividade no bojo da educação básica possibilita, dentre outras conquistas, o combate à maior pecha da sociedade brasileira.

O racismo constitui nossa história, estrutura as relações em nossa sociedade e precisa ser encarado como o grave problema que realmente é (VIEIRA, 1995; SANTOS, 2009). Ele opera talvez a mais poderosa clivagem na nossa sociedade, pois justifica inclusive o poder de deixar morrer ou de matar do Estado (FOUCAULT, 2005; AGAMBEM, 2007; ALVARENGA FILHO, 2010). Ele opera e ajuda a operar uma seletividade entre quem tem ou não tem o direito a uma vida cidadã; entre quem deve ser preservado e protegido e quem é a vida indigna, que não merece ser vivida. (ZAMORA, 2012, p. 572)

Conforme expressa o parecer CNE/CP 3/2004, a educação das relações étnico-raciais pode “oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as pessoas”. Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, elementos também apontados no mesmo parecer, compõem aprendizagens necessárias no processo educativo.

A perspectiva intercultural da educação implica mudanças profundas nas práticas educativas pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. Conquanto,

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2016, p.113)

Candau (2012) propõe quatro ações fundamentais para o trabalho na educação numa perspectiva intercultural: 1) desconstruir preconceitos e discriminações a partir de estratégias que modifiquem o caráter monocultural e etnocêntrico que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas; 2) articular igualdade e diferença no nível das políticas públicas e das práticas pedagógicas; 3) resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais tanto em nível pessoal como coletivo; e 4) promover experiências de interação sistemática com os “outros”, favorecendo, sobretudo, o fortalecimento dos atores sociais que historicamente tiveram menor poder na sociedade.

Historicamente, a escola constitui-se como um grande espaço de padronização dos sujeitos, reforçando a legitimação de saberes, conhecimentos e padrões que

pautaram as práticas curriculares e pedagógicas. Outrossim, o quadro apresentado impõe um grande desafio às instituições escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior: o enfrentamento ao racismo.

A implementação das políticas públicas de caráter universalista precisa ser indagada ao tempo que é trazido o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas. No Brasil, a urgência de programas volvidos à efetivação da justiça social e o imperativo de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos marcados pela exclusão e pela discriminação – há muito vociferada e exigida pelos movimentos sociais – passa a ser considerada pelo Poder Público no início do terceiro milênio.

A premência da construção da equidade, como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade, insculpe o debate hodierno sobre o direito à educação como um elemento da construção da igualdade social, demanda da política educacional. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças, perpassa inquebrantavelmente por implementação de políticas de ação afirmativa direcionadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras, mediante luta antirracista.

Nesse contexto, ressalta-se como conquista o advento da Lei 10.639/03, que traz em seu bojo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A partir de então, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e o conteúdo programático destes incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Poucos anos mais tarde, nesse mesmo diapasão, passa a integrar o ordenamento jurídico nacional a Lei 11.645/08, alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”. Consoante este diploma legal, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Com vistas nisso, o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Inobstante ditames legais, o desencadeamento desse processo não significa o seu enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores. A sua concretização como política pública em educação vem trilhando um caminho tenso e complexo no Brasil. A atuação profissional docente e pesquisas em educação desvelam que “a lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.” (GOMES, 2011, p. 116)

O teor desse aparato legislativo possui abrangência nacional e deve ser implementado por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. Atingir o desiderato implica a “inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as)” (GOMES, 2011, p. 117) de forma abrangente e contundente. Entretanto, observa-se que, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, mesmo há quase duas décadas de inserção das Leis, as iniciativas para a efetivação dessa política ainda estão aquém do necessário.

Partindo da assertiva de que o primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana é a escola, o ambiente escolar, enquanto espaço público e espaço essencial de socialização, deve ser o espaço de negociação das diferenças,

da expressão da diversidade, do convívio com os outros. Por conseguinte, os profissionais de educação deparam-se cotidianamente com imensos desafios no que tange à lida com a diversidade e a pluralidade cultural, a construção/afirmação das identidades e a enunciação da diferença frente à ótica heteronormativa compulsória cujas linhas compõem a tessitura da sociedade brasileira.

A justificativa fundamental do empreendimento educativo é a transmissão da cultura (FORQUIN, 1993). Cultura pode ser compreendida como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual, produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória, e revestido de uma conotação sagrada, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular. Nesse diapasão, transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última. A seleção cultural escolar ensina uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana e o currículo escolar, por seu turno, é produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade.

Nesta senda, parte da herança humana é mantida “a salvo do esquecimento”, de geração a geração, enquanto o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (FORQUIN, 1993). O currículo, espaço privilegiado onde se entrecruzam saber e poder, discurso e regulação, representação e domínio, é onde se condensam relações de poder que são decisivas no processo de formação e subjetividades sociais. Sempre um processo inacabado, composto de escolhas, interpretações, visões, concepções de um grupo de sujeitos que detém o poder de determinar prioridades de conteúdos e metodologias, a formulação e implementação do currículo cunha-se como um jogo de força e poder.

“Somos pessoas africanas renascidas na diáspora a partir de uma violência colonial, que foi o rapto da colonização para escravização” (RIBEIRO, 2020). Possibilitar ao estudante negro uma compreensão de humanidade, de não inferioridade é imprescindível para sua dignidade. Pensamento é poder, se o estudante vê que sua ancestralidade consegue construir pensamento, perspectiva de humanidade, ele também está no centro do diálogo. Há urgente necessidade do negro brasileiro recuperar sua memória, agredida sistematicamente pela estrutura de poder

e dominação há quase quinhentos anos. A busca de dignidade, identidade e justiça perpassa pela extirpação dos fatores que constroem as formas contemporâneas do colonialismo e do imperialismo letal ao povo preto, a exemplo da supressão da história dos povos africanos, “a imposição dos padrões culturais do supremacismo branco, o cerceamento à autoestima, a sobrevivência sutil e encoberta de noções de inferioridade biológica, a própria negação do racismo e de suas consequências” (NASCIMENTO, 2019, p.371).

A educação, processo indispensável à estabilização e ao aperfeiçoamento da vida social, é o lugar habitual da linguagem de continuidade e expansão do grupo humano, que associamos à ética e à cultura. No entanto, é cediço que “os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país [...] os efeitos negativos desse exclusivismo se expressam de formas várias.” (NASCIMENTO, 2016, p.54). O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Todavia, hodiernamente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente.

Sob esse prisma, a formação continuada de professores figura-se relevante para a consolidação de uma escola que atenda ao anseio de construção de uma sociedade livre e justa. É a partir da reflexão da prática pedagógica aliada às necessidades dos alunos que o processo de ensino e aprendizagem de qualidade poderá ser consolidado, uma vez que apenas a formação inicial não garante a efetivação desse processo. A formação continuada no sentido de municiar o docente para atuar nessa frente é urgente, fomentar o estudo da cultura africana e afro-brasileira, desmistificar os discursos e práticas eugenistas, desenvolver ações a fim de obter efetivos avanços na práxis pedagógica das unidades escolares é de suma importância para alterar a realidade social na qual estamos inseridos.

Com avanços e limites, as leis n. 10.639/03 e 11.645/08, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 oportunizaram uma curvatura na educação brasileira. Eles integram uma modalidade de política até então pouco considerada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.

À guisa de arremate?

A educação sempre foi pautada como uma possibilidade de construção de uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Um dos desafios contemporâneos é implementar nos municípios e estados da Federação políticas públicas de promoção de igualdade racial, um currículo sócio-político-histórico e cultural contemplando a diversidade na constituição do povo brasileiro.

O sucesso no trato dos temas supramencionados perpassa pela adequada formação do professor, contudo não se pode olvidar o importante papel dos princípios que este leva para sua docência, pois “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p.3). A forma como o educador lida com a temática, sua visão de mundo, pode contribuir para o desenvolvimento de planejamento estratégico para avançar nessas questões ou pode resultar em um encrudescimento das amarras. Daí a inarredável importância de formação continuada, discussões em jornadas pedagógicas, reuniões e atividades complementares para a construção de projetos em conjunto, visando desenvolvimento profícuo da atividade docente nas unidades escolares. Dessa forma, haverá consonância entre a realidade fática e os dispositivos legais que orientam a Educação nacional.

Nesse sentido, a fim de desconstruir o caráter monocultural e etnocêntrico presente na escola, nas políticas educacionais e nos currículos, enleva-se a urgência de formação dos profissionais de educação centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais historicamente construídas que permeiam o espaço escolar. A atual configuração demanda formação que descortine a educação e seu papel na reprodução da matriz colonial de saber, poder, ser e cosmogônica; que possibilite pensar a educação a partir da teoria decolonial, da concepção intercultural, que gere práticas, estratégias e metodologias de ensino que promovam a educação intercultural, crítica e decolonial, bem como ressignifique o currículo.

A lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 devem ser entendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola,

nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de docentes de forma mais contundente.

É latente a existência de dificuldades encontradas pelas secretarias de Educação na implantação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro dessa, da diversidade étnico-racial de maneira específica. Assinala-se nesse diapasão a novidade do tema no campo da gestão e da política educacional mas, sobremaneira, a existência e a persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). As estruturas subjetivas, o imaginário social fenotipofóbico, a formação étnica cristianizada de docentes e gestores bem como a colonialidade estão fortemente presentes, mantem-se ainda entre os gestores a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica.

Importante frisar alguns dos pontos nodais no que tange à formação de professores com fito de cumprir efetivamente o desiderato legal vigente. A compreensão crítica do processo de formação étnico-racial do Brasil; o entendimento da tríade classe, raça e gênero nas relações sociais que permeiam a sociedade brasileira; a problematização das concepções que explicam o racismo brasileiro, enfatizando as estratégias de combate ao preconceito e à discriminação são de extrema relevância. Outrossim, imprescindíveis reflexões sobre as comunidades tradicionais destacando as lutas dos remanescentes das comunidades dos quilombos e a proposta da educação quilombola, contextualização do debate acerca das políticas afirmativas; discussão das dificuldades enfrentadas para assegurar a cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Para que o docente aborde as questões étnico-raciais proficuamente faz-se necessário, dentre outros saberes, compreender de forma crítica a formação étnica do Brasil, realçando a interseccionalidade principalmente entre raça, gênero e classe. Ademais, é preciso entender a desigualdade racial na sociedade brasileira, como isso reverbera no cotidiano dos nossos alunos, na sua forma de se enxergar, de estar e de atuar no mundo, para que possa operar na unidade escolar por uma educação que contemple a diversidade cultural que caracteriza a nossa sociedade; importa também identificar a diversidade de ações no campo das políticas afirmativas para que possa planejar atividades que possibilitem reflexões contextualizadas com a história do

negro no Brasil. A observação e análise revela lacuna nesses aspectos e o silêncio equivaleria ao endosso e aprovação da ausência.

Ressignificar a gestão pública, o Direito e a Educação, buscando construir práticas democráticas, emancipatórias e inovadoras que contemplem a formação cidadã, inexoravelmente imbrica-se ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Os grupos humanos que foram “escravizados, submetidos a relações de servidão, expropriados de sua memória, forma de vida e dignidade são os mesmos que atualmente continuam sendo alvo das mais variadas formas de violência de Estado e ausentes da representação político-institucional” (PIRES, 2019, p. 72). O projeto societário que assume o poder no Brasil hodierno remonta à ideia de Estado como máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurarem sua dominação sobre a classe trabalhadora – composta majoritariamente por brasileiros que não correspondem àquele padrão de humanidade plena supramencionado – e que esta seja ferida em sua dignidade da pessoa humana, desumanizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cad. Pagu**. 2018, n.53, 2018.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-26.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In.: **Revista Ciências hoje**. Anpocs. p.223-244. 1984.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 3.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 3.ed.rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**. vol.26, n.1, pp.15-40, Abr.2010.

Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>

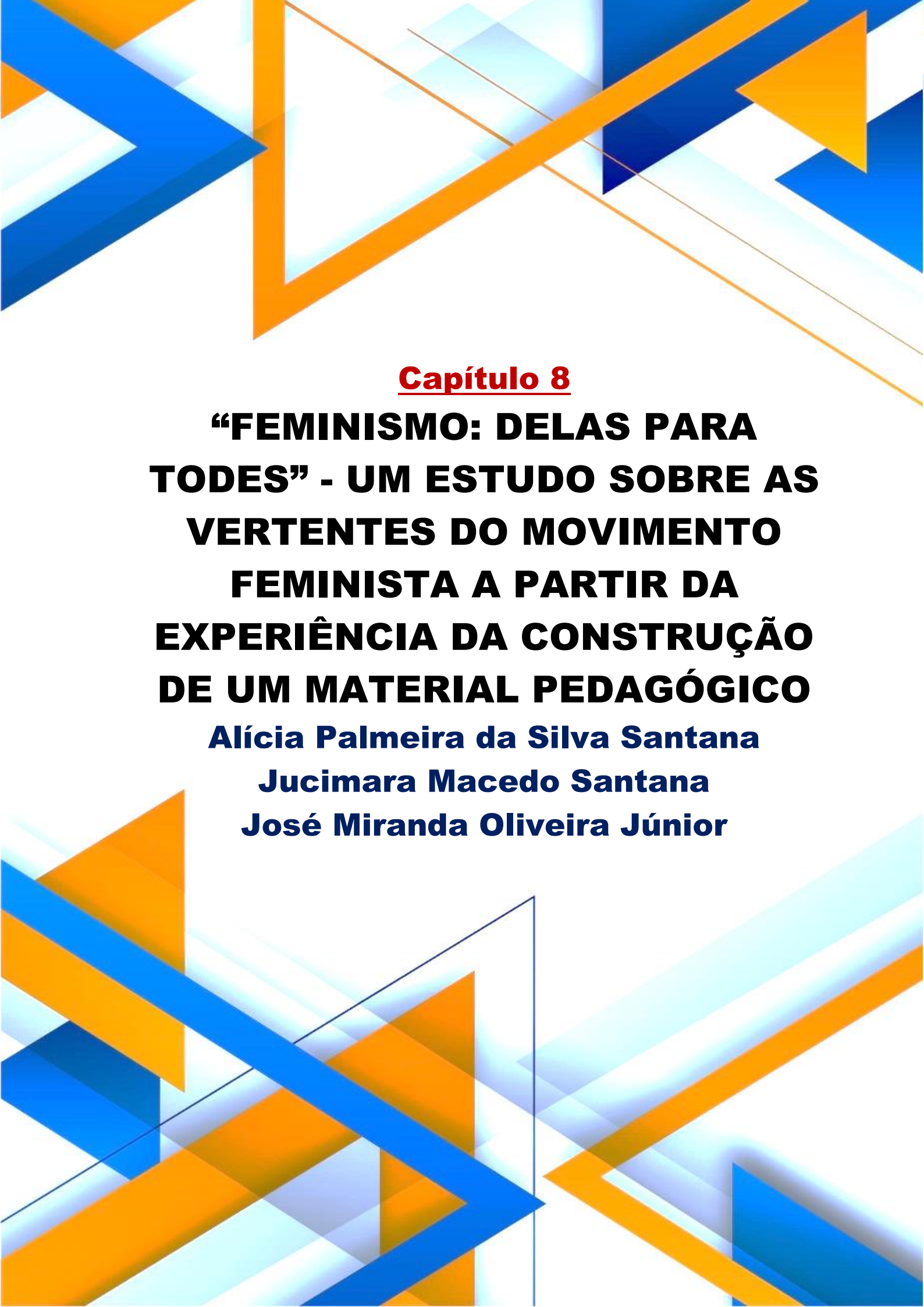
PIRES, Thula. Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica americana ao colonialismo jurídico. In.: **Dossier: El pensamiento de Lélia Gonzalez, un legado y un horizonte**. LASA FORUM 50:3, pp.69-74, 2019.

RIBEIRO, Katiúscia. Filosofia africana antiga: perspectivas contemporâneas. In.: **Conversações filosóficas**. Live 1h20min41s, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PPibi3sFR5c&t=1394s>.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. Fractal, **Revista de Psicologia**, v. 24 – n. 3, pp.563-578, Set./Dez. 2012.



Capítulo 8

“FEMINISMO: DELAS PARA TODES” - UM ESTUDO SOBRE AS VERTENTES DO MOVIMENTO FEMINISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO

Alicia Palmeira da Silva Santana

Jucimara Macedo Santana

José Miranda Oliveira Júnior

“FEMINISMO: DELAS PARA TODES” - UM ESTUDO SOBRE AS VERTENTES DO MOVIMENTO FEMINISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO

Alicia Palmeira da Silva Santana

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(UESB) - Brasil;

alicia.santana.37.as@gmail.com

Jucimara Macedo Santana

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(UESB) - Brasil;

Jucimara.santana04@gmail.com

José Miranda Oliveira Júnior

*Mestre em Educação, UESB, Brasil, membro do grupo de pesquisa “Sociologia das
políticas curriculares: uma leitura a partir da Teoria do Discurso”*

jose.junior@uesb.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fornecer um panorama de um trabalho feito com base na cartilha “Feminismos: delas para todes”, construída em conjunto por alunas do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, para as disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais I e Relações Sociais de Gênero. Este trabalho é subdividido em duas partes, sendo que a primeira aborda uma revisão acerca do feminismo e suas divisões que são representadas por três fases, que classificamos como ondas, sendo elas: primeira, segunda e terceira ondas. A segunda parte retrata as vertentes do feminismo e, dessa maneira, estabelecemos um diálogo que parte em fazer uma breve alusão histórica sobre as vertentes que serão mencionadas ao longo deste artigo. O intuito do trabalho proposto pelas disciplinas era a construção de um material pedagógico que pudesse ser utilizado como um instrumento didático nas escolas de ensino médio e, neste sentido, pretendia-se fazer com que os/as alunos/as tivessem fácil compreensão a respeito de temas relacionados com educação e gênero. A partir deste material didático e pedagógico, compreendemos a importância de escrever de forma didática para um melhor entendimento por parte dos jovens acerca da temática supracitada.

Palavras chave: Feminismo. Interseccionalidade. Material didático-pedagógico.

ABSTRACT: This paper aims explain a perspective of a academic work based on the hornbook named “Feminism: from them to everyone” made by students of Social Sciences course at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, for the disciplines “Methodology and Practice of Teaching Social Sciences I” and “Gender Social Relations”. This academic work is subdivided into two parts, the first of which deals with a review of feminism and its divisions, which are represented by three phases, which we classify as waves, namely: first, second and third waves. The second part reflects the trends of feminism and, in this way, we establish a dialogue that starts with a brief historical allusion about the trends that will be mentioned throughout this paper. The objective of the academic work proposed by the disciplines was the construction of a pedagogical material that could be used as a teaching tool in high schools and, in this way, it was intended to make students have an easy understanding of topics related to education and gender. From this didactic and pedagogical material, we understand the importance of writing in a didactic way for a better understanding by young students about the subjects mentioned above.

Keywords: Feminism. Intersectionality. Didactic-pedagogical material.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma adaptação do conteúdo da cartilha “Feminismos: delas para todes” produzida por Alícia Santana, Ana Clara Lebrão, Grazielle Reis, Jucimara Santana e Jussana Vilas Boas, estudantes do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A cartilha em questão foi idealizada e construída como um trabalho de conclusão das disciplinas, Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais I e Relações Sociais de Gênero – ministradas, respectivamente, pelo Prof. Me. José Miranda Oliveira Júnior e pela Profa. Dra. Núbia Regina Moreira.

O objetivo do trabalho proposto pelas disciplinas era a construção de um material pedagógico que pudesse ser utilizado como um instrumento didático nas escolas de ensino médio, no qual, pretendia-se fazer com que os/as alunos/as tivessem fácil compreensão a respeito de temas relacionados com educação e gênero e seus desdobramentos. A partir das temáticas escolhidas por cada grupo para a elaboração dos trabalhos, eram escolhidos também o formato que esse trabalho se caracterizaria.

Optamos pela cartilha como um meio que pudesse ser mais acessível para o público alvo e o tema escolhido por nós – como mencionado inicialmente – foi

“feminismo”. Contudo, por entendermos que o conceito “feminismo” (no singular) não contempla a todas as correntes filosóficas do movimento feminista, optamos por trabalharmos o conceito no plural, sendo assim, “feminismos”. Desse modo, a cartilha “Feminismos: delas para todes” tinha como objetivo principal chamar atenção a respeito da história do movimento feminista e suas vertentes.

Na primeira parte do trabalho o debate foca na discussão do sujeito mulher e suas conquistas ao longo do tempo. Tais teorizações parte do processo que podemos classificar o que venha a ser feminismo, na sua premissa mais básica o feminismo é um movimento social, cultural e político, historicamente surgiu na Revolução Francesa, na Inglaterra durante o século XX que pregava pela igualdade entre homens e mulheres.

A partir dessa compreensão, destacamos o processo pelo qual pesquisadores e intelectuais da área dividem o feminismo, em três fases, que classificamos como ondas. Inicialmente, o assunto é norteado pela definição da primeira onda. De forma geral, a primeira onda parte no final do século XIX ao início do XX, em conformidade com a Revolução Industrial e a Primeira e Segunda Guerra, na qual a classe proletária composta por mulheres apresentaram suas reivindicações que eram baseadas na igualdade e tinham como enfoque o direito ao voto.

Logo após, apresentamos a segunda onda, que se inicia em meados da década de 50 até a de 90, sendo marcada pela luta contra a opressão do homem sobre a mulher, resultando a essa fase a luta por direitos reprodutivos e a discussão sobre a autonomia com relação a sua vida e sexualidade. Na terceira onda o contexto foi ilustrado pelo feminismo interseccional, pois, as mulheres identificaram que o movimento era perpassado por questões específicas, isto é, as vivências enfrentadas pela população de mulheres negras eram diferentes daquelas que ocorreram na primeira e segunda onda.

Na segunda parte da cartilha o contexto abordado parte sobre as vertentes do feminismo, que será aprofundado ao decorrer deste artigo. Tal debate das vertentes se faz necessário, pois o movimento feminista ao longo do tempo passou/passa por diversas mudanças. Além disso, entendemos que cada vertente possui seu entendimento, conforme destaca Sabrina Fernandes, doutora em Sociologia,

“Cada vertente tem um entendimento diferente sobre a origem da opressão da mulher e sobre o que precisa ser feito para acabar com essa opressão. Elas falam sobre a luta pela igualdade, sobre os obstáculos no mercado de trabalho, sobre como o patriarcado se solidificou em uma estrutura social que sustenta uma serie de pressões contra a mulher, que mesmo sendo diferente, as vertentes podem sim ter pontos em comum” (FERNANDES, 202, p.2).

É importante destacar também que, para abordarmos a respeito do “Feminismo Comunitário”, contamos com a contribuição de uma informante que estuda voluntariamente sobre o tema. Para incluirmos a contribuição da mesma, fizemos uso do Termo de Autorização de uso de imagem e depoimento devidamente assinado pelos demais envolvidos.

Portanto, no presente artigo, falaremos a respeito das vertentes do movimento feminista e as contribuições que a sistematização dessas vertentes trouxeram para o debate político a respeito dos direitos das mulheres e da luta por uma sociedade mais equânime.

FEMINISMO DE CLASSE

No que diz respeito ao feminismo e a luta de classe, o feminismo marxista, dentro desse contexto, é que aborda acerca de gênero/classe com maior objetividade. Nesse sentido, o feminismo marxista, da segunda metade do século XX, faz críticas ao sistema capitalista, pois, acreditam que a teorização de Karl Marx e seus conceitos potencializam a explicação das estruturas pela qual as mulheres são oprimidas e exploradas.

Essa relação do movimento com a corrente marxista transcorre pelo fato de que a sociedade capitalista em seu meio de operação por mais que não inventou a opressão de gênero, apropriou-se desse mecanismo ao seu favor, estabelecendo uma conexão no que diz respeito entre a produção e reprodução social, entre divisão social e sexual do trabalho. Sendo assim, esta vertente questiona o papel do capitalismo e a forma como a propriedade privada potencializa a opressão das mulheres, pois, historicamente o capitalismo constitui uma divisão institucionalizada entre homens e mulheres.

Na perspectiva do movimento feminista marxista as mulheres são oprimidas e exploradas duplamente, sendo estas referente em ser oprimidas como mulher e exploradas como trabalhadoras. Estes pensamentos partem em virtude do patriarcado e o modo de produção, ou seja, a solidificação da dominação do patriarcado sobre as mulheres na esfera pública e privada, controlando seus corpos e posicionamentos no qual o homem detém todo o poder. Por sua vez, o modo de produção doméstico exerce nas mulheres uma coerção na esfera privada, ou melhor, compete à mulher desempenhar todo trabalho sozinha na manutenção do seu lar, como lavar, cozinhar, cuidar dos filhos, idosos etc., além disso, o trabalho doméstico é visto como improdutivo, sendo assim não é reconhecido nem renumerado.

Outra linha de orientação dos estudos das feministas marxista parte no que refere à classe, pois, para as teóricas que estudam esta vertente o gênero não pode ser estudado autonomamente sem levar em consideração a classe e o trabalho. Estas rebatam que por mais que as mulheres conquistaram seus postos diante do mercado de trabalho seus salários e ocupações se encontram em um estágio abaixo em consideração aos homens e até mesmo a algumas mulheres. Neste plano, em relação à classe o movimento parte do postulado entre a conexão entre as mulheres e a classe social que cada uma se encontra, isto é, as mulheres de classe média e alta possuem um plano econômico favorável para que possam trabalhar fora de casa possibilitando assim sua independência econômica.

Em contrapartida, as mulheres de classe baixa encontram-se em uma realidade, na qual, assumem as funções domésticas deixadas pelas mulheres de classe média e alta que saíram para trabalhar, sendo assim, o trabalho passou de uma mulher para outra. Este contraste revela também que essas mulheres que ficam “no lugar”, em sua grande maioria são pobres e negras, traçando assim um paralelo em comparação entre as mulheres brancas e de classe alta e mulheres negras e de classe baixa, evidenciando que, historicamente, a mulher negra e a mulher pobre não tiveram oportunidades em escolhas.

Para Arruzza (2019),

“as feministas liberais e radicais tiraram a questão de raça da discussão, priorizando as necessidades das mulheres brancas que querem sair de casa para trabalhar, esquecendo que as necessidades das mulheres negras fogem dessas pequenas questões. [...] A verdade é que, embora todas soframos a opressão misógina na

sociedade capitalista, nossa opressão assume diferentes formas” (ARRUZZA, 2019, p.81).

A proposta do feminismo marxista vai além da questão do gênero e da classe, privilegia e trata também acerca da violência e exploração doméstica. Incita a conquista da emancipação da mulher que se dará através da queda do capitalismo.

FEMINISMO NEGRO

Djamila Ribeiro em seu artigo “Feminismo Negro para um novo marco civilizatório” chama a atenção para a importância que o feminismo negro trás para o debate político, pois, durante muito tempo as pautas da luta feminista não levavam em consideração as diferenças existentes entre as vivências das mulheres e como essas diferenças se entrecruzavam.

Segundo Ribeiro (2016), “o arcabouço teórico-crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas também sobre o modelo de sociedade que queremos”, sendo assim, historicamente, o que a luta das mulheres negras trás para o debate a respeito das pautas do movimento feminista é justamente esta crítica acerca da necessidade de compreender que a categoria mulher é perpassada pela “necessidade de se perceber outras possibilidades de ser mulher” (RIBEIRO, 2016), a necessidade de entender que as vivências subjetivas possuem raízes sociais.

No Brasil, o feminismo negro começa a ganhar força nos anos 1980. Segundo Núbia Moreira

“a relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras”. (MOREIRA, 2007, p. 4)

Essa vertente é pautada na luta de mulheres negras por equanimidade, através da Interseccionalidade de gênero, raça e classe, visibilizando seus corpos e subjetividades, que foram silenciados historicamente na sociedade, sobretudo, dentro do próprio movimento feminista, anteriormente constituído por mulheres majoritariamente brancas.

Neste sentido, a autora bellhooks chama a atenção para “as contradições que o feminismo representou, especialmente quando encabeçado por mulheres

privilegiadas que se autodeclararam proprietárias do movimento, constituindo o que chama de “feminismo de poder” (HOOKS, 2018, p. 55 apud. FRANCO, 2020, p. 2). Segundo hooks, é de suma importância o feminismo negro para o debate político. Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência.

Desta maneira, se faz pertinente falarmos sobre o conceito de interseccionalidade que surge como instrumento para entender as diferentes formas de opressão que perpassam os marcadores sociais como gênero, raça e classe. O uso deste conceito se torna importante tanto para o debate a respeito das pautas levantadas pelo feminismo negro, quanto para outras vertentes que surgem posteriormente como feminismo lésbico negro, transfeminismo entre outras.

O conceito de interseccionalidade aparece pela primeira vez em 1989 estruturado e adotado por Kimberlé Crenshaw, professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos e, também, pesquisadora e teórica feminista. Para Crenshaw, o conceito de interseccionalidade é

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela [interseccionalidade] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, P. 177 apud. RIOS e SILVA, 2005, p. 19)

Portanto, a abordagem interseccional contribui para a compreensão da influência que os marcadores sociais possuem no movimento feminista e, que as subjetividades não podem ser consideradas isoladamente, dado que estas possuem raízes sociais que influenciam diretamente na esfera coletiva.

FEMINISMO LÉSBICO

Historicamente, a relação do movimento feminismo com a representatividade lésbica é marcada por fortes tensões no campo político e social. Ao longo do tempo o debate acerca da construção do papel lésbico dentro do movimento feminismo encontrou-se fixado como segundo plano, entendia-se que incorporar as questões das

mulheres lésbicas em sua agenda teórica e produções pudessem ser identificadas como lésbica, termo no qual era usado como espectro para desestabilizar e deslegitimar.

O advento do movimento lésbico no cenário político e social parte da invisibilidade que foram vistas e representada no seio do movimento feminista, em virtude deste esquecimento, a participação das mulheres lésbicas tornou-se influente nas décadas de 1970-1980. Tal aparecimento baseava na formação de uma nova construção e revisão acerca da heterossexualidade como instituição e seus direitos ao prazer, sendo assim, as pautas levantadas pretendiam romper com a opressão e subordinação masculina sobre os corpos lésbicos e a desnaturalização da heterossexualidade imposta como a única sexualidade “normal”, a construção de um cenário que evidenciava que a vivência de uma mulher lésbica é diferente da mulher heteronormativa, e por fim o direito ao prazer e de manifestar sua sexualidade perante a sociedade.

A relação do movimento com a heterossexualidade compreende-se através do que podemos chamar “movimento separatista”, esta premissa resulta do questionamento sobre a heterossexualidade compulsória que exerce sobre os corpos femininos. A heterossexualidade é vista como uma instituição social e política que recolhe o poder de decisão da mulher lésbica diante à sua identidade, resultando em um apagamento histórico da sua existência no que refere à sociedade e ao movimento feminista que não “percebem” este aspecto como um agravamento de separação e dominação.

A heterossexualidade obrigatória é entendida como um regime de sexualidade que norteia a vivência da sexualidade e as definições de gênero, como matriz de dominação, e que produz subjetividades, extrapolando a ideia de opção ou orientação sexual. Nesta perspectiva, a heterossexualidade é uma ferramenta política e social, cuja função é subordinar as mulheres aos homens por distribuir de maneira desigual o poder entre homens e mulheres (Wittig, 1992).

Os efeitos desta não identificação é representado por meio de um discurso resultante da premissa de que a mulher seria núcleos inatos para os homens, estabelecendo assim uma ilusão de que as mulheres naturalmente tinham que pertencer ao padrão pré-estabelecido de que, só podem estar em um relacionamento dito “normal” para a sociedade, ou seja, a interação das trocas de emoções só será

possível entre homens e mulheres. Além disso, parte a questão de que mulheres que não apresentam uma aptidão em relação ao homem e não possui um vínculo sexual e emocional estão fadadas a serem apresentadas como, amarguradas perante a figura masculina, deste modo, a sua identidade e afirmação como mulher e lésbica é deslegitimada. Ao longo da história o feminismo lésbico, prega a liberdade de direitos das mulheres, sobretudo, sobre seus corpos no âmbito afetivo, proporcionando uma análise mais crítica sobre a origem e o enraizamento do domínio masculino, e sua naturalização dentro da sociedade. O movimento busca como um ato de resistência, desmistificar a heterossexualidade imposta, sobretudo às mulheres como forma de dominação.

FEMINISMO LÉSBICO NEGRO

Nessa vertente, o conceito de interseccionalidade também faz-se presente. A autora Audre Lorde, busca elucidá-lo a partir das identidades: mulher; lésbica; negra, a fim de mostrar como essa pluralidademexecomaorganizaçãopadrão dasociedade.

O feminismo lésbico negro, através do intercruzamento de gênero, sexualidade e raça possibilita a reflexão de que essas mulheres enfrentam maiores riscos de vulnerabilidade, por subverterem a ordem vigente da sociedade em mais de uma posição. Portanto, atribuir um caráter de universalidade às identidades é errôneo, pois, os marcadores sociais como gênero, sexualidade e raça, isoladamente, já sofrem opressão, o que faz com que os indivíduos dentro dessas categorias tenham que lidar com a discriminação enfrentada por estes em comparação as camadas mais privilegiadas da sociedade.

Segundo Santos e Luz (2013),

O caráter universalizante das identidades pressupõe certa “exclusividade mútua”. Ser negro, por exemplo, é uma identidade unificada que contempla a todas as pessoas que pudessem ser excluídas nesse grupo. O mesmo ocorre com as mulheres e com lésbicas. As características de gênero, raça e sexualidade podem ser associadas para produzir uma identidade aparentemente “autêntica”. Mas essas associações limitam a margem de erro dos estereótipos das identidades e facilita a ocorrência de “falhas” na produção das identidades. (SANTOS LUZ, 2013, p. 7)

Portanto, o entrecruzamento desses marcadores sociais se faz necessário para que haja visibilidade quando se trata do uso do conceito de interseccionalidade dessas categorias como forma de estimular a construção de uma sociedade mais igualitária.

A invisibilidade das pautas das mulheres negras e das mulheres lésbicas já são fatores a serem enfrentados mesmo isoladamente, a soma dessas pautas, então, acaba se tornando uma soma de opressões que precisam ser enfrentadas em campo específico da sua experiência social.

TRANSFEMINISMO

A história das pessoas trans é marcada pela clandestinidade e pelo apagamento de sua identidade e suas lutas, em especial das mulheres trans em relação ao movimento feminista. O sujeito mulher trans dentro do movimento dito feminista levanta questionamentos que partem da centralidade da relação de quais corpos, conflitos, e espaço que esse movimento defende, pois, as vivências e reivindicações são diferentes, mas não deixam de ser legítimas.

Dessa forma o debate sobre a participação de pessoas trans em espaços ditos femininos parte da falta de visibilidade e a exclusão dentro do movimento feminista que em sua origem é composto por mulheres cisgênero. Por essa razão o transfeminismo parte de um movimento social e político que visa promover a existência de várias identidades e identificação do sujeito, organizando assim uma frente baseada na luta em prol da autonomia e emancipação, buscando empoderar corpos que estiveram/estão à margem da sociedade.

As mulheres transexuais são invisibilizadas, não só pelo machismo, mas também pelo sexismo, que lhes nega o direito à feminilidade. A inviabilização realiza-se até mesmo dentro do próprio movimento feminista, tendo em vista que algumas feministas, sobretudo da vertente Radical, vão contra o feminismo trans, pois acreditam que as mesmas possuem, ou, em algum momento da vida já usufruíram dos privilégios masculinos, e assim estariam apagando a luta de mulheres cisgênero.

Outro aspecto do movimento trans é a discussão a respeito dos estereótipos que são atributos ao seu sujeito por parte das pessoas cisgênero, boa parte deste debate gira em torno dos conceitos de “masculino” e “feminino”. A crítica ocorre por meio de que se uma pessoa do sexo feminino em seu ambiente social performar certos comportamentos ditos socialmente masculinos, esta não sofrerá nenhuma perda do seu status social, (sem levar em conta a ótica masculina). Por sua vez, a

pessoa trans a se “inserir” no universo feminino com posturas e roupas que performam sua feminilidade pode ter sua identidade de mulher deslegitimada.

As mulheres trans em um contexto social não partilham do mesmo tratamento dado às mulheres cis, muito menos as mesmas oportunidades, sendo expostas a violências de todos os tipos, inclusive institucional, quando lutam por direitos básicos, como adequar legalmente o seu registro civil ao nome e ao gênero como qual se identificam e muitas vezes são rechaçadas pelo judiciário, tendo de se submeterem a arriscadas cirurgias de redesignação genital, ainda que não sintam nenhum tipo de disforia, para que somente após tenham a concessão do direito fundamental à identidade.

Dessa forma o transfeminismo visa desmistificar esses paradigmas e visibilizar essas mulheres, dando-lhes voz na luta por uma vida mais digna e igualitária.

FEMINISMO COMUNITÁRIO: RESISTÊNCIA LATINO-AMERICANA

Para falar dessa vertente, convidamos uma informante que estuda sobre o tema voluntariamente e destacaremos a contribuição dada pela mesma. Segundo a informante supracitada:

“Na década de 90 algumas mulheres bolivianas se organizaram politicamente em prol da discussão acerca dos direitos referentes à elas e suas comunidades, assim, formou-se o grupo MujeresCreandoComunidad. O grupo desenvolveu um importante trabalho na esfera política e social, e com isso, em 2003 no contexto de luta contra as práticas neoliberais que buscavam a privatização da água e do gás – prejudicando especialmente as comunidades menos favorecidas economicamente e as comunidades indígenas – as mulheres integrantes do grupo decidiram criar o feminismo comunitário.

O feminismo comunitário é um movimento autônomo e genuinamente latino-americano, ou seja, não é uma vertente do feminismo tradicional que surgiu após a Revolução Francesa em 1789, por isso se propõe a pensar as questões referentes às mulheres latino-americanas e se distancia do feminismo ocidental, buscando dar visibilidade às lutas das mulheres que nunca foram oficialmente incluídas nesse movimento feminista. Além disso, muito antes do movimento feminista ocidental

surgir, as mulheres dos povos originários já se rebelavam contra as opressões em todo o território de AbyaYala (América Latina). Pois, segundo as feministas comunitárias mesmo antes da colonização, o patriarcado já existia e atuava nas nossas comunidades, ou seja, existem duas dimensões do patriarcado: um patriarcado pré-colonial e outro pós-colonial (ocidental).

Para o feminismo comunitário, o patriarcado é o sistema responsável por todas as opressões e violências que afetam a humanidade e a natureza, mas, historicamente, esse sistema é construído especificamente sobre os corpos das mulheres. Para Julieta Paredes, ativista boliviana e umas das fundadoras do movimento, “o feminismo comunitário é a luta de qualquer mulher, em qualquer parte do mundo, em qualquer tempo da história, que luta e se rebela contra um patriarcado que a oprime ou pretende oprimir”. (PAREDES, p.76, 2010).

Assim, o que se pretende é a destruição do patriarcado – em suas diferentes dimensões – e de seu grande aliado que é o neoliberalismo. Pois, sabe-se que a partir da década de 80 a onda neoliberal avançou sobre a América Latina deixando seu rastro de opressão social, exploração dos recursos naturais e apropriação das causas sociais objetivando a manutenção da sua lógica política/econômica, e, com isso, legitimando o sistema de opressões patriarcais. Dito isso, o feminismo comunitário se apresenta enquanto um movimento despatriarcal, decolonial e antineoliberalismo.

Além disso, um dos principais compromissos firmados pelo feminismo comunitário diz respeito à comunidade, que aqui é entendida como a esfera social composta por todas, todos e todes. Na comunidade não devem existir grupos, separações, etc. todos os “problemas” devem ser discutidos coletivamente, e consequentemente, a luta deve ser pela construção dos direitos coletivos, não os individuais. Atrelada à ideia de comunidade se encontra o compromisso com a natureza, compreendendo que esta, por sua vez, é a mãe de todos os seres – Pachamama- e como tal merece respeito e cuidado, afinal, todos dependem dela para viver plenamente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs, como objetivo geral, relatar brevemente a experiência adquirida na construção da cartilha "Feminismos: delas para todes" e, a partir disso,

demonstrar a importância da história da luta feminista. É importante destacar que apresentamos as características das vertentes feministas, pois, acreditamos que falar das especificidades das pautas defendidas por estas anula o aspecto ilusório do caráter universalizante da categoria “mulher”, visto que, cada mulher é perpassada por vivências específicas que quando pensadas coletivamente, demonstram suas raízes no plano social.

Ao falarmos sobre as vertentes, podemos perceber que estas foram sendo construídas ao longo dessa percepção do movimento a respeito das necessidades identificadas a partir da experiência social das mulheres e, por considerarmos uma temática abordada sem tanto aprofundamento nas salas de aulas, consideramos pertinente a construção de um material pedagógico voltado para este conteúdo. Além disso, acreditamos que estudar e difundir o Feminismo, é acreditar que através desse, possamos dar voz à mulher invisibilizada e entender que a luta das mulheres do passado ainda continua sendo a nossa luta. Uma luta por equiparidade entre homens e mulheres, por nossa emancipação perante a sociedade, uma emancipação tanto social quanto política.

REFERÊNCIAS

Artigo:

ALVES, Hailey; JESUS, Jaqueline Gomes. **Feminismo transgênero e movimento de mulheres transexuais**. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN, v. 11 n. 2, 2010

COSTA. Jussara Carneiro; SOARES, Gilberta Santos. **Movimento lésbico e movimento Feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros**, 2012

FRANCO, Luciele Mariel. **Todo mundo pode escolher o feminismo: o convite de bell hooks**. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v. 17 p. 01-07, Jan/dez, 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. **Feminismo Negro Brasileiro: Igualdade, Diferença e Representação**. Caxambu/MG. Outubro, 2007.

NÓBREGA, Lígia; SANTOS, Elisabete. **Ensaio sobre o feminismo marxista socialista**, *Revista de Humanidade*, 2004.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. Rio Grande do Norte. Revista Bagoas, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. Sur. 24 – v.13, n.24. p. 99 – 104, 2016.

SANTOS, Ana; LUZ, Robenilton. **Lésbicas Mulheres Negras: Crise de Representação a partir das suas múltiplas identidades**. Fortaleza – CE, 2013.

SILVA, Rodrigo da; RIOS, Roger Raupp. **Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16. Brasília, janeiro – abril, p. 11-37, 2015.

Endereço Eletrônico:

A urgência do feminismo marxista na sociedade. Não me Kahlo, 2020. Disponível em: <https://naomekahlo.com/a-urgencia-do-feminismo-marxista-na-sociedade/>. Acesso em: 30/03/2021.

EVARISTO. Thamíres. Feminismos: O feminino marxista. Disponível em: <https://cientistasfeministas.wordpress.com/2015/07/31/feminismos-o-feminismo-marxista/>. Acesso em: 30/03/2021.

O Feminismo marxista e a libertação de mulheres e oprimidos. Disponível em: <https://fermentofeminista.medium.com/o-feminismo-marxista-e-a-liberta%C3%A7%C3%A3o-de-mulheres-e-oprimidos-c2cff2adea97>. Acesso em: 30/03/2021.

O que é feminismo e quais as suas principais vertentes. Hypheness, 2021. Disponível em: <https://www.hypheness.com.br/2021/03/o-que-e-feminismo-e-quais-as-suas-principais-vertentes/>. Acesso em: 30/03/2021.

O que é Transfeminismo? Uma breve introdução. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/371874/mod_resource/content/0/Encontro%206%20-%20O-que-%C3%A9-Transfeminismo.pdf. Acesso em: 30/03/2021.

PAREDES, Juliana. **Hilando Fino Desde el Feminismo Comunitário**. 2008-2010. Disponível em: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino--desde-el-feminismo-comunitario.pdf>

SANTANA, Alícia; LEBRÃO, Ana Clara; REIS, Grazielle; SANTANA, Jucimara; BOAS, Jussana Vilas. **Feminismos: delas para todes**. Vitória da Conquista, 2020, p.11. Disponível em: [@CA.CiSo.UESB](#).

Capítulo 9

**LICENÇA PARENTAL:
DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES
NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

**Fernanda Sena Fernandes
Janaína Xavier Nascimento**

LICENÇA PARENTAL: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Fernanda Sena Fernandes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: nandasefernandes@gmail.com

Janaína Xavier Nascimento

*Dr^a em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universitat Berlin; Professora no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
E-mail: janainaxn@gmail.com*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória das políticas de licenças maternidade e paternidade no Brasil, assim como a possíveis desdobramentos da adoção de uma licença parental no país. Para isto, parte-se de estudo comparativo entre os modelos de licença parental da Suécia, país pioneiro na adoção de tal política, há quase meio século; e de países latino-americanos, como Cuba, Chile e Uruguai, que implementaram a licença nas décadas de 2000 e 2010, na denominada “onda rosa latino-americana” e que possuem realidades sócio-culturais mais próximas ao do Brasil. Utilizando-se de técnica de revisão bibliográfica e análise de documentos bem como de dados secundários, como estudo de dados estatísticos, o artigo busca compreender de que forma a implementação de uma política pública de licença parental no Brasil seria benéfica para a diminuição das desigualdades de gênero no país. Conclui-se que há certa resistência na implementação da medida por diversos segmentos sociais, alguns alinhados a um discurso mais conservador e outros fortemente neoliberais que rejeitam gastos com políticas sociais. Ainda sim, a mesma teria impactos positivos, vide os modelos de outros países analisados e seus resultados, proporcionando uma diminuição na divisão sexual do trabalho e progressivamente promovendo mudanças culturais para que as próximas gerações tenham condições de gênero mais equitativas.

Palavras-Chave: políticas públicas; gênero; licença parental

Abstract: This paper aims to analyze the trajectory of maternity and paternity leave policies in Brazil, as well as the possible consequences of the adoption of parental leave in the country. For this, we start with a comparative study between the models of parental leave adopted in Sweden, a pioneer country in the adoption of such a policy, almost half a century ago; and in Latin American countries, such as Cuba, Chile and Uruguay, all of which have implemented its license policies between the 2000s and 2010s, during the so-called “Latin American pink wave” and which have socio-cultural

realities closer to that of Brazil. Working through a process of literature review and with the analysis of documents and secondary data, such as statistics in general, this paper seeks to understand how the implementation of a public policy on parental leave in Brazil would be beneficial to reduce inequalities in gender in the country. We conclude that there is some resistance to the implementation of the measure by various social segments, some aligned with a more conservative discourse and others coming from a strongly neoliberal mindset that reject public expenses on social policies. Still, we hold the position that the implementation of such policies would have quite positive impacts, as we can see from the results developed in the analyzed countries, providing a reduction in the sexual division of labor and progressively promoting cultural changes so that the next generations can have more equal gender conditions.

Keywords: public policies; gender; parental leave

Introdução

Atualmente no Brasil vigoram políticas de licenças maternidade e paternidade que escancaram os papéis de gênero no país. Com um período de 120 a 180 dias de licença maternidade e apenas de 5 a 20 dias de licença paternidade, as mulheres ainda são destinadas prioritariamente ao espaço privado, desempenhando 92,1% das tarefas domésticas frente a 78,6% dos homens¹⁶. Tendo em conta que as políticas públicas são reflexo da sociedade que as produz, e que as mesmas tanto podem ser feitas pelo Estado como podem ser adquiridas após pressão popular de movimentos sociais, o que percebemos é que as políticas de licenças parentais no Brasil institucionalizam as diferenças entre trabalho reprodutivo/feminino e trabalho produtivo/masculino.

Observando estas discrepâncias, surge a indagação: qual o motivo das políticas de licenças no Brasil serem tão desiguais? Tal pergunta suscitou esta pesquisa que busca compreender de que forma trilhamos este caminho, onde estamos e para onde podemos ir. Assim, o capítulo se inicia conceitualizando as políticas públicas, sua finalidade e intersecção com a categoria gênero, de forma a compreender porque ao estudarmos o regime de licenças parentais não há como dissociar um conceito do outro. A seguir traça-se um breve panorama das políticas para a maternidade no Brasil, constatando-se que as mesmas assumem, num primeiro momento, um caráter instrumentalista, com a regulamentação indo de encontro a dinâmicas de gênero desejadas pela sociedade brasileira da metade do século XX, e mais emancipadoras a partir da redemocratização no fim dos anos 1980, com as mulheres adquirindo diversos direitos através da luta dos movimentos

¹⁶ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf

feministas e de mulheres, sem, no entanto, conseguirem mudar o status quo em relação a participação masculina no âmbito doméstico.

Também analisaremos o modelo de licenças parentais pioneiro da Suécia, que hoje já dispõe de 480 dias a serem compartilhados entre os pais, além de examinar os casos latino-americanos de Cuba, Chile e Uruguai, que também adotam a licença parental. Além disso, busca-se investigar as tentativas, ao longo de 33 anos de Constituição, de regulamentação e ampliação da licença paternidade e/ou propostas de licença parental. Conclui-se este trabalho constatando que há resistência de alguns segmentos sociais em relação à adoção de uma política de licenças mais amplas para os pais, por questões multicausais, ainda a serem investigadas com mais afinco. No entanto, apesar desta relutância, nascem nichos de pais que defendem uma paternidade mais ativa, o que indica que, caso adotada, a licença parental com mais dias disponíveis aos pais poderia contribuir não apenas para a igualdade entre homens e mulheres, mas também na construção de masculinidades mais saudáveis, o que impactaria as gerações futuras promovendo novos arranjos de gênero.

Gênero e políticas públicas: breves discussões conceituais

As políticas públicas regulam atividades do Estado no que concerne ao bem-estar da população, como educação, saúde e seguridade social. Nascidas durante o século XIX, as políticas públicas eram, inicialmente, políticas sociais, coordenadas por um movimento assistencialista formado por Igrejas e grupos de mulheres da alta sociedade, tendo como foco a mera assistência e não a superação da pobreza em si.

Com a crescente industrialização e a organização da classe trabalhadora em sindicatos, reivindicações por direitos passaram a ser pauta do movimento operário, o que culminou em diversas revoltas e greves que resultaram em uma progressiva incorporação pelo Estado de medidas que assegurassem esses direitos (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 56). Assim, tais políticas eram utilizadas como ferramenta de pacificação dos movimentos de trabalhadores ao mesmo tempo que determinava padrões que, em um contexto fortemente nacionalista, passavam pela intervenção na vida privada no intuito de hegemonizar comportamentos familiares (BESSE, 1999, p. 40). Neste contexto, as políticas para a maternidade surgiram tendo como principal alvo não as mulheres, mas as crianças, vistas como futuro da nação, mas que não podiam ser acessadas sem passar por suas mães (MARTINS, 2010, p. 111). Percebe-se então, que falar de políticas sociais, neste período, também é falar de gênero, visto

que o movimento higienista mantinha uma forte preocupação em relação aos números de mortes materno-infantis bem como condenava práticas de curandeirismo, tendo, nesta busca pela massificação do processo de medicalização, que intervir na vida privada e mais especificamente na ordem familiar que invariavelmente perpassa as questões de gênero.

Estas políticas foram adotadas de forma mais enfática após a Segunda Guerra Mundial, dado o contexto econômico posto, especialmente a entrada massiva das mulheres das classes médias no mercado de trabalho. De acordo com Marshall (1967, p. 61), estas políticas se consolidam como ferramentas do Estado utilizadas para ampliação do ideal de cidadania, objetivando não a erradicação das diferenças de classe, mas sim condições de participação em uma sociedade capitalista.

No entanto, como aponta Walby (2004), Marshall acabou por não observar as questões de gênero, latentes nos espaços privados e que acabavam por não oferecer ampla cidadania para as mulheres, já que estas políticas eram elaboradas pelos homens, privilegiados pelos trabalhos de cuidado, fazendo com que o trabalho reprodutivo sequer fosse visto como uma forma de trabalho (BIROLI, 2018, p. 82). Assim, percebendo que por gênero entendemos a “estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 58), observar as políticas públicas para a maternidade é compreender que as mulheres não só desempenham o trabalho reprodutivo, mas também o produtivo, gerando-se aí um forte paradoxo em uma sociedade capitalista que se por um lado exige o desempenho do trabalho produtivo, por outro não oferece estruturas para que o trabalho reprodutivo não seja fator limitante para as mulheres.

O tema teve tanta força no início do século XX que foi pauta da Convenção nº 3 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1919. Esta convenção foi um marco importante nos direitos das mulheres trabalhadoras, e dentre suas resoluções estavam a adoção pelos países signatários da licença de seis semanas anteriores e seis posteriores ao parto, garantia de um abono salarial no período de licença pelo Estado, além de benefícios médicos pagos, proibição da demissão das gestantes e pausas durante a jornada de trabalho para amamentação (REA, 2002, p. 392). O Brasil, contudo, só viria a acatar as resoluções de forma integral em 1943, ainda sim permanecendo um dos países pioneiros em relação aos direitos trabalhistas das mulheres mães.

Políticas públicas para a maternidade no Brasil

No Brasil a questão da cidadania feminina, assim como a de outros grupos minoritários, é complexa e permeada por relações de poder não apenas de gênero, mas também de classe e raça. Com uma estrutura oligárquica, a história do Brasil é marcada pela manutenção dos privilégios da elite e de uma desigualdade social profunda que por muito tempo inviabilizou o reconhecimento de direitos de uma minoria social. Esta característica se mostra através das esparsas tentativas de implementação de políticas sociais no Brasil entre o fim do século XIX e o início do XX, especialmente no período da República Velha, que além de serem escassos, ainda eram definidos por traços assistencialistas e higienistas.

No que concerne às mulheres, as políticas anteriores às adotadas pelo governo Vargas eram parcas e visavam o combate da mortalidade infantil. Em um contexto onde a medicalização e os ideais higienistas explodiam no país, encabeçados por figuras como Oswaldo Cruz, a categoria médica passou a pleitear uma intervenção do Estado, alegando que “o homem brasileiro ainda não tinha instrução e noção de responsabilidade que lhe permitisse andar sozinho sem as muletas do Estado” (MARTINS, 2010, p. 110). Desta forma algumas medidas foram adotadas, como a instauração em 1922, pelo governo Arthur Bernardes, do Departamento Nacional de Saúde Pública, que tinha dentre uma de suas metas o combate à mortalidade infantil e materna. As políticas adotadas, portanto, não tinham como foco principal a emancipação feminina ou mesmo a garantia dos direitos das mulheres, mas sim sua instrumentalização pelo Estado enquanto mães e cuidadoras.

Políticas mais concretas só foram adotadas na Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943, durante o período Vargas. Estas leis trabalhistas correspondiam às recomendações da Convenção nº 3, e visavam o desenvolvimento econômico, por um lado, e o apaziguamento das constantes greves operárias, por outro. Estas mudanças, no entanto, apesar de indicarem um avanço nos direitos das mulheres trabalhadoras, não mudava de fato a questão estrutural de gênero, sendo, desta forma, mais instrumental que propriamente emancipadoras.

Mudanças de fato pautadas pelas mulheres só ocorreram durante a redemocratização, com a Constituição de 1988, que teve participação ativa dos movimentos feministas e de mulheres em sua elaboração durante a constituinte. Com a Carta das Mulheres, conquistaram-se importantes avanços como a extensão da

licença maternidade para 120 dias, a garantia do vínculo empregatício da confirmação da gravidez até o 5º mês após o parto, excluindo-se poucos pontos do documento, como a reforma agrária como direito das mulheres do campo e a descriminalização do aborto (AMÂNCIO, 2013; PINTO, 2003). Ainda que estas políticas tivessem um caráter mais emancipatório, por outro lado a sociedade brasileira não modificava as profundas diferenças de gênero que decorriam no lar, permanecendo as mulheres como principais cuidadoras dos filhos, perpetuando a divisão sexual do trabalho no seio da família.

Licença maternidade e paternidade e a divisão sexual do trabalho

Por divisão sexual do trabalho podemos compreender “a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva” (KERGOAT, 2003, p. 55), o que se comprova através dos dados do IBGE de 2019¹⁷, que apontam que as mulheres desempenham até 92,1% das tarefas domésticas rivalizando com 78,6% dos homens, uma diferença de 13,5% a mais de horas de tempo de trabalho, dos quais o cuidado com os filhos compreende boa parte. Além disso, elas também estão mais vulneráveis quanto à estabilidade no mercado de trabalho: dados do IBGE referentes ao segundo trimestre de 2021¹⁸ apontam que 54,5% das mulheres estão desempregadas, enquanto os homens correspondem a 45,5% deste contingente. A pandemia de COVID-19 afetou imensamente as mulheres, considerando que mesmo quando estas conseguem se inserir no mercado formal, sofrem uma enorme pressão social para conseguirem ajustar trabalho reprodutivo e produtivo, muitas vezes não conseguindo dispor de tempo para essa dupla jornada e tendo de contar com uma rede de apoio, o que se tornou ainda mais intenso com o período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais em escolas e creches.

Hoje, a licença maternidade garantida como cláusula pétrea da Constituição é de 120 dias para as mães, sejam as mesmas biológicas ou adotantes, contrastando com 5 dias de licença universal para o pai. Os funcionários públicos federais contam com tempo maior: 180 dias para as mães e 20 dias para os pais, tempo este que se assemelha aos trabalhadores de empresas cadastradas no programa “Empresa

¹⁷ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf

¹⁸ Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=31478&t=destaques>

Cidadã” (Lei 11.770/2008), que oferece isenções fiscais aos empresários adeptos em troca de melhores condições de trabalho e bem-estar para seus empregados. Esta licença, contudo, não é compulsória, sendo optativa para os funcionários, e poucos dados são encontrados sobre o impacto do programa no aumento das licenças, tornando difícil uma análise mais cuidadosa sobre sua adesão.

Assim, as mulheres são institucionalmente responsabilizadas pelo trabalho de cuidado das crianças. Por mais que aspectos biológicos tais como a amamentação devam ser levados em consideração em relação à concessão de tempo da licença maternidade, nada impede que os homens tenham mais tempo de licença e desta forma contribuam de forma mais efetiva nos cuidados com os filhos. Obviamente deve-se considerar a própria questão da masculinidade e da construção da paternidade para compreender os motivos pelos quais ainda há tais discrepâncias nos tempos de licenças. O gênero, aqui entendido como “relações sociais na qual as capacidades reprodutivas dos corpos humanos são postas na história, e na qual todos os corpos, férteis ou não, são definidos por sua colocação na arena reprodutiva” (CONNELL, 2016, p. 60), afeta diretamente as dinâmicas existentes tanto no espaço público, através da criação destas políticas, quanto no espaço privado, quando os homens demonstram dificuldade de se colocar em tarefas de cuidado.

Esta questão é central, já que como aponta Weber (2004, p. 47), o trabalho está fortemente atrelado, em um sistema capitalista, à virtude, ao dever, o que corrobora para uma relação intrínseca entre masculinidade e capacidade de provimento. Assim, “a posição de provedor é ainda por eles reivindicada como se fosse uma prerrogativa, um direito, antes mesmo que um dever. Ser provedor da família para eles é algo importante, verdadeiro motivo de orgulho.” (OLIVEIRA, 2004, p. 205).

Diante de tudo isso, podemos nos perguntar: é possível que no Brasil se adote um modelo de licença parental tal qual países como Suécia, Finlândia ou, em uma maior aproximação geográfica e cultural, Chile e Uruguai?

As políticas de Licença Parental: A Suécia e os países latino americanos

Como já frisado, há de se considerar que as questões de gênero não devem ser lidas como advindas somente de aspectos biológicos, mas também há margem para erros decisivos quando tratamos as expressões de gênero unicamente como produto de socialização, afinal, há ali uma corporificação, que une aspectos biológicos e

sociais (CONNELL, 2015, p. 91). A maternidade nos apresenta isso de forma clara, pois não somente temos imbricado ali a construção social sobre o que é ser mãe, mas também um corpo que gesta, pare, amamenta. Isso pode ser ilustrado através das experiências parentais de pessoas trans, onde pais podem parir e amamentar e mães acompanham o processo de forma externa. Portanto, assegurar um período de licença maternidade que garanta a recuperação do corpo após o parto e a amamentação do bebê é estritamente necessário.

No entanto, os aspectos biológicos prevalecem, não levando em consideração que homens têm a mesma capacidade de cuidados que as mulheres. Ramires (1997) realizou cuidadosa pesquisa com pais sobre suas percepções da paternidade, e revelou que há nos homens um verdadeiro desejo de cuidar dos filhos, mas que estes não se sentem validados para tal. Em um dos relatos o pai narra que “uma das razões que eu me separei é que minha ex-mulher... ela queria concentrar tudo nela, inclusive a educação do L. Isso... pô, eu queria participar também, né, em tudo, principalmente na educação do L.” (p. 92). Este aspecto se repete em muitas das narrativas trazidas, além do fato de que mesmo quando permitidos, estes pais não se sentem protagonistas deste cuidado, sempre acreditando que são coadjuvantes das mães. Ademais, como demonstra pesquisa qualitativa recente do Instituto Promundo, onde foram entrevistadas 45 pessoas entre pais, mães e gestores de empresas, boa parte dos homens ainda se sente constrangidos a ampliar seu tempo de licença por acreditarem que podem sofrer sanções no ambiente de trabalho, já que a ordem de gênero vigente não coloca os pais neste local de cuidado (PROMUNDO, 2021).

Estas questões influenciam diretamente na construção das políticas de licenças parentais, afinal, com maioria nos cargos políticos, são os homens que elaboram e aprovam tais medidas. Assim, o ciclo necessário para que mudanças sociais sejam promovidas pelo Estado, através da implementação de políticas públicas reivindicadas por grupos específicos e que ao longo do tempo se desdobrem em mudanças culturais, acaba sendo interrompido quando ou por um lado estes grupos não são ouvidos, ou por outro não se organizam a fim de terem suas agendas atendidas. Desta forma, não é possível mudar estruturas de poder sem movimentos que pressionem mudanças culturais (MOUFFE, 2013, p. 14).

Um exemplo de como as políticas públicas têm potencial de mudança cultural a longo prazo, é a Suécia. As políticas públicas voltadas para as mulheres na Suécia iniciaram-se após a quebra da bolsa em 1929, onde o emprego de mão-de-obra

feminina fez-se necessário para que o país não afundasse economicamente. A entrada massiva de mulheres no mercado de trabalho, especialmente pós-Segunda Guerra, em um país com índices demográficos tímidos, reduziu drasticamente os níveis de natalidade, ainda que o Estado fornecesse ampla oferta de vagas em creches. Isto levou o governo social-democrata a pensar em novas formas de estímulo à natalidade sem, contudo, prejudicar a economia do país que necessitava do trabalho feminino. Assim, surge em 1974 a política de licença parental, um período a ser compartilhado entre os pais logo após o nascimento da criança.

A licença, a ser utilizada de forma alternada, pode ser usufruída em período integral, meio período ou com os pais trabalhando um quarto do tempo total da jornada laboral. A depender do regime adotado, os pais recebem abono de acordo com seus ganhos e, caso desempregados antes do nascimento, um valor fixo durante o período de licença (FARIA, 2002, p. 78). Assim, os pais que tiram a licença de forma integral recebem abono de acordo com seu salário anterior ao período de licença, os que optam por jornada de meio período a metade do valor e assim por diante. Além disso, implementou-se a licença compulsória para os pais, que desde 1995 não permite que os mesmos remanejem o tempo para as mães, aumentando a pressão do Estado para que os homens cumpram com sua parte nas tarefas de cuidado. Desta forma, os pais que não usufruíssem de seu período compulsório, perderiam o direito ao período extra. Somados, os tempo compulsório e extra entre pai e mãe contabilizam 480 dias de licença (MATOS; OLIVEIRA, NATIVIDADE, 2016, p. 350), sendo destes, 90 dias exclusivos e obrigatórios de cada um dos pais, um tempo considerável e que garante não apenas um desenvolvimento saudável no primeiro ano da criança, mas uma divisão dos trabalhos reprodutivos.

Ainda que o modelo sueco seja eficaz, com os números progredindo e uma relativa mudança cultural promovida¹⁹, seria irresponsável pensar na aplicação de tal modelo no Brasil, em razão das condições históricas, políticas e sociais adversas, a começar pelos índices demográficos e pelo fato de sermos um país colonizado no Sul Global²⁰. Optou-se, desta forma, a um comparativo com países da América Latina,

¹⁹ Em 2002, cerca de 71% dos pais suecos adotavam o período máximo de licença, segundo dados do levantamento de países nórdicos (<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A701827&dswid=-7555>). Hoje, sites de notícias contabilizam 90% de adesão, mas não conseguimos dados oficiais que comprovem tal estatística.

²⁰ Por sul global compreendemos países que não fazem parte do “grupo de países capitalistas ricos da Europa ocidental e da América do Norte, antigamente centros de impérios e hoje o “coração” da economia global”

que torna mais realista esta possibilidade e nos fornece reflexões mais assertivas sobre o tema. Hoje, no contexto latino americano, apenas três países têm licença parental: Cuba, o pioneiro, em 2003, Chile em 2011 e Uruguai em 2013.

Em Cuba o sistema de licenças se divide entre licença maternidade (pré-natal de seis semanas e pós-parto, de doze semanas) e o período de licença parental, que abrange não apenas os pais, mas se estende também aos avós. Ao finalizar a licença maternidade, inicia-se a licença parental, que se prolonga até que a criança atinja um ano de idade. Durante este período a mãe pode optar por voltar ao trabalho, recebendo seu salário mais a remuneração social que corresponde a 60% de seus ganhos, ou delegar o cuidado da criança ao pai ou aos avós, que receberão o benefício (MELO, 2019, p. 37). Há ainda a possibilidade de extensão da licença após a criança alcançar um ano de idade, se ainda precisar de cuidados da família, em até três meses, sendo este benefício pago pelo empregador e não pelo Estado. Não foram encontrados, no entanto, números que mostram o impacto de tal política no país, nem o número de pais que aderiram ao benefício.

No Chile, a licença parental surgiu 17 anos após a licença paternidade, estabelecida em 1994 e com direito a 5 dias de afastamento pelo pai. Em 2011 foi instituída a licença parental, que conta com a possibilidade de adesão em período integral de doze semanas, ou meio período, se estendendo para 18 semanas. Esta licença é compulsória para a mãe em 6 semanas e optativa ao pai após este período e deve ser concedida pela mãe, ou seja, se a mãe assim quiser, pode “doar” dias ao pai. Durante o período é pago aos pais 100% do valor do teto do abono, independente da renda anterior. Além disso, há viabilidade de ampliação do tempo de licença em casos de bebês prematuros ou múltiplos. No Chile, desde sua implantação até 2014, das 274.264 licenças concedidas, somente 718 foram divididas com o pai (ANDRADE, 2018, p. 88). Em dados mais recentes, de janeiro de 2020, 7564 licenças parentais foram concedidas, sem, entretanto, a superintendência de seguridade social assinalar quantas destas foram divididas com os pais²¹. O mesmo ocorre com dados dos anos anteriores, sendo desta forma, difícil traçar um panorama do impacto de tal política nas questões de gênero do país.

(CONNELL, 2016, p. 50), ou seja, o Sul Global corresponde aos países colonizados por tais potências econômicas em diversos momentos da História, seja direta ou indiretamente.

²¹ Dados disponíveis em: <https://www.suseso.cl/606/w3-propertyvalue-10294.html#estadisticas>

O Uruguai é outro país da América latina que adotou a licença parental logo após a instituição da licença paternidade universal, já que a mesma foi adotada em 1990 para funcionários públicos e somente em 2008 para o setor privado. Em 2013 o país aderiu ao sistema de licença parental que se estrutura no formato de “meio período restrita a trabalhadores do setor privado, a ser utilizado pelo pai ou mãe, não concomitantemente, após o fim da licença maternidade, até que o bebê complete 6 meses” (ANDRADE, 2018, p. 102). Este período, assim como no Chile, é optativo ao pai, tendo de partir da mãe a concessão dos dias de licença. No Uruguai, a adesão à licença também é tímida: de 2013 a 2017, somente 512 pais desfrutaram do benefício, com relativa progressão de ano a ano, sendo no primeiro apenas 57 pais e no último 183 (URUGUAY, 2017, p. 18). No entanto, de acordo com pesquisa realizada em 2018, há uma progressiva mudança cultural em relação ao tema: 49,3% dos uruguaios acreditam que o tempo de licença parental deveria ser maior e 49,4% consideram satisfatório o período concedido. Apenas 1,3% acreditam que o tempo de licença é demasiado, o que mostra que os homens que efetivamente acreditam que só cabe à mãe os cuidados têm diminuído (BATTHYÁNY et al., 2018, p. 154)

O que podemos perceber é que apesar do modelo sueco ser mais avançado, também pelo fato de já estar em vigor há 46 anos, as políticas de licenças parentais do Chile e do Uruguai já mostram pequenos avanços no curto período de tempo em que estão em vigência. Há ainda muito a se trabalhar, e o que podemos destacar como eficiente no modelo sueco é a imposição da licença compulsória para os pais, o que acaba criando condições materiais para que a divisão das tarefas domésticas se realize, provocando mudanças culturais progressivas em relação à equidade de gênero. Nos países latino americanos só poderemos analisar o real impacto destas políticas nos próximos anos, através dos dados fornecidos sobre o número de benefícios concedidos.

A Licença Parental em discussão no Brasil

Como já exposto, o sistema de licenças parentais no Brasil é baseado em uma enorme disparidade, e sua equiparação vem sendo colocada em discussão há algum tempo, embora este debate não chegue à maior parcela da população e fique confinada em pequenos círculos políticos e nos movimentos feminista e de mulheres.

Em 1985, na Carta das Mulheres, reivindicava-se “Licença ao pai nos períodos natal e pós-natal” além de exigir condições materiais para o exercício pleno da

paternidade e igualdade entre homens e mulheres nos cuidados com os filhos. Estes itens, no entanto, foram excluídos do texto final da Constituição, num movimento de concessão pelas lideranças feministas no intuito de aprovar o máximo possível de itens da carta (PINTO, 2003, p. 76). Assim, apesar de garantir a extensão da licença maternidade para 120 dias, a mobilização dos movimentos feminista e de mulheres não conseguiu modificar as condições necessárias para mudanças do papel do pai na sociedade brasileira.

Exemplo de como a questão da paternidade ativa ainda é negligenciada na legislação brasileira é o fato de que apesar de não igualar o período das licenças, a Constituição de 1988 assinala no artigo 9º dos Atos Dispositivos Constitucionais Transitórios (ADCT) que “Até que a lei venha a disciplinar o disposto no art. 7º, XIX, da Constituição, o prazo da licença-paternidade a que se refere o inciso é de cinco dias.”. O tempo estipulado pelo ADCT, no entanto, deveria ser efêmero, mas na ausência de lei que regulamenta a licença paternidade ou mesmo a amplie, esta permanece em vigor há 33 anos.

Ao longo deste tempo algumas propostas de lei foram aventadas. A mais bem sucedida foi o programa Empresa Cidadã, sancionado em 2008, que oferece benefícios fiscais às empresas que concederem extensão de licença a pais e mães. Os pais ganham 15 dias a mais, além de terem de participar de cursos sobre paternidade responsável. No entanto, é opcional ao funcionário este período extra, tendo o mesmo que entrar com o pedido de ampliação da licença até dois dias depois do nascimento do filho. Uma das empresas aderentes, o banco Santander, que conta com 53.848 colaboradores, já registra adesão de 93% dos homens à licença paternidade estendida, além de ofertar um programa de atenção aos cuidados pré-natais, tanto a mulheres quanto a homens que integram a empresa, obtendo 2.693 adesões ao curso (2019, p. 35). Entretanto, a Empresa Cidadã só atinge cerca de 13% das empresas brasileiras, o que acaba por não garantir licença paternidade de 20 dias de forma universal (PROMUNDO, 2021, p. 11).

Outros projetos de lei foram levados ao congresso sem sucesso, sendo em sua maioria arquivados ou apensados a outros projetos sobre o mesmo tema. Destaca-se neste cenário o PL 3935/2008, de autoria da ex-Senadora do Ceará, Patrícia Saboya, que hoje comporta 85 PLs e PECs apensadas, desde as que solicitam aumento de até 90 dias de licença paternidade (PL 3831/2012), às que garantem divisão do tempo de licença (PL 1099/2015). Este projeto, que apresenta-se como o mais apto a passar

em votação, no entanto, jamais foi levado à plenário, em mais de uma década de tramitação, tendo passado por diversas Comissões Permanentes da casa e enfrentado os mais variados obstáculos, tanto burocráticos quanto políticos.

Recentemente a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, defendeu a extensão da licença maternidade remunerada para um ano, e a extensão da licença paternidade para 30 dias. Apesar de comemorada por alguns, a medida reforça os papéis de gênero, tornando mulheres vulneráveis a casos de discriminação de gênero no mercado de trabalho. No entanto, com a pressão do lobby empresarial e com o projeto neoliberal de enxugamento de políticas sociais, a ministra voltou atrás e a proposta sequer saiu do papel.

Todos estes casos têm em comum o fator de resistência de setores sociais a mudanças que equiparem o tempo de cuidado dos filhos entre homens e mulheres. Algumas hipóteses podem ser levantadas. A primeira delas é o fato de que 87% dos parlamentares brasileiros são homens, com idade média de 56 anos, sendo 75% da bancada composta por pessoas brancas²², de acordo com a atual composição das cadeiras. Isto se dá pelo fato de que “a divisão sexual do trabalho doméstico incide nas possibilidades de participação política das mulheres porque corresponde à alocação desigual de recursos fundamentais para essa participação, em especial o tempo livre e a renda” (BIROLI, 2018, p. 23) e tem como consequência o poder de mudança colocado nas mãos de um grupo que, privilegiado pelo suporte doméstico que as mulheres oferecem ao fazerem o trabalho reprodutivo, não vêem como vantajosa a mudança do status quo.

A segunda possibilidade que pode ser aventada para tal objeção é o fator religioso. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, 86,6% da população brasileira declara-se cristã, dentre os quais, 29%, segundo pesquisa do Datafolha de 2017, consideram-se evangélicos. Outro dado importante é o crescimento de 53,9% do número de evangélicos especialmente nas periferias das 12 maiores regiões metropolitanas do Brasil²³. Estes números mostram uma ascensão nos últimos tempos de correntes neopentecostais, que tem como uma de suas características

²² Dados disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/composicaoocamara2019/index.html#text7>

²³ Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/O-fenomeno-evangelico-em-numeros/52/44150>

posicionamentos conservadores. Baseando-se em preceitos bíblicos que colocam a mulher na função de procriadora, dona do lar, e usando da chamada Teologia da Prosperidade para reforçar o papel do homem enquanto provedor, este segmento é representado por 90 deputados e senadores no congresso²⁴, além de ter ampla influência em boa parte da população, especialmente nas classes mais baixas, através de inserções em programas de televisão, multiplicação de templos nas cidades etc. Estas características que tendem a fortalecer os papéis de gênero podem ser traduzidos nas falas da Ministra Damares, assim como em movimentos fundamentalistas que se dizem anti-feministas, além de campanhas intensas contra a chamada “ideologia de gênero” que vem cada vez mais distorcendo o papel dos movimentos feministas e de mulheres, apregoando que estes defendem “o fim da família”.

Por outro lado, mesmo com a obstinação em relação à mudanças por parte da sociedade brasileira mais conservadora, têm havido um movimento de pais que buscam uma paternidade mais participativa. Com podcasts, canais de youtube e blogs, uma paternidade mais ativa vem sendo reivindicada por um grupo de homens, geralmente de classe média e com escolaridade alta, que debatem sobre seus papéis na criação dos filhos, desconstroem alguns aspectos de uma masculinidade mais tradicional e refletem sobre possíveis mudanças nas relações de gênero no Brasil. Este movimento, ainda que tímido, pode representar uma mudança cultural lenta que vem ocorrendo no país, ainda que dentro de grupos muito específicos. No entanto, ainda não há uma organização enquanto movimento social destes pais, que poderia garantir-lhes a conquista deste direito.

Considerações Finais

Em um país com uma constituição histórica onde os grupos sociais são intrinsecamente hierarquizados, a conquista de direitos das minorias sempre trilhou caminhos repletos de entraves, com disputas de poder acirradas e luta por reconhecimento de diversos movimentos sociais. Com as mulheres não foi diferente, já que mesmo em momentos de conquista de direitos, os mesmos acabavam sendo utilizados de formas sutis como novos mecanismos de instrumentalização dos corpos

²⁴ Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/renovada-bancada-evangelica-chega-com-mais-forca-no-proximo-congresso/>

e comportamentos femininos, transformados em políticas públicas que aparentemente protegiam os direitos das mulheres trabalhadoras, mas que no fim das contas acabavam por reforçar os papéis de gênero no âmbito doméstico. Assim, o sistema de licenças perpetuou-se, mesmo após a Constituição Cidadã que teve participação ativa dos movimentos feminista e de mulheres, como segregador em relação aos cuidados dos filhos, mostrando que a maternidade ainda figura como um obstáculo difícil no caminho de equidade de gênero, já que é constituído de fortes apelos morais que se construíram ao longo do tempo, especialmente a partir de um modelo burguês que potencializava o antagonismo público-masculino/privado-feminino.

Percebe-se, desta maneira, que as políticas públicas possuem tanto um caráter transformador, quando adotadas de forma a modificar práticas sociais, seja de “cima para baixo” com implementação pelo Estado ou pela conquista através das reivindicações dos movimentos sociais, ou uma face reguladora, que trabalha para manter o status quo, reforçando hierarquias sociais. Isto é perceptível quando comparamos a postura adotada em relação aos sistemas de licenças parentais nos países aqui listados. Enquanto na Suécia a implementação de uma licença que contemple pais e mães partiu do Estado a fim de combater as baixas taxas de natalidade do país sem, contudo, intervir na economia que depende da mão-de-obra tanto de mulheres quanto de homens, na América Latina, o movimento parece ser o oposto, com a efetivação tardia de uma licença paternidade a partir da exigência de movimentos feministas e de mulheres, que por motivos distintos no Uruguai e no Chile transformaram-se em licenças parentais. No caso do primeiro, consequência da “onda rosa” que levou José Mujica ao poder, com projetos sociais que iam de encontro a uma maior garantia de igualdade na sociedade uruguaia. Já no Chile, a adoção da licença parental se deu durante o primeiro mandato de Sebastian Piñera, por motivos econômicos, visto que a licença paternidade em função de doença dos filhos acabou se mostrando desvantajosa para os empregadores, sendo a licença parental melhor regulamentada e, portanto, menos dispendiosa (LUPICA, 2015, p. 16).

No Brasil, apesar da licença paternidade existir desde 1967, a mesma permaneceu imutável com um dia de anuência, mesmo com as transformações sociais que ocorreram, e ainda que a homologação da Constituição, em 1988, tenha representado um avanço, os cinco dias estipulados nos ADCT são insuficientes e a resistência na regulamentação de uma lei que garanta a licença paternidade e a amplie, ainda permanece, com cerca de 100 projetos propostos ao longo destes 33

anos sem, contudo, que nenhum deles tenha sido submetido a votação em plenário de forma a garantir sua transformação em lei..

Assim, podemos constatar que a possibilidade de uma licença parental no Brasil ainda está longe da realidade. Mesmo durante os governos socialistas no país, a medida sequer era debatida de forma pública e séria pela sociedade, tendo como único avanço neste período a aprovação da Lei da Empresa Cidadã, que, entretanto, não contempla universalmente os trabalhadores brasileiros. Assim, no atual contexto de conservadorismo, a probabilidade de uma licença parental ser instituída torna-se quase nula, já que diversos segmentos que veem na divisão sexual do trabalho uma forma de manutenção dos privilégios de determinados grupos são representados no congresso e mesmo no executivo. A garantia de condições equitativas para o cuidado com os filhos nos primeiros meses de vida, apesar de ser uma bandeira defendida por alguns grupos de pais, ainda não é uma reivindicação dos homens em geral, que por se beneficiarem desta estrutura, acabam por sequer visualizarem a necessidade de tal política.

A adoção da licença parental poderia surtir efeitos benéficos para os próprios homens, garantindo a possibilidade do estreitamento dos laços com os filhos, além de causar o impacto, nas gerações futuras, de maior igualdade de gênero. Com paternidades mais ativas, masculinidades menos nocivas, crianças mais bem assistidas, mulheres menos sobrecarregadas. Desta forma, investir na construção de uma nova paternidade, mais participativa, é também investir em um caminho de maior equidade entre homens e mulheres, dado que não é possível erigir uma sociedade mais igualitária apenas empoderando mulheres sem (re)educar os homens.

Referências:

ANDRADE, Luiza Lobato. Gênero, trabalho e bem-estar social na América Latina: um estudo das políticas de licenças maternidade, paternidade e parentais no Brasil, Chile e Uruguai. 2018. p. 127. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Estudos Latino-Americanos, Universidade de Brasília, Brasília.

AMÂNCIO, Kerley Cristina Braz. “Lobby do Batom”: uma mobilização por direitos das mulheres. **Revista Trilhas da História**, v. 3, n. 5, p. 72-85, 2013.

BATTHYÁNY, Karina; GENTA, Natália; PERROTA, Valnetina. Uso de licencias parentales y roles de género en el cuidado. Montevideu: Uruguai: Sistema de Cuidados, 2018

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BESSE, Susan K. Modernizando a desigualdade: Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Editora USP, 1999.

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

CONNELL, Raewyn. Gênero em termos reais. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. Gênero: Uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

FARIA, Carlos Aurelio Pimienta de. Entre marido e mulher, o estado mete a colher: reconfigurando a divisão do trabalho doméstico na Suécia. Red Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.

LUPICA, Carina. Corresponsabilidad de los cuidados y autonomía económica de las mujeres: Lecciones aprendidas del Permiso Postnatal Parental en Chile. 2015.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Políticas públicas para a maternidade e a infância no Brasil na primeira metade do século XX. In: História da saúde: olhares e veredas. 2010. p. 99-121.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk; DE OLIVEIRA, Ligia Ziggiotti; DE NATIVIDADE, João Pedro Kostin Felipe. LICENÇA PARENTAL COMO AGENDA PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE OS MODELOS SUECO E BRASILEIRO. Revista da Faculdade de Direito UFPR, v. 61, n. 3, p. 345-363, 2016.

MELO, Cláudia Virgínia Brito. Proteção à maternidade e licença parental no mundo. Câmara dos Deputados: Brasília, 2019.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. Política & Sociedade, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. A construção social da masculinidade. Editora UFMG, 2004.

PINTO, Céli Regina J. Uma história do feminismo no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PROMUNDO, Instituto. Licença paternidade estendida. Brasília/DF: Instituto Promundo, 2021

RAMIRES, Vera Regina. **O exercício da paternidade hoje**. 1. ed. Editora Record, 1997.

REA, Marina. Benefícios à mãe trabalhadora: conquistas e recuos nas políticas públicas. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 391-402.

SANTANDER. Caderno de Indicadores. São Paulo: Banco Santander. 2019.

URUGUAY. **Informe de investigación: Sensibilización para el uso del subsidio de medio horario por parte de los varones padres**. Montevideo: Grupo Pértiga, 2017.
Disponível em:
<http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/93257/1/sensibilizacion-para->

el-uso-del-subsidio-de-medio-horario-por-parte.pdf Acesso em: 30 de dezembro de 2018.

WALBY, Sylvia. Cidadania e transformações de gênero. In: TATAU, Godinho; SILVEIRA, Maria Lucia (Org.). Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 169-182.

WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Capítulo 10
**O PAPEL DO SISTEMA
EDUCACIONAL NA
IDENTIFICAÇÃO DE VIOLAÇÕES
DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE: UM ALERTA A
PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-
19**

Daniela Domingues Sturza Dutra
Valéria Quevedo da Rosa

O PAPEL DO SISTEMA EDUCACIONAL NA IDENTIFICAÇÃO DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UM ALERTA A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19²⁵

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE IDENTIFICATION OF CHILD AND ADOLESCENT RIGHTS VIOLATIONS: A warning from the Covid-19 pandemic

Daniela Domingues Sturza Dutra²⁶

Neuropsicopedagoga, Especialista em Educação Inclusiva, graduanda em Direito. Professora da rede estadual de ensino e intérprete de Libras

Valéria Quevedo da Rosa²⁷

Advogada.

²⁵ O presente trabalho conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, sendo fruto dos projetos de pesquisa “Violência contra crianças e adolescentes: a identificação de intersecções de violações de direitos no perfil de vítimas cadastradas nos bancos de dados de políticas públicas do município de Bagé-RS no período de 2011 a 2020” e “Direito, Inovação e Novas Tecnologias”, que vem sendo desenvolvidos no Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes do Centro Universitário da Região da Campanha (GEDIHCA-URCAMP).

²⁶ Pós graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Fidelis (FSF), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS/Bagé), Graduanda em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP/Bagé/RS) e integrante do Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes (GEDIHCA-URCAMP) e do Projeto de Pesquisa Direito, Inovação e Novas Tecnologias: o direito ao trabalho no cenário de novas tecnologias e o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes diante do isolamento social vinculado ao curso de Direito da URCAMP. Endereço eletrônico: sturza.geap@gmail.com.

²⁷ Pós graduanda em Direito de Família e Sucessões pela UniDomBosco, Bacharela em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP/Bagé/RS) e integrante do Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes (GEDIHCA- URCAMP) e do Projeto de Pesquisa Direito, Inovação e Novas Tecnologias: o direito ao trabalho no cenário de novas tecnologias e o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes diante do isolamento social vinculado ao curso de Direito da URCAMP. Endereço eletrônico: valeriaqdarosa@outlook.com.

A investigação aborda o papel do Sistema Educacional na identificação de violações de direitos de crianças e adolescentes, tomando-se por base o contexto da pandemia de Covid-19, que evidenciou as dificuldades do enfrentamento das violências intrafamiliares durante o período da infância.

O objetivo geral da pesquisa é explicitar a importância do Sistema Educacional na identificação de violações de direitos de crianças e adolescentes. Para tanto, os objetivos específicos são: demonstrar a proteção jurídica dos direitos da criança e do adolescente; verificar as atribuições das políticas públicas educacionais; e demonstrar os desafios para a identificação de casos de violação de direitos de crianças e adolescentes pelas equipes técnicas escolares.

Como problema de pesquisa, utilizou-se: quais são os principais desafios para a atuação das equipes técnicas escolares na identificação de violações de direitos de crianças e adolescentes?

O método de abordagem é o dedutivo e o método de procedimento é o monográfico. A pesquisa utiliza de técnicas bibliográficas, mediante a abordagem de artigos científicos publicados em revistas, livros, dissertações e teses.

Para a realização do estudo, foi utilizada a base teórica da proteção integral, que sustenta a interpretação da proteção aos direitos da criança e do adolescente e orienta a sua efetivação por meio das políticas públicas (CUSTÓDIO, 2008, p. 31-32).

O direito da criança e do adolescente possui bases jurídicas desde o direito internacional, tendo importante marco na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU). As décadas de 1980 e 1990 foram fundamentais para a construção de um direito com viés democrático, popular e progressista, que teve importantes avanços com a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (MOREIRA; CUSTÓDIO, 2018, p. 195).

A Constituição da República Federativa do Brasil, no seu artigo 214, dispõe sobre a instituição do Plano Nacional da Educação, que é decenal e estabelece diretrizes, metas e objetivos, estruturando-se em um regime colaborativo entre

entes federados de forma padronizada em todo o território nacional, tendo como preceitos fundamentais: “erradicação do analfabetismo”; “universalização do atendimento escolar”; “melhoria da qualidade do ensino”; “formação para o trabalho”; “promoção humanística, científica e tecnológica do País”; “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece a promoção humanística como um dos alicerces da educação nacional, estando nela incluídos os desenvolvimento de ações para a prevenção e identificação de violação de direitos e promoção dos direitos humanos e da cidadania, num cenário não violento.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos orienta a promoção da educação em direitos humanos no território brasileiro, mediante um processo sistêmico e multidimensional que orienta como o sujeito será formado a partir das seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, prevê como diretrizes, em seu artigo 2º, inciso X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”²⁸. Fica clara a proteção jurídica e o planejamento político em prol da promoção de ações de sensibilização e conscientização sobre direitos humanos de diversidades e não violência em âmbito nacional, restando as esferas locais colocar em prática o que está previsto nos planos e na legislação.

Os Conselhos Municipais e Estaduais de Direitos da Criança e do

²⁸ BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Adolescente são os órgãos deliberativos, controladores e fiscalizadores em relação às políticas públicas nos âmbitos municipal e estadual, respectivamente, de atendimento educacional. A partir das suas estratégias, que estão previstas nos Planos Municipais de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, é que se desenvolve a política educacional. Portanto, a promoção do enfrentamento da violência intrafamiliar não deve ser olvidada na perspectiva de planejamento de atendimento de direitos de crianças e adolescentes, pois é importante que culturalmente seja estabelecida a prevenção da violação de direitos e a capacitação das equipes técnicas (SOUZA; CUSTÓDIO, 2018; MOREIRA, 2020).

Destaca-se que as capacitações são importantes mecanismos para o ensino de equipes técnicas, devendo-se possuir como regra “[...] ser periódicas e contemplar informações necessárias sobre as ações intersetoriais em rede colaborativa e articulada” (MOREIRA, 2020, p. 236-237).

As capacitações estimulam o desempenho das atividades em prol da promoção de direitos humanos de crianças e adolescentes e de enfrentamento de todas as formas de violação de direitos (MOREIRA; CUSTÓDIO, 2019, p. 140-141).

O Sistema Educacional, a partir do que estabelece os planos e a legislação, é o órgão protagonista na execução de ações estratégicas em defesa dos direitos da criança e do adolescente, promovendo a sensibilização de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, a partir da educação de crianças e adolescentes, pode-se identificar violações de direitos de forma cotidiana (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2019, p. 298; MOREIRA; CUSTÓDIO, 2015, p. 239).

O não reconhecimento e compreensão do real papel da escola no desenvolvimento humano e cidadão também constitui fator de alta relevância para evasão escolar e ingresso no mercado de trabalho por crianças e adolescentes, sobretudo no meio rural, onde estão os sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento desempenhando atividades juntamente com os adultos. (CUSTÓDIO; VERONESE, 2007, p. 90-106)

A consolidação da previsão legal de direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes, que vem ocorrendo desde o ano de 1988 com a redemocratização do Brasil, é um avanço importante no campo jurídico. No entanto,

é fundamental para o processo de universalização do acesso, garantia e reconhecimento à direitos de crianças e adolescentes a construção de estruturas de políticas públicas que proporcionem a sua efetivação (ROSSATO; LÉPORE, 2015, p. 136-141).

Embasado na teoria da proteção integral, que se sustenta na legislação internacional, constitucional e estatutária, está havendo uma revolução paradigmática na garantia de direitos de crianças e adolescentes, primando-se pelo desenvolvimento integral multidimensional, incluindo aqui as dimensões humanitárias e cidadãs. O desenvolvimento integral de crianças e adolescentes necessita ter preservados sua multidimensionalidade de direitos, havendo repressão de toda a conduta violenta. Com a pandemia de Covid-19, está sendo verificada uma dificuldade ainda maior para o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes, o que gera um alerta de que é necessário o investimento ainda maior em estratégias de capacitação de equipes técnicas educacionais.

Palavras-chave: Crianças e Adolescentes. Cidadania. Educação para Direitos Humanos. Políticas Públicas de Atendimento.

Keywords: Children and Adolescents. Citizenship. Human Rights Education. PublicService Policies.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 13 mai.2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília:

Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressupostos para a compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**: Revista do programa de pós-graduação do mestrado e doutorado, Santa Cruz do Sul, n. 29, p. 22-43, jan./jun. 2008.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. Participação política ecidadania no Brasil: exercício da cidadania plena por meio da efetivação da educação de crianças e adolescentes. **Revista Meritum**, Belo Horizonte, n. 1, v. 14, p. 279-300, jun./dez. 2019.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Trabalho Infantil**: a negação do ser criança e adolescente no Brasil. Florianópolis: OAB/SC, 2007.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa; CUSTÓDIO, André Viana. A Influência do Direito Internacional no Processo de Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, n. 02, v. 23, p. 178-197, mai./ago. 2018.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa; CUSTÓDIO, André Viana. O papel das políticas públicas na promoção de ações de sensibilização sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Jurídica Direito e Paz**, Lorena, n. 41, ano XII, p. 123-144, jun./dez. 2019.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa; CUSTÓDIO, André Viana. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, n. 01, v. 5, p. 224-245, jan./jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A convenção sobre direitos das crianças**. 1989. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso

em: 13 mai. 2021.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. A tutela coletiva dos direitos fundamentais da criança e do adolescente trabalhadores. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Coordenadores). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

SOUZA, Ismael Francisco de; CUSTÓDIO, André Viana. Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente: Uma perspectiva a partir do poder local. **Revista Científica Fasete**, Paulo Afonso, a. 12, n. 19, p. 172-186, nov. 2018.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Alícia Palmeira da Silva Santana

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil.

Ana Clara Soares Lebrão

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – BA, Brasil; graduanda em Direito pela Faculdades Santo Agostinho (FASA), campus Vitória da Conquista - BA, Brasil.

Christiane Corrêa de Oliveira

Advogada, Professora da Rede Pública do Estado da Bahia, pesquisadora em relações étnico-raciais, membro do grupo de estudo e pesquisa Direito e Africanidades - CEPAIA-UNEB. Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação – UFRB (2020), Políticas Públicas e Educação – FSC (2019), Gestão da Aprendizagem Escolar – UNYAHNA (2014), Língua Portuguesa - Texto – UEFS (2003), aperfeiçoada em Direito Civil – Faculdade Baiana de Direito (2014), bacharel em Direito – UNEB (2011), licenciada em Letras – habilitação Português, Inglês e Literaturas – UNEB (2001). E-mail: christianecorreadeoliveira@gmail.com

Clóvis Lima da Silva

Licenciando em Ciências Sociais, UESB - Brasil; Bolsista do Cnpq em projeto de Iniciação Científica; Membro do Centro Acadêmico Núbia Regina Moreira, gestão Lélia Gonzalez.

Daniela Domingues Sturza Dutra

Pós graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Fidelis (FSF), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS/Bagé), Graduanda em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP/Bagé/RS) e integrante do Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes (GEDIHCA-URCAMP) e do Projeto de Pesquisa Direito, Inovação e Novas Tecnologias: o direito ao trabalho no cenário de novas tecnologias e o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes diante do isolamento social vinculado ao curso de Direito da URCAMP. Endereço eletrônico: sturza.geap@gmail.com.

Deise Bastos de Araújo

Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Posgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC / UESB). Professora de Educação Física da Educação Básica no município de Bom Jesus da Lapa-BA. E-mail: deisetkd@hotmail.com

Édpo Felipe da Silva Ferreira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT), bolsista da CAPES. E-mail: edpo.silva01@gmail.com

Fernanda Sena Fernandes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Faz parte do Laboratório de Investigação Sociológica (Labis) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gênero e Saúde (GEPACS).

Gabriela Pires

Pós-graduanda em Direito Previdenciário pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva - CERS; Bacharel em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisas Relações de Trabalho na Contemporaneidade, vinculado ao Grupo de Pesquisa Constitucionalismo Contemporâneo, do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado, da UNISC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Suzéte da Silva Reis. Integrante do Grupo de Pesquisas Direito, Cidadania & Políticas Públicas, coordenado pela Pós-Dr.^a Marli Marlene Moraes da Costa. Membro do Conselho Municipal da Diversidade de Santa Cruz do Sul. Endereço eletrônico: academicapires@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6301330965038441>

Graziele Reis Santos

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - BA, Brasil.

Janaína Xavier Nascimento

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1995), graduação em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e conclusão em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) com doutorado "sanduíche" na Freieinheit Universität de Berlim, Alemanha (2003). Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do Centro de Estudos de Gênero da UFPR e membro do Labis - Laboratório de Investigação Sociológica da UFSM.

José Miranda Oliveira Júnior

Mestre em Educação, UESB, Brasil, membro do grupo de pesquisa "Sociologia das Políticas Curriculares: Uma Leitura a partir da Teoria do Discurso".

José Victor Santos de Almeida

Licenciando em Ciências Sociais, UESB - Brasil; Bolsista do Cnpq em projeto de Iniciação Científica.

Jucimara Macedo Santana

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil.

Júlio Meira Queiroz

Licenciando em Ciências Sociais, UESB - Brasil; Bolsista FAPESB em projeto de Iniciação Científica.

Jussana Teixeira Vilas Boas

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - BA, Brasil.

Luciene Gustavo Silva

Possui Especialização em Assistência Social e Direitos Humanos, pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio (2019 - 2021); Especialização em Direitos Humanos, Saúde e Racismo: a questão negra, pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz (2020 -2021); Possui graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário

Anhanguera Niterói - UNIAN (2019).;Membro associada na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN desde 2019; Possui Curso de Extensão Universitária em Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio, pela Universidade Federal do Ceará(2019); Possui Curso de Extensão Universitária em Brasil e África em Sala de Aula, pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFR (2019); Curso de Atualização Necropolítica e Racismo de Estado na Sociedade Brasileira, pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Brasil (2019); Curso de Capacitação Sobre Garantias Legais Sem Territórios Instáveis, pela Fundação Escola Superior da Defensoria Pública do Estado do RJ, FESUDEPERJ, Brasil (2018); Formação Sociopolítica Para o Trabalho Voluntário em Periferia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil, 2018; Capacitação e Mobilização de Lideranças Comunitárias, pela Arquidiocese São Sebastião do Rio de Janeiro, ARQRIO, Brasil, 2018. Foi Monitora no Curso de Serviço Social da UNIAN, nas Disciplinas: Metodologia Científica e Fundamentos da Ciência Política (2018 - 2019); Ministrou Aulas e aplicou avaliações, nas Disciplinas Metodologia Científica e Fundamentos da Ciência Política, durante o período da Monitoria. Participou da organização de eventos na UNIAN (2019); Fez Estágio como Assistente Social na Associação Fluminense de Reabilitação - AFR (2017-2018). Atua principalmente nos seguintes temas: Serviço Social; Saúde; Assistência Social; Cultura; Cultura Afro-brasileira; Afrocidadanização; Capoeira e Práxis Antirracista. Autora do livro: CAPOEIRA: instrumento alternativo para fomentar a Afrocidadanização na perspectiva do Serviço Social, publicado em 2019.

Nubia Regina Moreira

Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UNB); Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Reinaldo da Silva Guimarães

É Doutor em Serviço Social pela PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007); É Mestre em Sociologia Pelo IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (2001); É Bacharel em Ciências Sociais pela PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999), É Licenciado em Ciências

Sociais pela PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). É pesquisador do IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, é Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, é Professor Adjunto no UNIAN - Centro Universitário Anhanguera de Niterói. É instrutor de Sociologia Criminal e Sociologia da Violência e do Crime pela SESEG RJ - Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro. É Avaliador do INEP/MEC para os atos autorizativo de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso. Tem experiência na área de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Ação Afirmativa, Raça e Racismo, Identidade Cultural, Direitos Humanos, Violência e Serviço Social, Expressões de movimentos de Resistência Social, Análise Institucional, Movimentos Sociais, Formação Social, Histórica e Política do Brasil, Economia Política, Teoria Política, Ciência Política, Gestão Social, Metodologia Científica, Sociologia, Sociologia Criminal, Sociologia do Crime e da Violência e Sociologia Geral e Jurídica. É autor dos livros: AFROCIDADANIZAÇÃO: ações afirmativa e trajetórias e vida no Rio de Janeiro, publicado em 2013 e Porque para o negro sim! As Cotas Raciais como instrumento para a Afrocidadanização. Publicado pela Editora Novas Edições Acadêmicas, em 2019.

Sandra Thomaz de Aquino

Professora da Pós Graduação em Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica da Universidade do Estado da Bahia, DCHT, Campus XVII. Pedagoga. Cientista Social. Especialista em Psicologia Educacional. Mestre em Ciências Sociais (PUC/SP – área de concentração Ciência Política). Pesquisadora do GEPERCS. E-mail: sandrathomazuneb@gmail.com

Suzéte da Silva Reis

Doutora em Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora Convidada do Programa de Pós-Graduação em Direito –Mestrado e Doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora de Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Membro do Grupo de Estudos “Direitos Humanos da Criança, Adolescente e Jovens”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito –Mestrado e Doutorado, UNISC. Professora em cursos de

Especialização *Latu Sensu* na área de Direito do Trabalho. Graduada em Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. E-mail: sreis@unisc.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0526411653933592>

Valéria Quevedo da Rosa

Pós graduanda em Direito de Família e Sucessões pela UniDomBosco, Bacharela em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP/Bagé/RS) e integrante do Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes (GEDIHCA- URCAMP) e do Projeto de Pesquisa Direito, Inovação e Novas Tecnologias: o direito ao trabalho no cenário de novas tecnologias e o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes diante do isolamento social vinculado ao curso de Direito da URCAMP. Endereço eletrônico: valeriaqdarosa@outlook.com.

Viviane Sá Teles de Souza Costa

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino das Relações Etnico-Raciais – PPGER - da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; Especialista em Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Licenciada em Pedagogia pela UNEB; Bacharel em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro – UNISA. E-mails: saviviane6@gmail.com



ISBN 978-658997618-9



Editora
MultiAtual