

ORGANIZADORES

THAIS JANAINA WENCZENOVICZ
CLAUDIA CINARA LOCATELI

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:

DISCUSSÕES DIALÓGICAS
E INTERDISCIPLINARES

**editora
unoesc**

© 2024 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão linguística metodológica: Ana Maria Azevedo
Capa e Projeto gráfico: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos e educação: discussões dialógicas e
interdisciplinares / organizadores Thaís Janaina
Wenczenovicz, Claudia Cinara Locateli. – Joaçaba: Editora
Unoesc, 2024.
252 p. : il.

ISBN e-book: 978-85-8422-236-0
Inclui bibliografia

1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Direitos
fundamentais. 4. Desenvolvimento humano. I.
Wenczenovicz, Thaís Janaina, (org.). II. Locateli, Claudia
Cinara, (org.).

Dóris 341.1219

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

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

Pró-reitora de Ensino
Jaciney Aparecida Danielli

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
O RACISMO COMO IMPEDITIVO DOS DIREITOS HUMANOS: O QUE VOCÊ TEM A VER COM ISSO?.....	15
DIREITO À EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM ESTADO DEFICIENTE PARA RECEBER AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA	31
REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALISMO CRÍTICO E RESISTÊNCIA, MIGRAÇÕES, FRONTEIRAS-FORTALEZAS E O REGIONALISMO DISCRIMINATÓRIO NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE JOINVILLE, SANTA CATARINA	57
O SISTEMA MODERNO-COLONIAL DE GÊNERO E A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS	75
NOSSO MARCO É ANCESTRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À TERRA E AO TERRITÓRIO PELOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	111
A ANCESTRALIDADE E DIÁLOGOS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MORRO ALTO - MAQUINÉ/ RS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE ENSINO MÉDIO SANTA TERESINHA (2010 – 2024).....	127
NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE, MAS A CAMINHADA É LONGA: OS DESAFIOS DAS MULHERES NEGRAS NA LUTA POR DIGNIDADE SOB O OLHAR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	147
POTENCIAL DE FLICTS NAS SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA E A COLONIALIDADE: UM DEBATE INTERDISCIPLINAR.....	175

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PROGRAMAS PROUNI E UNIEDU NA UNOESC CHAPECÓ.....	201
SEMANA DE 1922 E MODERNISMOS ALTERNATIVOS: COLONIALIDADE DO PODER E CONCEITO DE RAÇA	231
TRIBUTO A NEGO BISPO	249

APRESENTAÇÃO

Um rio não deixa de ser um rio quando ele conflui com outro rio.

Ele continua em sua essência.

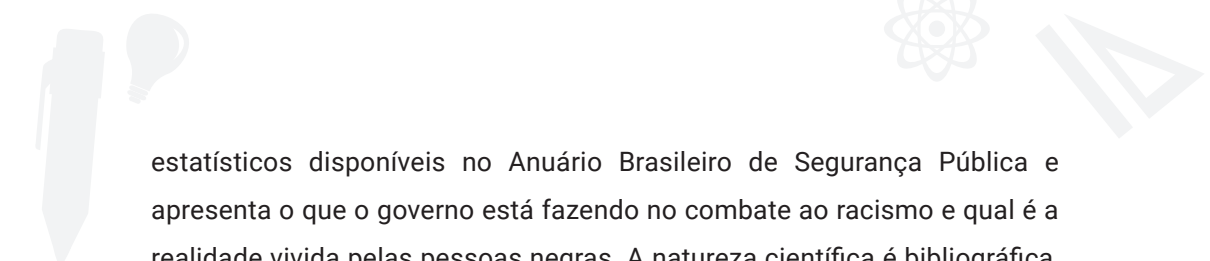
Essa é a grandeza da confluência.

Nego Bispo

Esse trabalho resulta do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em 2023 e 2024 junto aos Cursos de Pós-Graduação em Direito/ Mestrado em Direito, com área de concentração em Direitos Fundamentais na Universidade do Oeste de Santa Catarina e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul e o Programa de Pós-Graduação em Educação sediado junto a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/PPGE-MP. O resultado das aulas dialogadas e interação com leituras e demais práxis, apresenta-se em forma de livro. Enquanto eixos centrais a disciplina e por extensão a escrita dos textos os eixos: Desenvolvimento Humano, Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Educação, Interculturalidade, Políticas Públicas,

O trabalho possui dez capítulos e dialoga com eixos entrelaçados a trajetória sócio-histórico-jurídica da América Latina e do Brasil em vistas ao uso das categorias conceituais nominadas de colonialismo, colonialidade, descolonização e decolonialidade. Enquanto temas apresenta classe, gênero, raça,

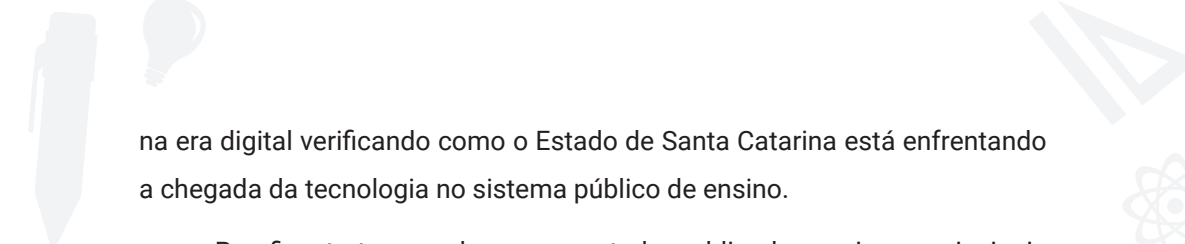
O primeiro capítulo intitulado O RACISMO COMO IMPEDITIVO DOS DIREITOS HUMANOS: O QUE VOCÊ TEM A VER COM ISSO? se apresenta como um convite ao leitor para refletir como a estrutura racista do pensamento social existente no Brasil. Com o objetivo de induzir essa reflexão, apresenta-se essa perspectiva a partir de alguns dos principais pensadores negros brasileiros. Este capítulo apresenta alguns dados



estatísticos disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública e apresenta o que o governo está fazendo no combate ao racismo e qual é a realidade vivida pelas pessoas negras. A natureza científica é bibliográfica, com ênfase na abordagem qualitativa quantitativa. A disparidade entre o que é tido como combate ao racismo e como ele funciona na prática é latente e desproporcional. Muito tem sido feito no combate ao racismo, mas o caminho está longe de ter um fim.

O próximo capítulo denominado DIREITO À EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM ESTADO DEFICIENTE PARA RECEBER AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA do autor Everson Alves da tem como objetivo analisar o direito à educação e inteligência artificial, assim como verificar se o Estado de Santa Catarina está apto para receber as inovações tecnológicas e proceder à sua implementação no ambiente escolar; ainda, vamos apontar os possíveis reflexos que a sociedade poderá sofrer em razão da deficiência estatal em proporcionar uma educação pautada na tecnologia e na inteligência artificial.

A partir do problema de pesquisa: o despreparo do Estado para garantir o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos de ensino e aprendizagem possui o condão de influenciar no desenvolvimento intelectual dos alunos matriculados no sistema público de ensino? busca-se discorrer a respeito do direito à educação como um direito fundamental social e a necessidade de implementação dos meios tecnológicos no sistema público de ensino. Ato contínuo a pesquisa vai abordar o tema do direito à educação e tecnologia, tratando da questão do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, quando discorreremos a respeito da origem do tema inteligência artificial e da questão do ensino a partir da utilização dessa ferramenta; ainda, o estudo pretende abordar o assunto da educação pública

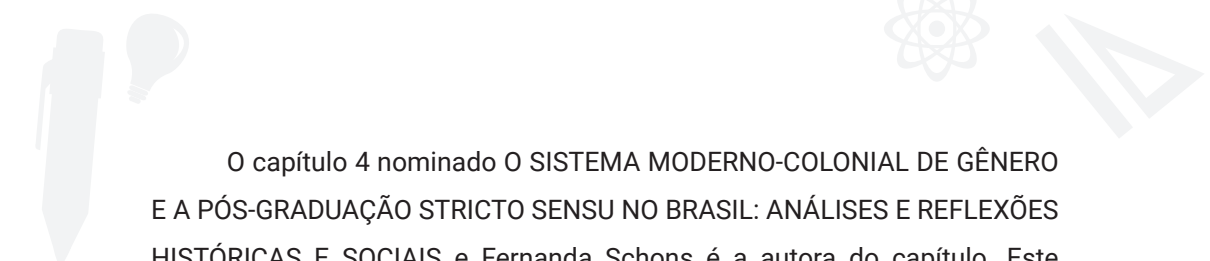


na era digital verificando como o Estado de Santa Catarina está enfrentando a chegada da tecnologia no sistema público de ensino.

Por fim, trata com base em estudo publicado, quais os principais impactos que a introdução deficiente da tecnologia no sistema de ensino é capaz de causar no desenvolvimento intelectual dos estudantes e na própria sociedade. Para realização da presente pesquisa utilizou-se o método de abordagem dedutivo, além de pesquisa em material bibliográfico, de caráter qualitativa e natureza exploratória, com consulta em livros, artigos, revistas jurídicas e sites da internet, mormente sites governamentais, como páginas oficiais do Governo Federal e do Estado de Santa Catarina.

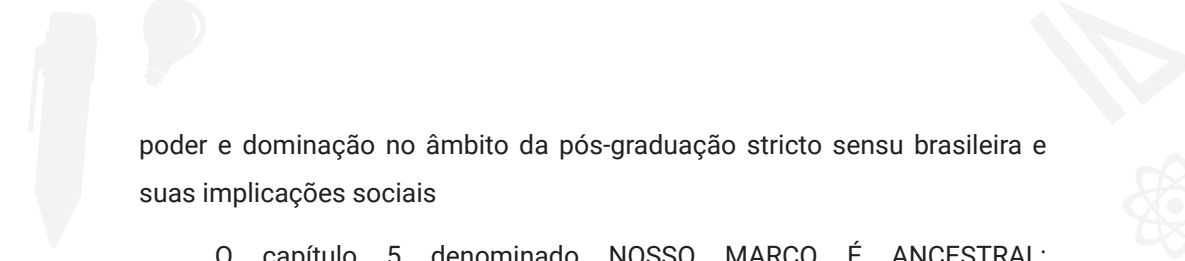
O terceiro capítulo foi elaborado por Felipe Cauê Lima Moreira e o estudo investiga a legislação municipal estatutária de Joinville, Santa Catarina, à luz da abordagem crítica pós-colonial, com foco nos temas de multiculturalismo crítico, resistência, migrações, fronteiras-fortalezas e regionalismo discriminatório. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, analisamos como a legislação municipal reflete e reproduz padrões de regionalismo discriminatório, afetando as comunidades migrantes e minoritárias da cidade.

Os resultados apontam que o multiculturalismo crítico pode oferecer uma perspectiva analítica e normativa mais adequada para abordar as questões de migrações, fronteiras e regionalismo discriminatório, desafiando narrativas hegemônicas e promovendo a inclusão e a justiça social. Esta pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas municipais, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na promoção da inclusão e equidade em contextos urbanos complexos como o de Joinville. O capítulo titula-se REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALISMO CRÍTICO E RESISTÊNCIA, MIGRAÇÕES, FRONTEIRAS-FORTALEZAS E O REGIONALISMO DISCRIMINATÓRIO NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE JOINVILLE, SANTA CATARINA



O capítulo 4 nominado O SISTEMA MODERNO-COLONIAL DE GÊNERO E A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS e Fernanda Schons é a autora do capítulo. Este capítulo apresenta, sob a perspectiva histórica e social, as relações entre o sistema moderno-colonial de gênero e a pós graduação stricto sensu no Brasil. Com o objetivo de averiguar e analisar a proporção de mulheres entre tituladas/os em cursos de mestrado e doutorado de forma integrada ao contexto sócio-histórico intrinsecamente vinculado às relações de poder e de dominação e, destarte, de resistência e de subversão, além de obter e analisar categorias de dados os quais nos fornecem subsídios para refletir e melhor compreender qualitativamente os impactos sociais decorrentes da proporção de mulheres entre tituladas/os em cursos de mestrado e doutorado.

A reflexão se reportou por elementos e aspectos quantitativos, tais como o percentual de mulheres entre as/os tituladas/os em cursos de mestrado e de doutorado e entre as/os empregadas/os com tais qualificações, variáveis como proporções de mulheres entre as/os tituladas/os no Brasil e em outros países, proporções de mulheres entre as/os tituladas/os nas diversas regiões do Brasil, além de diferenças de participação por grandes áreas do conhecimento e desigualdade de remuneração média entre mulheres e homens. O capítulo divide-se, desse modo, em duas partes: 1) revisão de literatura ancorada a autoras/es que contextualizam, problematizam e elucidam as dimensões do colonialismo e da (de)colonialidade; 2) análises e reflexões acerca do estudo Brasil: Mestres e Doutores 2024, desenvolvido pelo Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE) a partir de dados disponibilizados na Plataforma Sucupira – mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – referentes ao período 1996-2021. Os dados analisados permitem inferir que o sistema moderno-colonial de gênero se projeta, se nutre e se reproduz calcado na colonialidade de poder, saber, ser e gênero, asseverando as assimetrias, subjetividades e intersubjetividades definidas pelos marcadores sociais de

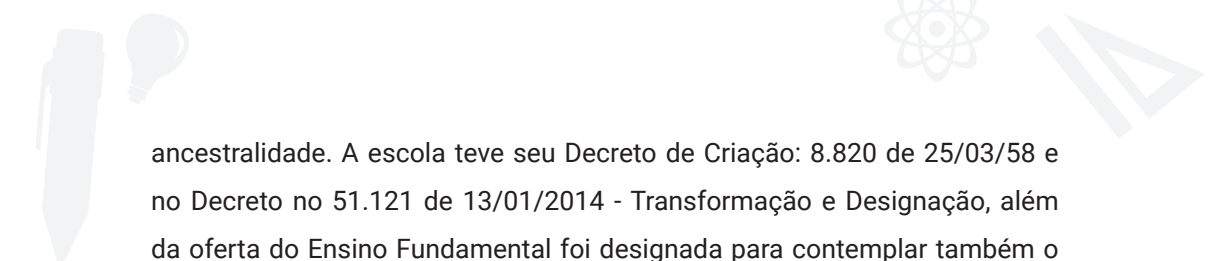


poder e dominação no âmbito da pós-graduação stricto sensu brasileira e suas implicações sociais

O capítulo 5 denominado NOSSO MARCO É ANCESTRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À TERRA E AO TERRITÓRIO PELOS POVOS ORIGINÁRIOS apresenta um percurso do que se trata a questão da terra, a etnicidade e as mudanças de percurso que propõe o Marco Temporal e possui autoria de Giovanna de Carmen Puebla.

Desde os primórdios da colonização, o direito à terra dos povos originários tem sido objeto de controvérsias. O Alvará Régio de 1680 foi o primeiro dispositivo a tentar regulamentá-lo, mas ao longo dos séculos, diversas mudanças legislativas ocorreram, sem que os povos indígenas fossem verdadeiramente ouvidos. Somente em 1987, durante a Assembleia Nacional Constituinte (que se propunha a elaborar uma constituição democrática para o Brasil após a derrocada da ditadura civil-militar), é que esses grupos foram finalmente consultados, devido à pressão popular, conseguindo que o líder indígena Ailton Krenak fosse reconhecido como seu representante. Ele apresentou uma emenda popular ao Congresso, resultando na inclusão do artigo 231 na Constituição Federal de 1988. Contudo, em 2009, o Supremo Tribunal Federal restringiu esse direito com o julgamento da Petição n.º 3.388/09, estabelecendo a tese do marco temporal, que limitava as terras tradicionalmente ocupadas àquelas habitadas até a data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, desconsiderando todos os processos históricos de dizimação e integração praticados para com os grupos indígenas desde a chegada das grandes navegações até os dias de hoje.

O capítulo seis tem por objetivo analisar a relação da Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio Santa Teresinha situa-se na Zona Rural, às margens da RS 407, no km 0, do Bairro Morro Alto pertencente ao Município de Maquiné-RS e a Região do Quilombo do Morro Alto e sua relação com a



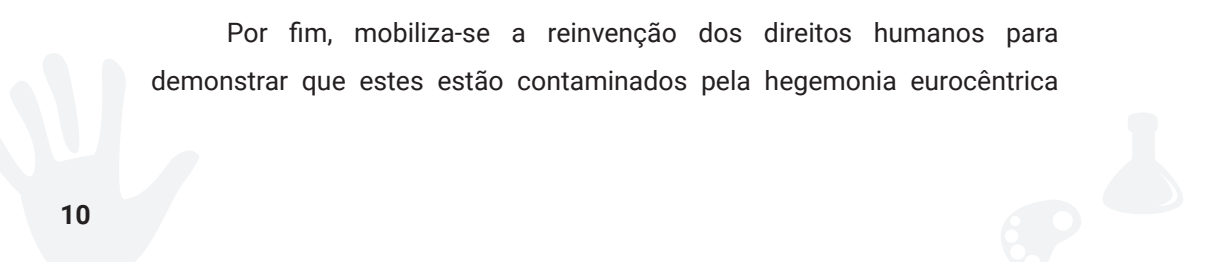
ancestralidade. A escola teve seu Decreto de Criação: 8.820 de 25/03/58 e no Decreto no 51.121 de 13/01/2014 - Transformação e Designação, além da oferta do Ensino Fundamental foi designada para contemplar também o Ensino Médio.

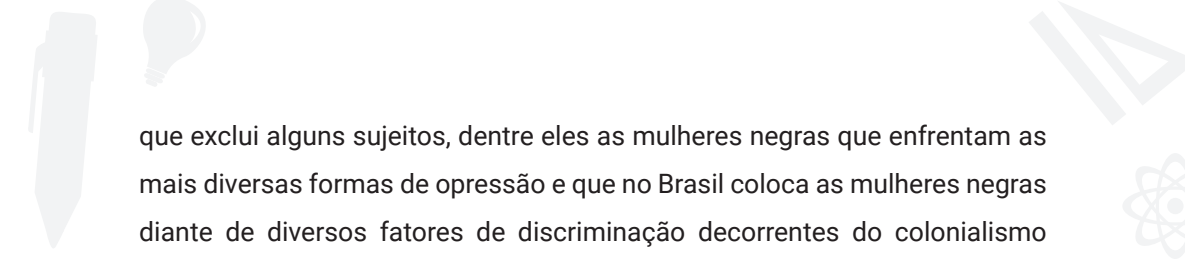
Este decreto conferiu à escola a primazia de ser a única escola estadual quilombola na Rede Estadual de Educação do RS. A escola, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, está sob responsabilidade da 11ª Coordenadoria Regional de Educação/CRE regida pela mantenedora Secretaria Estadual de Educação do RS /SEDUCRS. A autora chama-se Judith Ovídia Giménez López e possui como título A ANCESTRALIDADE E DIÁLOGOS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MORRO ALTO - MAQUINÉ/ RS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE ENSINO MÉDIO SANTA TERESINHA (2010 – 2024)

O próximo capítulo é de autoria da discente Luisa Fernanda Silva dos Santos tem como título NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE, MAS A CAMINHADA É LONGA: OS DESAFIOS DAS MULHERES NEGRAS NA LUTA POR DIGNIDADE SOB O OLHAR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL e reflete a respeito da subalternização de corpos negros femininos colocados numa encruzilhada interseccional, local este capaz de permitir uma sobreposição de opressões que serão observadas a partir das epistemologias do Sul.

Assim, através de uma breve análise bibliográfica descreve-se acerca da estratégia de racialização como mecanismo de subjetivação dos sujeitos, perpassando pelos conceitos de colonialidade e colonialismo, com suporte das teorias desenvolvidas pelos autores filiados às Epistemologias do Sul, as quais surgem como uma crítica ao domínio do conhecimento ocidental e eurocêntrico, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos nas margens do sistema mundial.

Por fim, mobiliza-se a reinvenção dos direitos humanos para demonstrar que estes estão contaminados pela hegemonia eurocêntrica

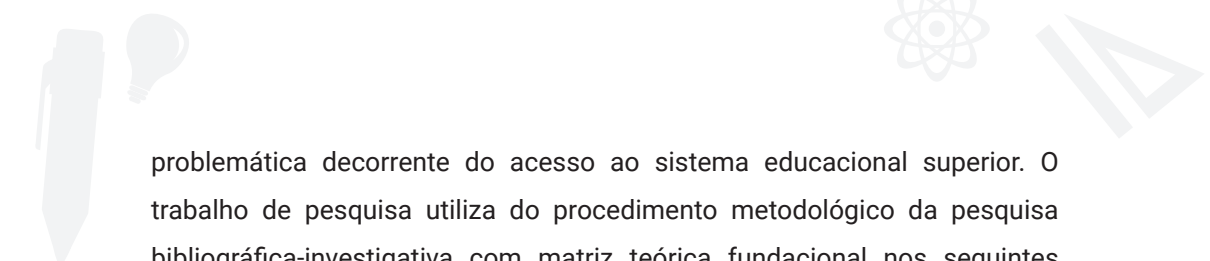




que exclui alguns sujeitos, dentre eles as mulheres negras que enfrentam as mais diversas formas de opressão e que no Brasil coloca as mulheres negras diante de diversos fatores de discriminação decorrentes do colonialismo e patriarcalismo. Vemos que apesar dos avanços nas lutas por direitos humanos e igualdade, ainda persistem muitos desafios que exigem uma abordagem interseccional e uma transformação profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a opressão das mulheres negras.

O oitavo capítulo tem redação de Marina Fátima Onyszko e intitula-se POTENCIAL DE FLICTS NAS SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA E A COLONIALIDADE: UM DEBATE INTERDISCIPLINAR. O capítulo tem o objetivo de apresentar uma possibilidade de diálogo entre sessões de leitura literária, por meio da leitura obra “Flicts” do escritor e dramaturgo brasileiro Ziraldo Alves Pinto (1932-2024), reflexões e ponderações acerca dos efeitos das colonialidades na constituição dos padrões sociais e binarismos naturalizados na/pela escola enquanto microcosmo da sociedade. Concebe-se, para tanto, as infâncias como espaços-tempos potentes para a construção da criticidade e a escola como lugar de tensionamento dos referidos padrões.

O capítulo nove sob autoria de Renan Eduardo da Silva adota por tema o estudo de políticas públicas de efetivação do direito à educação no ensino superior, analisando a efetividade dos programas governamentais PROUNI e UNIEDU com lócus de pesquisa na UNOESC Campus Chapecó. O problema de pesquisa visa compreender a efetividade das políticas públicas supramencionadas, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 delimita que o acesso ao ensino superior é condicionado às capacidades de cada indivíduo. O objetivo principal: estimular uma reflexão sobre políticas públicas voltadas ao ensino superior, o específico: averiguar a efetividade de duas políticas públicas desenvolvidas por meio de dois programas governamentais em uma instituição de ensino. A justificativa se apoia na

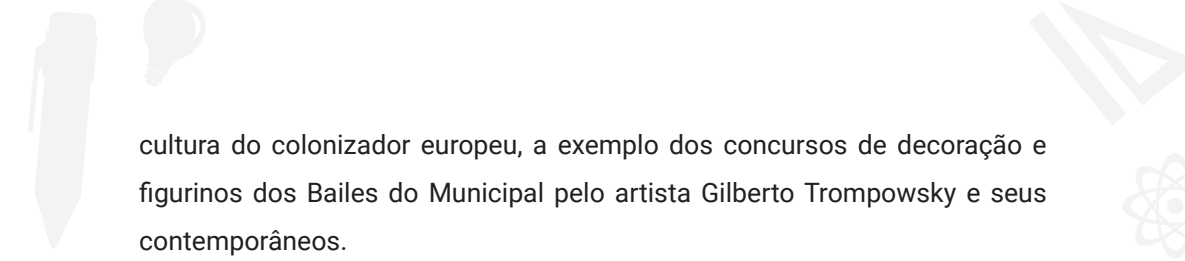


problemática decorrente do acesso ao sistema educacional superior. O trabalho de pesquisa utiliza do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica-investigativa com matriz teórica fundacional nos seguintes autores: Celina Souza, José Afonso da Silva, Ingo Wolfgang Sarlet, Maria Paula Dalllar Bucci, Robert Alexy, entre outros autores.

O penúltimo capítulo escrito por Sidiane Aline Gertemia sob o título SEMANA DE 1922 E A (DES)VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR: COLONIALIDADE DO PODER E CONCEITO DE RAÇA aponta que a ocupação de espaços originalmente aristocratas como o Theatro Municipal de São Paulo pela cultura popular, introduz o capítulo e busca dar ênfase à produção da cultura popular sob a ótica da colonialidade de poder e o conceito de raça (Quijano 2005), no sentido de compreender sua construção social, arraigado na sociedade brasileira.

Em 2019, Emicida (negro e rapper brasileiro) produz uma apresentação no palco do Municipal no que seria um manifesto à cultura popular urbana e à resistência da cultura negra invisibilizada e silenciada. O ato não apenas simboliza as mudanças necessárias na sociedade, como traz a reflexão da dicotomia entre culturas “alta” e “baixa”, perpetuadas pelos modernistas da Semana de 1922.

Esses artistas, em sua grande maioria da elite paulista, promoveram a valorização da cultura erudita em detrimento da cultura popular, relegando manifestações de origem afro-brasileiras como Samba e Carnaval à marginalidade. Nesse sentido, percebe-se as consequências da colonização no Brasil pela construção de uma sociedade pautada na secular escravização, e que se apropriou das heranças africanas e indígenas (Cardoso, 2022) para promover o movimento modernista brasileiro da década de 1920, sob as características de primitivo, exótico, selvagem. Quando o Carnaval brasileiro se torna um evento institucionalizado, atingindo preponderância em países desenvolvidos, suas decorações e temáticas se debruçam na valorização da



cultura do colonizador europeu, a exemplo dos concursos de decoração e figurinos dos Bailes do Municipal pelo artista Gilberto Trompowsky e seus contemporâneos.

Para o encerramento do Livro as organizadoras impulsionadas pelas reflexões realizadas no decorrer das trocas pedagógicas trazem uma pequena colaboração em homenagem ao filósofo e ativista Nego Bispo. No decorrer das aulas Bispo esteve presente por vozes e dizer de Bispo. Homem inquieto Bispo compartilhou experiências, vivências, tecnologias e saberes originários em variados espaços de educação formal e informal. Diálogos esses realizados com ‘gente que cuida gente e por vezes não é visto como gente’. Bispo teve sua trajetória permeada de falas e escutas com indígenas e faz erguer do chão a defesa da contracolonialidade.

Excelente leitura.

Thaís Janaina Wenczenovicz

Claudia Cinara Locateli

Organizadoras

Outono de 2024, dias de dor em razão da crise ambiental que atinge o Estado do Rio Grande do Sul e local onde me encontro. Arte, música e poesia compõe os dias de milhares de sul-riograndenses para amenizar a dor.

O céu caiu!¹ (Kopenawa, Davi)

¹ Inspirado no livro “A Queda do Céu”. Trata-se de um livro que nasce para ser testemunho da cultura de um povo, um manifesto xamânico e um grito de alerta vindo do coração da Amazônia. Tem como fonte os relatos recolhidos na língua nativa do xamã Yanomami, Davi Kopenawa, pelo etnólogo Bruce Albert.

O RACISMO COMO IMPEDITIVO DOS DIREITOS HUMANOS: O QUE VOCÊ TEM A VER COM ISSO?

PASA, Caroline¹

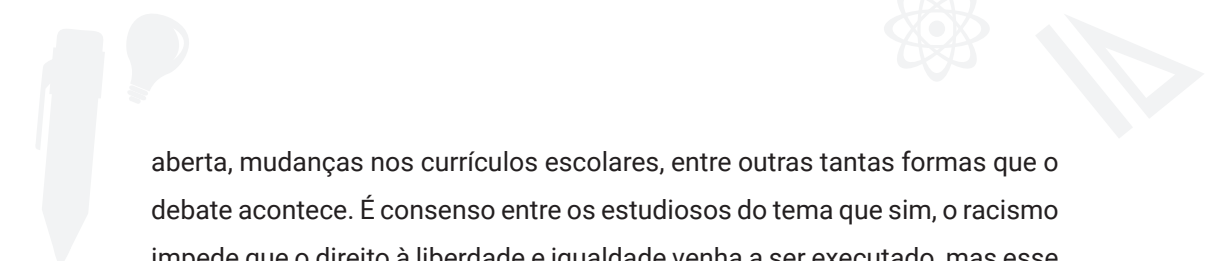
Resumo: O presente trabalho é um convite ao leitor para refletir como a estrutura racista do Brasil impede que o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” venha a ser cumprido em todos os âmbitos. Com o objetivo de induzir essa reflexão, apresenta-se essa perspectiva a partir de alguns dos principais pensadores negros brasileiros. Este capítulo apresenta alguns dados estatísticos disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública e apresenta o que o governo está fazendo no combate ao racismo e qual é a realidade vivida pelas pessoas negras. A natureza científica é bibliográfica, com ênfase na abordagem qualitativa quantitativa. A disparidade entre o que é tido como combate ao racismo e como ele funciona na prática é latente e desproporcional. Muito tem sido feito no combate ao racismo, mas o caminho está longe de ter um fim.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Racismo. Violência.

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva a reflexão e debate entorno do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que profere que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e como o racismo, em suas diferentes esferas, se torna um impeditivo para que esse direito venha a ser exercido. Muitos dos debates em torno dos vários problemas que enfrentamos como sociedade começa com o racismo. No Brasil, a temática tem crescido em número de publicações científicas, produções cinematográficas, aulas abertas a comunidade, discussões na TV

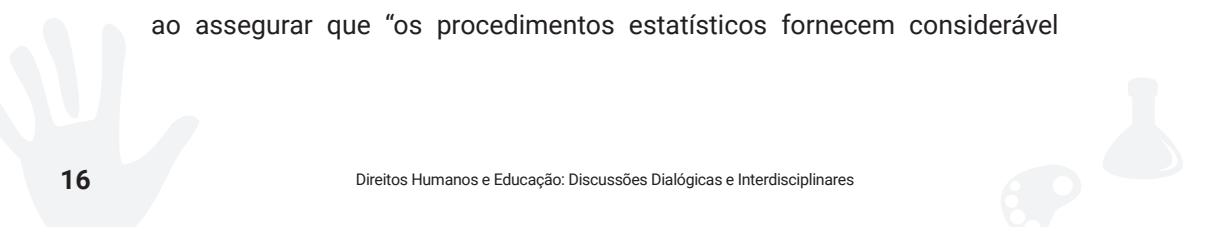
¹ Bacharel em Arquivologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda no Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. Bolsista do Programa Carrefour Bolsas. E-mail: carolpasa17@hotmail.com

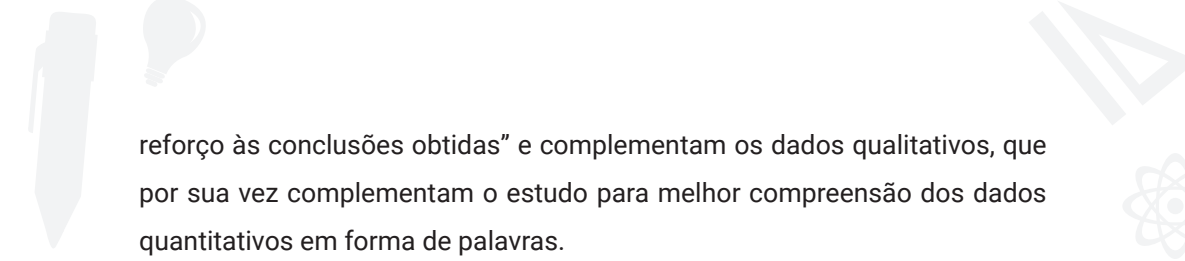


aberta, mudanças nos currículos escolares, entre outras tantas formas que o debate acontece. É consenso entre os estudiosos do tema que sim, o racismo impede que o direito à liberdade e igualdade venha a ser executado, mas esse entendimento enquanto nação ainda está muito longe de ser compreendido ou mesmo ouvido e refletido pela população.

Falar de racismo no Brasil tem sido uma prática comum por parte dos movimentos negros, não por opção, mas sim pela necessidade de tratar o assunto, é um tema que sempre vem à tona e assombra muitos pesquisadores que buscam trabalhar a temática étnica com uma perspectiva de que fuga dos temas que muitas vezes são traumas, mas sempre surge a palavra racismo, como uma sombra que acompanha as pessoas pretas. Borges (2019) apresenta uma das possíveis formas de tratar o assunto: “Se a luta e as denúncias históricas dos movimentos negros do país sobre as desigualdades baseadas em raça não são suficientes, é preciso apelar aos dados e retomar as produções acadêmicas e intelectuais históricas, e atuais, de pensadores negros” (Borges, 2019). Portanto, com essa breve reflexão sobre o assunto busca-se contribuir com as produções acadêmicas em torno da temática. O texto irá apresentar alguns dados estatísticos disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública e trará o pensamento de alguns dos principais nomes intelectuais brasileiros que atuam na luta antirracista e discutem a temática.

Muitas pesquisas sobre a temática proposta se encontram disponíveis *online*, e muito irão contribuir para o levantamento de novas pesquisas, com novas perspectivas e problemáticas em torno do assunto. Quanto a abordagem, a opção de trabalhar com pesquisa qualitativa e quantitativa se deu conforme Grácio e Garrutti: “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (Grácio; Garrutti, 2005, p. 119). A mesma posição é adotada por Gil (1999, p. 35) ao assegurar que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável





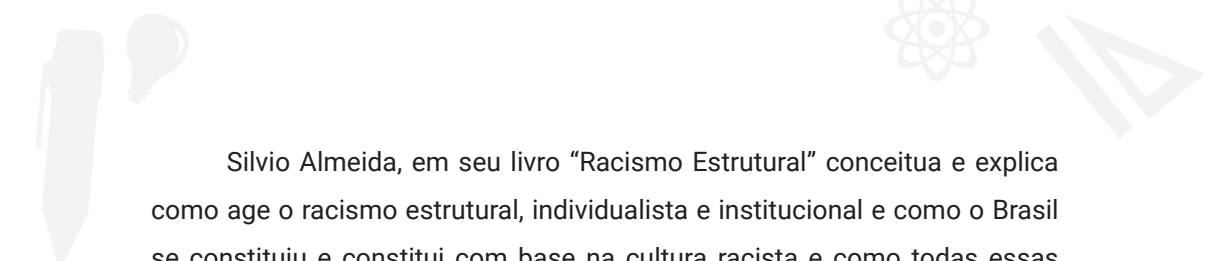
reforço às conclusões obtidas” e complementam os dados qualitativos, que por sua vez complementam o estudo para melhor compreensão dos dados quantitativos em forma de palavras.

Acredita-se que o racismo é um impeditivo dos direitos humanos, porque a história nos mostra que mesmo quando libertos as pessoas negras escravizadas continuaram em situações desumanas, sem direito a reparação e isso reflete atualmente no cotidiano das pessoas negras independente de posição social, a cor da pele não passa em branco. Os resultados obtidos por meio das estatísticas são assustadores e revelam que todos os anos após a abolição ainda não foram o suficiente para gerar algum tipo de entendimento, igualdade ou mesmo empatia entre as pessoas de diferentes etnias.

2 RELEMBRAR O PASSADO PARA (TENTAR) COMPREENDER O PRESENTE

O fato de o Brasil ter sido o último País do ocidente a abolir a escravidão, reflete até hoje na vida dos descendentes destes escravizados, assim como a falta de reparação financeira e histórica. Essa afirmação pode parecer um consenso a todos brasileiros, mas está longe de ser entendida como tal e, inclusive, é um fato negado por muitos cidadãos brasileiros. A ideia de que a escravidão ficou no passado e nada interfere no presente é uma opinião usual quando o assunto é racismo, a falta de entendimento da criação sobre o que é “raça” também contribui para que as ideias e sentimentos referentes a raça e racismo se perpetuem até hoje, de acordo com Carneiro (2008):

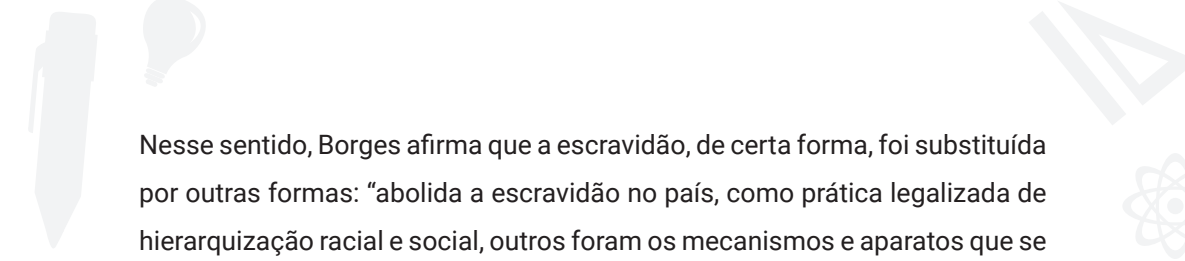
O conceito de raça se instituiu para justificar a dominação, a escravidão e a exploração de um grupo racial sobre outro. Hoje, a negação da realidade social da “raça” e da necessidade que dela decorre de focalizar as políticas públicas nos segmentos historicamente discriminados se presta à perpetuação da exclusão e dos privilégios que a ideologia que o sustenta produziu e reproduz cotidianamente. (Carneiro, 2008)



Silvio Almeida, em seu livro “Racismo Estrutural” conceitua e explica como age o racismo estrutural, individualista e institucional e como o Brasil se constituiu e constitui com base na cultura racista e como todas essas formas de racismos começaram com a construção histórica do que é “raça” e afirma que “raça é um elemento essencialmente político” (Almeida, 2019, p. 31) visto que não tem nenhum sentido fora do âmbito socioantropológico. “Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento” (Almeida, 2019, p. 32). Isso pode justificar as características do escravismo brasileiro como explica Alves (2022):

O escravismo que se desenvolveu no Brasil tinha singularidades e particularidades específicas. A gênese da estruturação do racismo no Brasil, fundamentalmente, está vinculada ao modo de produção escravista que produziu a vida material por meio da exploração da força de trabalho dos sujeitos escravizados. Demonstra-se que aqui no Brasil as relações raciais surgiram a partir da inserção de pessoas traficadas de outro continente no trabalho escravo, determinadas pela exploração compulsória da força de trabalho por intermédio da racialização que inferiorizava os sujeitos traficados. (Alves, 2022, p. 213)

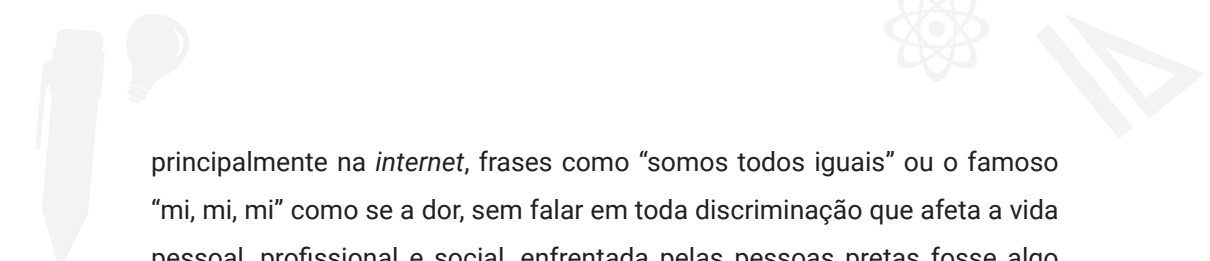
A compreensão era de que os escravizados eram somente força de trabalho a quem eles pertenciam, como complementa Moura “[...] a mercadoria que produzia mercadoria, a coisa que se movia, o homem alienado de qualquer direito humano” (Moura, 2014, p. 44). Um País que foi o último a abolir a escravidão e que hoje ainda está em busca de formas e meio de se lidar com isso, que ainda não criou uma consciência coletiva de que como um País com maioria da população negra e parda e mesmo assim estes são a maioria que ocupam os cargos subalternos, são a maioria dos analfabetos, da população carcerária, que vive nas periferias, que mais passa fome e lhes é negado direitos considerados básicos, e embora esta seja a realidade ainda se ouve argumentos de que “a escravidão acabou e ficou no passado” sem reconhecer que esse passado ainda interfere no presente .



Nesse sentido, Borges afirma que a escravidão, de certa forma, foi substituída por outras formas: “abolida a escravidão no país, como prática legalizada de hierarquização racial e social, outros foram os mecanismos e aparatos que se constituíram e se reorganizaram [...] como forma de garantir controle social, tendo como foco os grupos subalternizados estruturalmente” (Borges, 2019, p. 37). E nos convida a refletir sobre como o processo de escravidão teve como base a questão racial, não acabou:

A “fundação” de nosso país acontece tendo a escravidão baseada na hierarquização racial como pilar. O racismo é uma das ideologias fundadoras da sociedade brasileira. Algo tão fundamental no processo de formação não some em um estalar de olhos pela simples destituição da monarquia e por pretensões modernizantes. (Borges, 2019, p. 41)

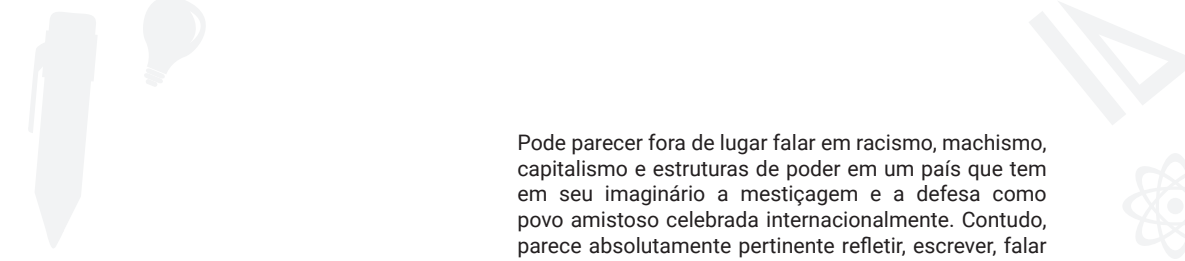
As discussões acerca dos racismos são sempre acaloradas e com posições sempre opostas. Debater racismos com pessoas que acham que ele não existe é desgastante e afeta física e mentalmente as pessoas que, pacientemente, se dispõe a tentar dialogar com pessoas que, de alguma forma, ignoram a realidade, os dados estatísticos e a própria história do Brasil. Ser ignorante aos fatos é mais cômodo. Cida Bento (Bento, 2022), em seu livro “O pacto da branquitude” apresenta exemplos do cotidiano de como funciona o racismo que estrutura nosso País, que muitas vezes é tão “comum” determinados comportamentos que têm raízes extremamente racistas e preconceituosas, e como as pessoas que tem essas atitudes buscam sempre outras pessoas que pensam da mesma forma para justificar tal ato, ao invés de procurar entender a raiz desses comportamentos e falas, ou mesmo, ouvir as pessoas que sofrem com as atitudes que elas executam. Conforme a teoria do mito da democracia racial desenvolvida e elaborada por Gilberto Freyre, aponta Flauzina (2006) que resultou num “sofisticado mecanismo ideológico [...] um conto idílico, em que negros e brancos vivem em perfeita harmonia” (Flauzina, 2006, p. 14). É muito comum ouvir e ver,



principalmente na *internet*, frases como “somos todos iguais” ou o famoso “mi, mi, mi” como se a dor, sem falar em toda discriminação que afeta a vida pessoal, profissional e social, enfrentada pelas pessoas pretas fosse algo irrelevante que nada tem a ver com o passado do País. Sueli Carneiro reflete sobre esse fenômeno:

[...] São argumentos de fácil aceitação pelo que reiteram das ideologias presentes no senso comum em que o elogio à mestiçagem e a crítica ao conceito de raça vêm se prestando historicamente, não para fundamentar a construção de uma sociedade efetivamente igualitária do ponto de vista racial, e sim para nublar a percepção social sobre as práticas racialmente discriminatórias presentes em nossa sociedade. (Carneiro, 2008)

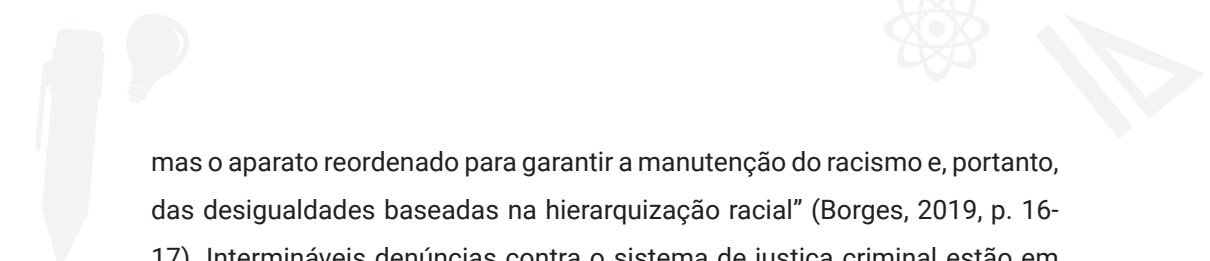
Um exemplo recente é o início da pandemia, enquanto as pessoas que tiveram acesso à formação profissional e atuavam em cargos que permitiam o trabalho remoto estavam em casa, pedindo suas compras pelo aplicativo do mercado, com plano de saúde e salário garantido, às comunidades da periferia do Rio de Janeiro enfrentavam um aumento de 40% nas operações policiais. De acordo com Gortázar (2020) no estado do Rio de Janeiro, 290 pessoas morreram em dois meses em intervenções das forças de segurança, apesar da diminuição do crime durante a pandemia. O Brasil, é um dos países onde as forças de segurança causam mais mortes. De acordo com o Instituto de Segurança Pública (2020) houve um aumento de 13% em relação a 2019, ano em que as mortes já foram recorde. Só em abril, o número de mortes subiu 43% em relação ao mesmo mês do ano passado. No quadrimestre, o Rio soma 606 mortes pela ação do Estado, 8% a mais que no mesmo período de 2019. O que explica o aumento desses números em plena pandemia? Num primeiro momento, acredito que ter consciência das desigualdades, não só racial, mas de classe e gênero é o básico para compreender como o todo afeta as pessoas que estão “do outro lado” da balança.



Pode parecer fora de lugar falar em racismo, machismo, capitalismo e estruturas de poder em um país que tem em seu imaginário a mestiçagem e a defesa como povo amistoso celebrada internacionalmente. Contudo, parece absolutamente pertinente refletir, escrever, falar e lutar por essas pautas quando os dados estatísticos nacionais provam o contrário do discurso comemorado e largamente difundido. (Borges, 2019, p. 15)

Aqui poderíamos citar vários outros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que são violados pelos atos racistas, como, por exemplo, o Artigo 3º “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Mas após ter acesso aos dados acima, e aos que serão expostos no próximo capítulo, como ter certeza de que “o direito à vida” está garantido se o simples fato de uma pessoa, que não teve outras escolhas, morar num lugar em que o cep é considerado “local de atividades criminosas” pode ser vítima de “bala perdida” enquanto passeia pelo bairro, ou se desloca ao trabalho, ou a escola. As aspas aqui servem para afirmar que tais afirmações têm muito mais do que a simples exposição de posicionamento ou opinião, mas que aqui não cabe esse debate. Vamos focar no seu primeiro artigo que fala que a liberdade e igualdade é um direito de todos. Pois bem, Nina Simone fala em uma entrevista², na década de 60, sobre liberdade e quando questionada sobre: O que é liberdade? Ela responde que: - Liberdade é não ter medo. De início, questiono como uma pessoa negra que acessa esses dados estatísticos fica tranquila e se sente segura? Se o sistema de justiça que deveria ser imparcial é o mesmo que perpetua as maiores violências contra as pessoas negras. As pesquisas de Juliana Borges (2019) publicadas na obra intitulada “O que é encarceramento em massa?” nos provoca a refletir sobre o sistema prisional brasileiro e como ele parece tão distante da nossa realidade. De acordo com a autora, “O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão,

² Ver: https://www.youtube.com/watch?v=mW-m3yzW-6E&ab_channel=TraduAgindo



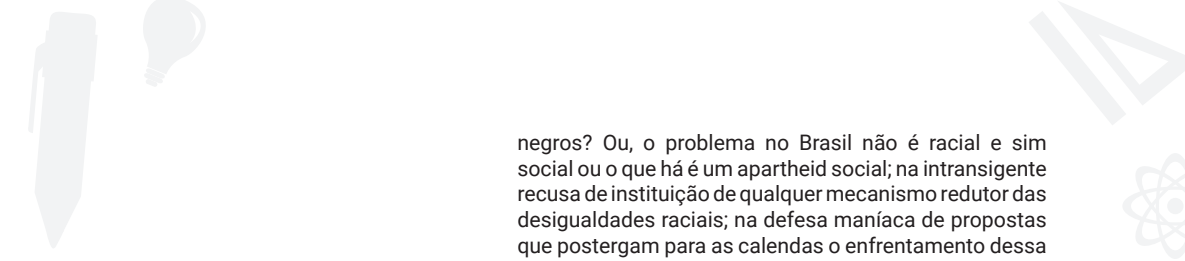
mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial” (Borges, 2019, p. 16-17). Intermináveis denúncias contra o sistema de justiça criminal estão em processo, isso sem falar, das denúncias que não são registradas. Das que entram para as estatísticas como um acidente.

O Estado no Brasil é o que fórmula, corrobora e aplica um discurso e políticas de que negros são indivíduos pelos quais deve se nutrir medo e, portanto, sujeitos à repressão. A sociedade, imbuída de medo por esse discurso e pano de fundo ideológico, corrobora e incentiva a violência, a tortura, as prisões e o genocídio. Se, por um lado, para a instituição do colonialismo foi utilizada uma filosofia religiosa para a superexploração de corpos negros, por outro, é o estereótipo formulado no período pós-abolicionista que seguirá perpetuando uma lógica de exclusão e consequente extermínio da população negra brasileira. (Borges, 2019, p. 18)

A lógica da exclusão se dá de forma sutil e mascarada, uma vez que no Brasil o discurso da meritocracia prevalece sem considerar nenhum dos contextos que integram as diferentes realidades que compõem nosso País. Sueli Carneiro, uma das principais pensadoras negras da atualidade, denuncia o fato de que “os negros apresentam, em todos os indicadores sociais constitutivos do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, brutais diferenças, das quais a mais dramática é uma esperança de vida, em média, seis anos inferior à dos brancos, variando até doze anos a menos quando desagregamos esse indicador por faixa etária ou região, como é o caso do Norte e Nordeste do país” (Carneiro, 2008). Sueli (Carneiro, 2008)³ cita algumas das situações em que “reside a perversidade do racismo brasileiro”:

Na negação patológica da dimensão racial das desigualdades sociais; nos eufemismos que são utilizados para mascará-las: se não há negros nem brancos, como poderá haver políticas específicas para

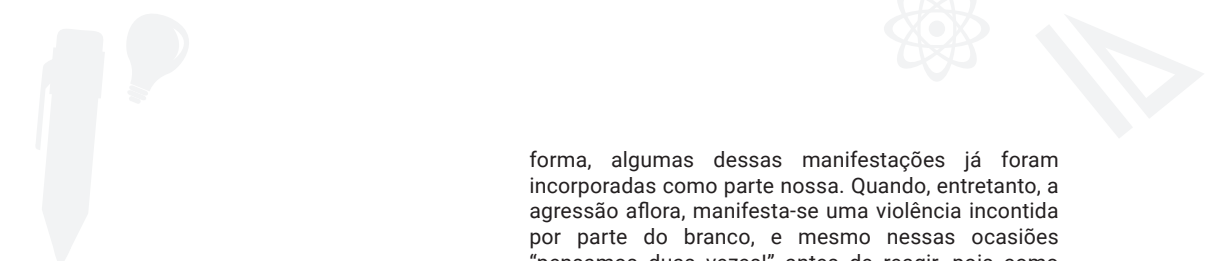
³ Documento da Articulação de Mulheres Negras Brasileiras – Rumo à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, páginas 1 e 2.



negros? Ou, o problema no Brasil não é racial e sim social ou o que há é um apartheid social; na intransigente recusa de instituição de qualquer mecanismo redutor das desigualdades raciais; na defesa maníaca de propostas que postergam para as calendas o enfrentamento dessa realidade. A educação é sempre usada como panaceia nesses casos. (Carneiro, 2008)

Os exemplos citados por Sueli Carneiro representam uma forma de poder sobre a população negra do Brasil. Borges (2019) complementa o pensamento de Sueli e afirma que esse poder é praticado em muitos ambientes e nas ausências “de políticas cidadãs e de direitos, como falta de saneamento básico, saúde integral e empregos dignos” (Borges, 2019, p. 41-42). E também, na representação do negro na sociedade, exemplos do cotidiano como as novelas brasileiras, onde os personagens negros é representado como “violento, lascivo e agressivo, alimentando medo e desconfiança” (Borges, 2019, p. 41-42) e isso impacta não somente na visão das pessoas brancas em relação as negras mas também nas próprias pessoas negras que não tem representatividade e quando ocupa espaços que não subalternos, tem a sensação de que não deveria estar ali, que não “merece” estar naquele espaço e isso afeta a saúde mental e interfere na auto estima dessas pessoas. Juliana Borges, afirma que para as pessoas brancas esse poder, do estado, das instituições, da mídia etc. acaba por justificar as formas de violência exercidas sobre a população negra, “(...) e culminando em mortes simbólicas, pela aculturação, pela assimilação e pelo epistemicídio, até as mortes 41 físicas, que se estabelecem por violência, torturas, encarceramento e mortes” (Borges, 2019, p. 41-42). O antropólogo Alex Ratts, no estudo que faz sobre a trajetória de Beatriz Nascimento, apresenta a sua visão acerca do preconceito racial que exemplifica e complementa o pensamento de Sueli Carneiro e Juliana Borges:

A todo momento, o preconceito racial é demonstrado diante de nós, é sentido. Porém, como se reveste de certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu. De certa

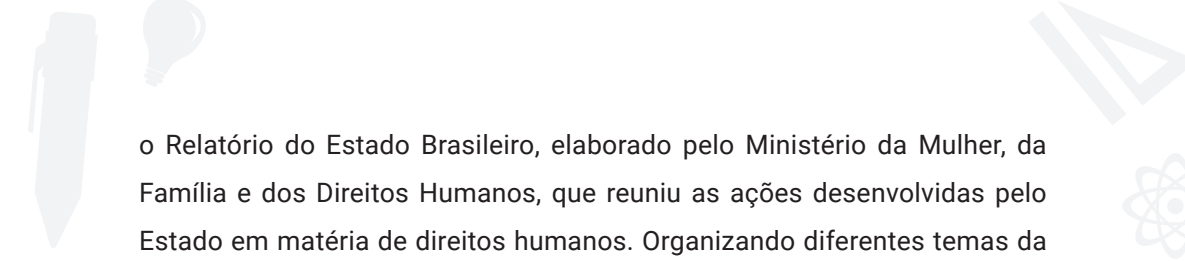


forma, algumas dessas manifestações já foram incorporadas como parte nossa. Quando, entretanto, a agressão aflora, manifesta-se uma violência incontida por parte do branco, e mesmo nessas ocasiões “pensamos duas vezes!” antes de reagir, pois como expus, no nosso “ego histórico”, as mistificações agiram a contento. (Ratts, 2006)

Existe uma lacuna entre entender que sofremos uma forma de preconceito, racismo ou discriminação por causa da cor da pele e ter uma reação a essa violência. Quando crescemos ouvindo “piadas” sobre nossa aparência física e questionamentos acerca da nossa capacidade intelectual, é preciso muitos anos de estudo, de amor-próprio, de aquilombamento para reagir a essas violências e dizer: - Não! Eu não aceito ser tratado dessa forma e você está cometendo um crime. É um longo caminho, e muitas vezes, mesmo depois de percorrê-lo continuamos, como disse Ratts, “pensando duas vezes” antes de reagir. E esse fato não é exclusivamente brasileiro, Malkia Cyril. Diretora executiva da *Center for Media Justice*, em depoimento no documentário *A 13ª Emenda*, de Ava Duvernay, relata que “Homens negros, e pessoas negras em geral, são representados excessivamente nos noticiários como criminosos. Significa que são mostrados como criminosos de modo exagerado, mais do que o número real de criminosos [...]. Então, você educou um povo, deliberadamente, por anos, por décadas, para crer que homens negros, em especial, e pessoas negras, em geral, são criminosos. Quero ser clara. Não estou falando só de pessoas brancas. Pessoas negras também acreditam e morrem de medo de si mesmas.”

3 NEGAÇÃO POR PARTE DO ESTADO E DA POPULAÇÃO

Em reportagem publicada em setembro de 2022, a Organização Conectas Direitos Humanos (2022) fez uma comparação interessante sobre o 4º Ciclo do Mecanismo de RPU (Revisão Periódica Universal) que acontece no Conselho de Direitos Humanos da ONU, em maio, o governo divulgou



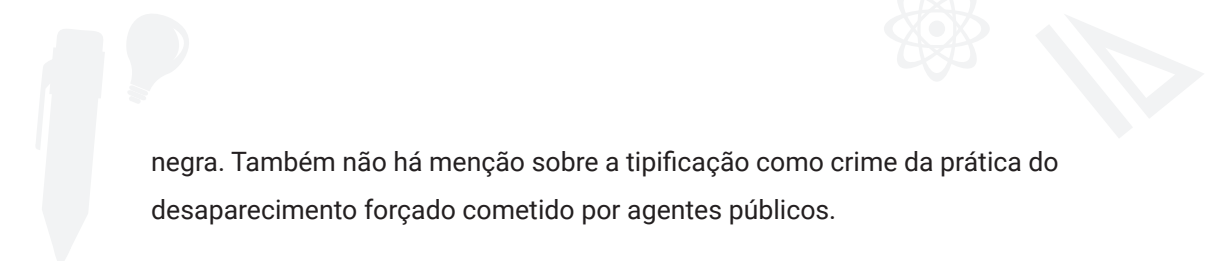
o Relatório do Estado Brasileiro, elaborado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que reuniu as ações desenvolvidas pelo Estado em matéria de direitos humanos. Organizando diferentes temas da área dos direitos humanos em duas comparações “O que diz o governo” e “realidade” a notícia/denúncia apresenta com nitidez a assimetria entre o que eles entendem que está sendo feito e o que de fato acontece. Dada a temática da presente pesquisa, será apresentada a parte que trata sobre combate ao racismo.

3.1 O QUE DIZ O GOVERNO SOBRE O COMBATE AO RACISMO

O documento ressalta a importância do combate ao racismo, destacando a promulgação da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância como parte integrante do ordenamento jurídico brasileiro com *status* hierárquico equivalente ao de Emenda Constitucional. Entre outros exemplos, sublinha também ações de diálogos sociais, como o lançamento de cursos, campanhas, fóruns e aplicativos, além de investimentos no enfrentamento da prevenção da violência contra mulheres, crianças e adolescentes.

3.2 REALIDADE

O relatório mostra que, na prática, o Estado brasileiro está enfrentando o racismo estrutural com cursos *online* sobre a temática, ação extremamente limitada diante do desafio de combate à discriminação racial. O Brasil recebeu mais de 50 recomendações relacionadas à segurança pública no último ciclo de revisão. Apesar disso, não menciona esforços para reduzir a letalidade policial ou o encarceramento em massa, que atingem sobretudo a população



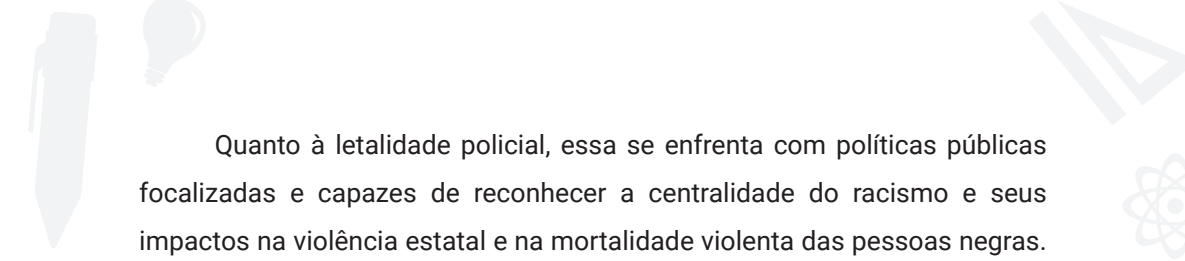
negra. Também não há menção sobre a tipificação como crime da prática do desaparecimento forçado cometido por agentes públicos.

Cabe aqui ressaltar que a violência policial contra pessoas negras não é tratada, apesar de ser um grave problema: em 2021, enquanto as pessoas brancas morreram 31% menos, as negras morreram 5,8% mais em casos de letalidade causada por agentes públicos de segurança, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022). As chacinas ocorridas no Rio de Janeiro nos últimos anos, a despeito das decisões do STF (Supremo Tribunal Federal) no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental- ADPF das Favelas⁴; o assassinato de Genivaldo de Jesus Santos pela Polícia Rodoviária Federal - PRF em Sergipe e a morte de Beto Freitas por seguranças de uma unidade do Carrefour no Rio Grande do Sul, são alguns exemplos das consequências da falta de compromisso do Estado com políticas antirracistas.

4 CONCLUSÃO

Muito já foi e está sendo feito para que “todos os seres humanos nasçam livres e iguais em dignidade e direitos”, mas, ainda muito precisa continuar sendo feito para que esse direito alcance todos igualmente. Falando em Brasil, acredito que é necessário grande investimento para que tenha, mesmo que minimamente, uma conscientização de como todo o processo histórico de escravização impacta até hoje na vida dos descendentes dos escravizados. A compreensão de que cada uma de nós, em algum momento, cometeu atos racistas e que isso vem de toda uma estrutura institucional que resulta em concepções individualistas que acabam em violência, não só física, mas emocional contra pessoas negras.

⁴ Ver: <https://adpfdasfavelas.org/>



Quanto à letalidade policial, essa se enfrenta com políticas públicas focalizadas e capazes de reconhecer a centralidade do racismo e seus impactos na violência estatal e na mortalidade violenta das pessoas negras. Ao longo dos anos, a intensa mobilização da sociedade civil e do movimento negro indicaram importantes caminhos na direção do controle da atividade policial, entre eles a necessidade de implantação de GPS em viaturas e câmeras nos uniformes policiais. Sampaio e Kweitel (2022). Um plano de redução da letalidade policial é uma ferramenta importante para garantir o direito à vida nas favelas. Deve conter metas e estratégias concretas, possibilitando o acompanhamento da sociedade civil.

Enquanto isso não for colocado no centro do debate da segurança pública, o tiro que sai da arma policial continuará tendo como alvo preferencial pessoas de uma cor e de um endereço específicos, a saber: negras e moradoras de periferias e comunidades. (Sampaio; Kweitel, 2022). Afrontar a polícia é necessário, mas quando uma pessoa com a pele escura faz isso coloca a vida em risco, mesmo sabendo que nada está fazendo de errado e quem tem o direito de saber o porquê está sendo abordado. Eles levam tudo, é muito fácil, isso não é nada para eles, como diria Elza Soares “A carne mais barata do mercado é a carne negra”. A passos largos devemos andar, e assim que um passo é dado deve ser firmado para que não aceitemos voltar para trás ou mesmo ficar no mesmo lugar. A quem diga que racismo faz parte da humanidade, mas um novo ser quando vem a esse mundo vem sem preconceitos, se os responsáveis por essa nova vida que chega no mundo, são conscientes sobre como os racismos afetam as pessoas, acredito e espero, que esse ser humano cresça e evolua sem discriminar pessoas que tem a cor da pele diferente da dele, ou traços faciais, opção sexual ou gênero. Pode ser utópico, mas é possível e precisamos acreditar nisso para continuar nessa luta que deve ser de todas e todos nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Leonardo Dias. **A divisão racial do trabalho como ordenamento do racismo estrutural**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 212-221, maio/ago. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Encarceramento_em_Massa_Feminismos_Plurais_Juliana_Borges.pdf?1599239135. Acesso em: 03 dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. O mito de a desigualdade racial ser produto das diferenças educacionais também está em xeque. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, São Paulo, p. 1-2, 12 ago. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ideologia-tortuosa/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

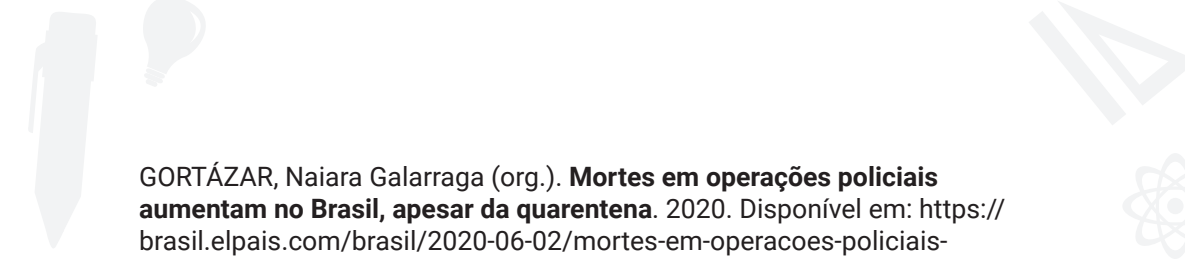
COMITÊ DE REDAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Revisão Periódica Universal da ONU: 10 pontos do relatório do Brasil sobre direitos humanos**. 10 pontos do relatório do Brasil sobre direitos humanos. 2022. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/revisao-periodica-universal-10-pontos-do-relatorio-do-brasil-sobre-direitos-humanos/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 176 p.



GORTÁZAR, Naiara Galarraga (org.). **Mortes em operações policiais aumentam no Brasil, apesar da quarentena**. 2020. Disponível em: <https://brasil.eipais.com/brasil/2020-06-02/mortes-em-operacoes-policiais-aumentam-no-brasil-apesar-da-quarentena.html>. Acesso em: 06 dez. 2022.

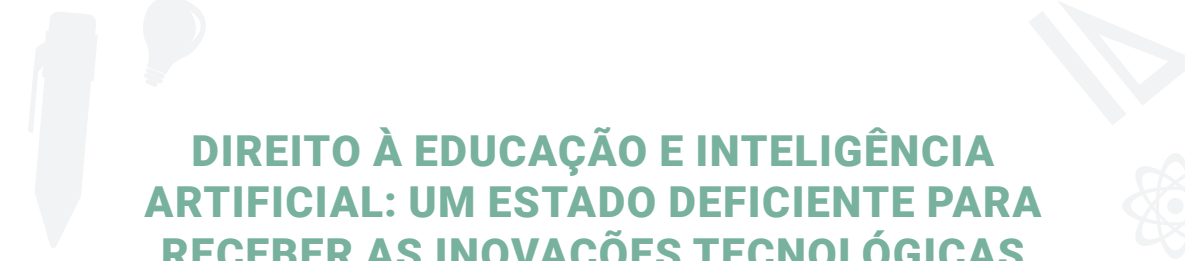
GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; GARRUTTI, Érica Aparecida. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino e de livros didáticos. **Revista Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, p. 107-126, mar. 2005. Disponível em: http://www.bertolo.pro.br/educacao/Material/A8_Maria_Claudia.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Crimes contra a vida**. 2020. Disponível em: <https://www.ispdados.rj.gov.br/CrimesVida.html?>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi coedição Fundação Maurício Grabois, 2014.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de beatriz nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 138 p. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SAMPAIO, Gabriel; KWEITEL, Juana. **O agravamento da letalidade policial contra pessoas negra**. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2022/O-agravamento-da-letalidade-policial-contra-pessoas-negras>. Acesso em: 07 dez. 2022.



DIREITO À EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM ESTADO DEFICIENTE PARA RECEBER AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA

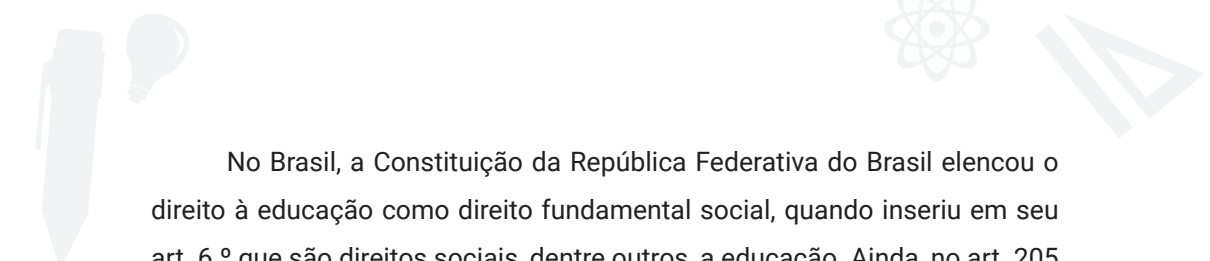
Everson Alves da Silva¹

INTRODUÇÃO

Educação é sinônimo de garantia de uma vida digna e de abertura de caminhos sólidos para a conquista de uma vida segura e autônoma. O direito fundamental social à educação pode ser considerado um verdadeiro pilar dos direitos humanos, e, tanto é assim que possui reconhecimento internacional consagrado, sendo instrumento poderoso para o desenvolvimento individual e coletivo. No plano internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26, elenca o direito à educação como um direito humano fundamental. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais², em seu art. 13, dispõe que os Estados que fazem parte do aludido documento reconhecem o direito da pessoa à educação, e, ainda, que a educação é ferramenta necessária para pleno desenvolvimento da personalidade humana.

¹ Mestrando em Direitos Fundamentais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Ciências Jurídicas para a Magistratura pela Universidade do Contestado em parceria com a Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina; Servidor Público Estadual do Poder Judiciário do Estado de Santa Catarina, lotado na Comarca de Videira; Docente nos componentes de Direito Penal, Direito Processual Penal e Direito Processual Civil da Universidade do Oeste de Santa Catarina, *campus* Videira. E-mail: everdir@hotmail.com.

² Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

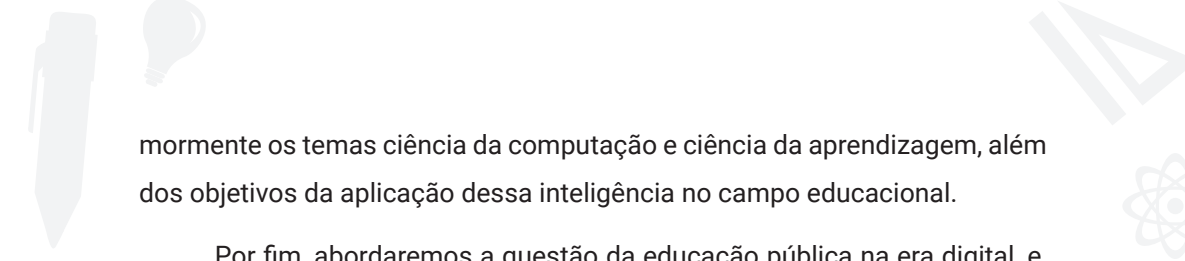


No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil elencou o direito à educação como direito fundamental social, quando inseriu em seu art. 6.º que são direitos sociais, dentre outros, a educação. Ainda, no art. 205 o Constituinte Originário impôs ao Estado o dever de assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação, traçando meios que deverão ser observados pelo legislador a fim de que o direito constitucional seja implementado. Outros dispositivos infraconstitucionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação servem de norte para guiar o agente estatal na implementação do direito assegurado constitucionalmente.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a questão do direito à educação como um direito fundamental social de todo cidadão, e, ainda, considerando os avanços tecnológicos vivenciados em dias atuais, verificar se o Estado Brasileiro e, principalmente, o Estado de Santa Catarina, está preparado para enfrentar esses avanços e proporcionar aos estudantes o acesso necessário aos meios tecnológicos para uma educação de qualidade.

A partir do problema de pesquisa: o possível despreparo do Estado para garantir o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos de ensino e aprendizagem possui o condão de influenciar no desenvolvimento intelectual dos alunos matriculados no sistema público de ensino e na futura sociedade? o presente trabalho buscará abordar a questão da educação como um direito fundamental de todo cidadão, na primeira seção, que segue à esta introdução.

Ato contínuo, na seção seguinte, vamos abordar o tema do direito à educação e tecnologia, a fim de discutir o uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, e como o uso dessa tecnologia tem se tornado essencial para o bom desenvolvimento dos meios e planos educacionais. Objetivando melhor entender a questão da inteligência artificial, o presente estudo vai traçar um panorama geral do tema inteligência artificial, indicando traços de sua origem e desenvolvimento. Além disso, trataremos da questão da abrangência da inteligência artificial na área da educação,



mormente os temas ciência da computação e ciência da aprendizagem, além dos objetivos da aplicação dessa inteligência no campo educacional.

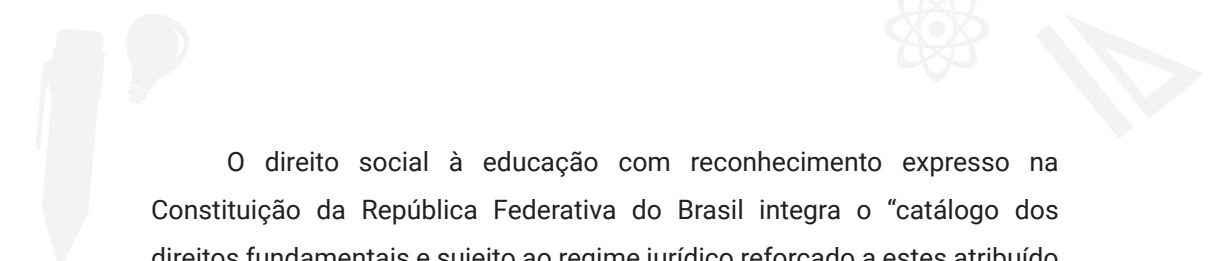
Por fim, abordaremos a questão da educação pública na era digital, e, vamos procurar traçar um panorama de como o Estado de Santa Catarina está enfrentando a chegada da tecnologia no sistema público de ensino, e, quais os possíveis impactos que o uso deficitário dessa tecnologia para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e educação poderão exercer sobre nossos estudantes e a própria sociedade em um futuro próximo.

Para realização da presente pesquisa utilizou-se o método de abordagem dedutivo, além de pesquisa em material bibliográfico, de caráter qualitativo e natureza exploratória, com consulta em livros, artigos, revistas jurídicas e sites da internet, mormente sites governamentais, como páginas oficiais do Governo Federal e do Estado de Santa Catarina.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL

É do texto da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) que se extrai que o direito à educação é um direito social. A previsão legal vem elencada no art. 6.^º da Constituição Federal e inaugura do capítulo II daquela Carta, nominado como Direitos Sociais. Esse importante direito social possui regramentos objetivos considerados gerais, dentre os quais destacam-se o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania, e, ainda, da qualificação da pessoa para o trabalho (Fernandes, 2017).

³ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária.



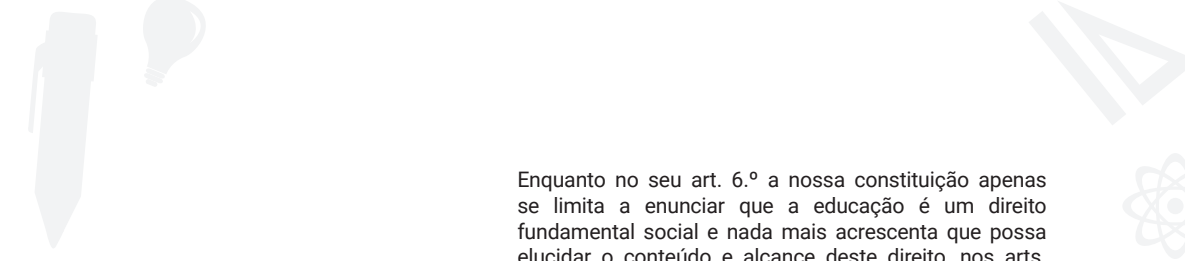
O direito social à educação com reconhecimento expresso na Constituição da República Federativa do Brasil integra o “catálogo dos direitos fundamentais e sujeito ao regime jurídico reforçado a estes atribuído pelo Constituinte (especialmente art. 5.º, § 1.º, e art. 60, § 4.º, inc. IV)” (Sarlet, 2009, p. 332).

Importante salientar que quando o Estado cria pressupostos concretos que outorga e assegura o direito ao ensino, isto se torna uma “condição ineliminável de uma real liberdade de formação (desenvolvimento da personalidade, cfr. art. 73.72) e instrumento indispensável da própria *emancipação* (progresso social e participação democrática)” (Canotilho, 1993, p. 478-479).

A educação desempenha papel fundamental para tornar eficaz a realização dos direitos políticos dos cidadãos, mormente para o exercício de direitos contemplados pelos instrumentos de participação direta, como nos casos de referendo e plebiscito. Constada falha na formação intelectual o exercício dos direitos antes mencionados acaba por ser inibido, acarretando o impedimento na participação do processo político e aprofundamento da democracia (Mendes, 2023).

A fim de detalhar e regulamentar o reconhecido direito fundamental à educação, o constituinte originário, no título da ordem social, criou o capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto – quando detalhou especificamente, na seção I, princípios e diretrizes para que o direito fundamental venha a ser assegurado a todos os cidadãos. Já no art. 205 o texto Constitucional estabeleceu que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ingo Sarlet, sobre o tema em questão, anota que:



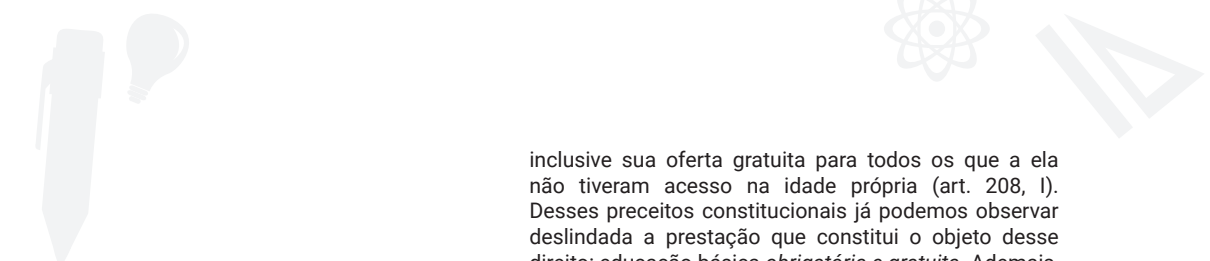
Enquanto no seu art. 6.º a nossa constituição apenas se limita a enunciar que a educação é um direito fundamental social e nada mais acrescenta que possa elucidar o conteúdo e alcance deste direito, nos arts. 205 a 208 de nossa Lei Fundamental, em se adotando o critério referido, encontram-se delineados os contornos essenciais deste direito fundamental à educação. Basta lançar um breve olhar sobre estes dispositivos para se perceberem as contundentes distinções no que concerne à sua técnica de positivação, à sua função como direitos fundamentais, bem como – por via de consequência – quanto à sua eficácia (Sarlet, 2009, p. 333).

Verifica-se, pois, que dos dispositivos Constitucionais que regulamentam o direito à Educação – Seção I – do capítulo III, do título VIII, a doutrina de Ingo Sarlet trata como dispositivos fundamentais apenas os dos artigos 205 a 208, pois, salienta que os demais – 209 ao 214 - possuem “*status* jurídico-positivo idêntico ao das demais normas constitucionais”; em razão disso, este estudo limitar-se-á a utilizar como base para a elaboração do conteúdo apenas os três dispositivos antes mencionados (Sarlet, 2009, p. 333).

É do Estado o dever de assegurar a todos o acesso à educação de qualidade. Ademais, o dever do Estado com a educação, por força do que disposto no art. 208 da Constituição Federal, será efetivado mediante a garantia, dentre outras, da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Para Dirley da Cunha Júnior a Constituição Federal, depois de tratar o acesso à educação como um direito de todos e dever do Estado, especifica a forma como esse preceito constitucional será aplicado, anotando:

A Constituição Brasileira também reconhece como direito fundamental social o direito à educação. Com efeito, depois de afirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado (art. 205), a Carta Magna impõe que esse dever estatal seja efetivado mediante a garantia de educação básica *obrigatória e gratuita* dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada



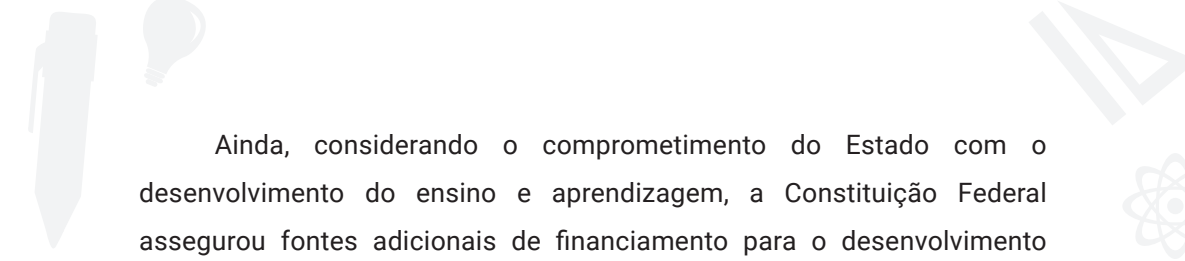
inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (art. 208, I). Desses preceitos constitucionais já podemos observar deslindada a prestação que constitui o objeto desse direito: educação básica *obrigatória e gratuita*. Ademais, há incisiva previsão de que é dever do Estado realizá-lo. Daí percebemos, portanto, perfeitamente delineado, que o direito subjetivo público à prestação estatal consiste na educação básica *obrigatória e gratuita* (Cunha Jr., 2014, p. 595).

Ao prever que é dever do Estado efetivar a garantia da educação básica de forma gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, e, ainda, prever que é dever do estado assegurar a oferta gratuita do ensino para todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria, o Constituinte originário teve o cuidado de assegurar “a disponibilidade de recursos suficientes para o Estado cumprir seu dever constitucional” (Cunha Jr., 2014, p. 597).

O texto constitucional criou imposição explícita prevendo a necessidade de aplicação mínima de receitas públicas para a manutenção e desenvolvimento do ensino no país. A imposição constitucional é vista como um princípio que deve ser observado pelo Estado, sob pena de uma vez violado, servir de base para a intervenção, conforme previsão do art. 34, VIII, “e”, da Constituição Federal⁴ (Brasil, 1988).

É do art. 212 da Constituição Federal que se extrai os valores mínimos que deverão a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarem, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988).

⁴ Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para: VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais: e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 29, de 2000), (Brasil, 1988).

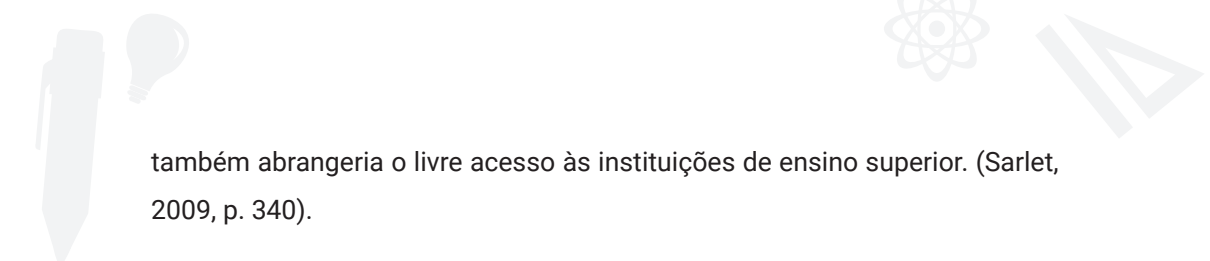


Ainda, considerando o comprometimento do Estado com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a Constituição Federal assegurou fontes adicionais de financiamento para o desenvolvimento do ensino fundamental público, conforme observa-se do art. 212, § 5.º: “A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (Brasil, 1988).

Parcela da doutrina defende que o direito constitucional à educação não tem como limite o ensino fundamental, pois, contempla também o ensino superior, uma vez que seria sem sentido a Constituição ter reconhecido como direito fundamental a opção profissional e não garantir o acesso ao ensino universitário. Por entender como sendo dever do Estado garantir o acesso ao ensino superior, Dirley da Cunha Júnior acrescenta:

Mas o direito à educação não se restringe ao ensino fundamental. Alcança, outrossim, o ensino superior. Com efeito, não teria sentido a Constituição reconhecer, como direito fundamental de defesa, a liberdade de ação ou opção profissional (art. 5.º, XIII), se não garantisse o direito de acesso ao ensino universitário. Decerto – e ninguém duvida – que o direito à educação superior destina-se a garantir o pleno exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, de tal sorte que, em razão do reconhecimento explícito do direito fundamental à liberdade de profissão, impõe-se reconhecer o direito fundamental originário a prestações relativamente ao ensino superior (Cunha Jr., 2014, p. 598).

Ilgo Sarlet, na mesma linha do pensamento acima colacionado traz para o debate a questão do acesso ao ensino superior tendo como norte o direito Alemão. Anota o autor que o Tribunal Federal Constitucional Alemão, tendo como base o primado de que o exercício da liberdade fundamental de escolha de profissão não teria eficácia caso não existisse condição fática para a sua fruição, passou a entender que o direito fundamental à educação



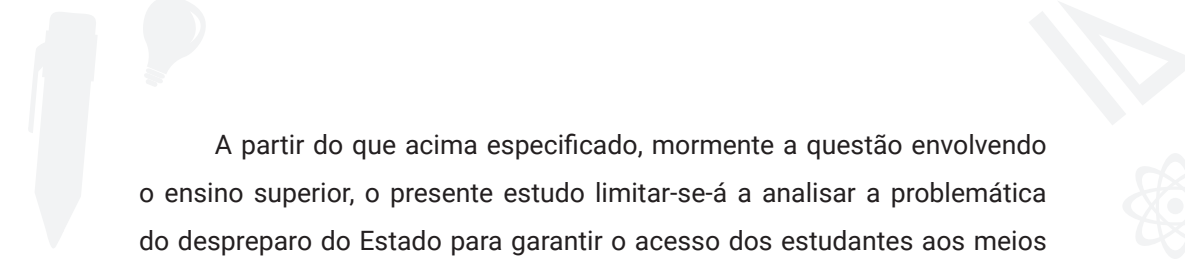
também abrangeria o livre acesso às instituições de ensino superior. (Sarlet, 2009, p. 340).

Para ilustrar o entendimento transcrito, colaciono o entendimento trazido pelo autor:

De fato, acabou o Tribunal da Alemanha reconhecendo que, a partir da criação de instituições de ensino pelo Estado, de modo especial em setores onde o poder público exerce um monopólio e onde a participação em prestações estatais constitui pressuposto para a efetiva fruição de direitos fundamentais, a garantia da liberdade de escolha de profissão (art. 12, inc. I da LF), combinada com o princípio geral da igualdade (art. 3.º, inci. I) e com o postulado do Estado Social (art. 20), garante um direito de acesso ao ensino superior de sua escolha a todos os que preencherem os requisitos subjetivos para tanto (Sarlet, 2009, p. 340).

O mesmo autor ainda contempla que no direito estrangeiro as Constituições portuguesa e espanhola desenvolvem a concepção de um direito social ao ensino, inclusive o acesso ao ensino universitário; a base para o direito português e espanhol seria a doutrina alemã que reconhece a posição jurídica prestacional, pelo âmbito normativo, de um direito de liberdade e garantia, inclusive a liberdade de escolha de profissão e da “liberdade de aprender” (Sarlet, 2009, p. 341).

Considerando o que acima colacionado é possível concluir que nosso direito constitucional possui base considerada sólida no que é pertinente a um direito social fundamental à educação, direito esse considerado obrigatório, público e gratuito. Com relação ao ensino médio e superior “poder-se-ia analisar a possibilidade de sustentar a existência, por exemplo, de um direito subjetivo – ainda que no sentido relativo preconizado pelo modelo utilizado – de acesso ao ensino médio público e gratuito e até mesmo de um direito ao ensino superior” (Sarlet, 2009, p. 342).



A partir do que acima especificado, mormente a questão envolvendo o ensino superior, o presente estudo limitar-se-á a analisar a problemática do despreparo do Estado para garantir o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos de ensino e aprendizagem no nível fundamental e médio. Para a doutrina, conforme já afirmado, a Constituição Federal assegura a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assim como a oferta gratuita aos que não tiveram acesso na idade própria, além da progressiva universalização do ensino médio gratuito (Mendes, 2023).

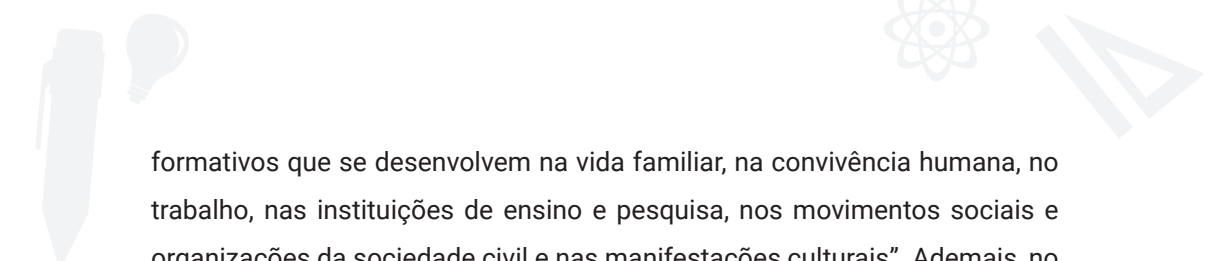
O direito à educação ramifica-se para além do texto constitucional. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990 – em seu art. 4.º, com redação semelhante ao que disposto no art. 227⁵ da Constituição Federal, estabelece que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990) [grifo nosso].

Considerado um dos mais importantes direitos para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e do próprio desenvolvimento do país é o direito fundamental da criança e do adolescente à educação. O direito à escola pública e gratuita “é um ideal republicano, presente desde a Resolução Francesa. No cenário mundial, tem-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem, 1990), abrangendo as necessidades básicas de aprendizagem” (Ishida, 2016, p. 198).

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶ (Brasil, 1996) elenca que “a educação abrange os processos

⁵ É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010), (Brasil, 1988).

⁶ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

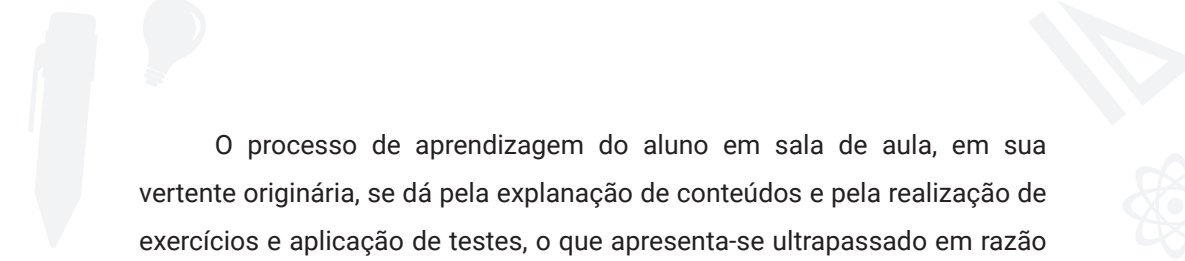


formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ademais, no art. 2.º, a mesma norma jurídica invocada dispõe que a “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Consoante o que já colacionado no presente estudo, possível concluir que o direito à educação é direito público subjetivo, previsto em sede de direito constitucional como direito social fundamental, e, assegurado por normas infraconstitucionais. Cumpre ao Estado promover e assegurar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, ofertando ensino público de qualidade e com possibilidade de suportar os avanços tecnológicos apresentados no transcorrer dos tempos, como medida de efetivação de preceito constitucional.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A educação é tida como o principal caminho para o bom desenvolvimento da personalidade do cidadão, além da liberdade e, ainda, da própria capacidade intelectual. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu art. 26º, estabelece que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (Lacerda, 2021).



O processo de aprendizagem do aluno em sala de aula, em sua vertente originária, se dá pela explanação de conteúdos e pela realização de exercícios e aplicação de testes, o que apresenta-se ultrapassado em razão da ineficácia do método, pois, “a reprodução correta poderia ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo” (Lacerda, 2021, p. 301).

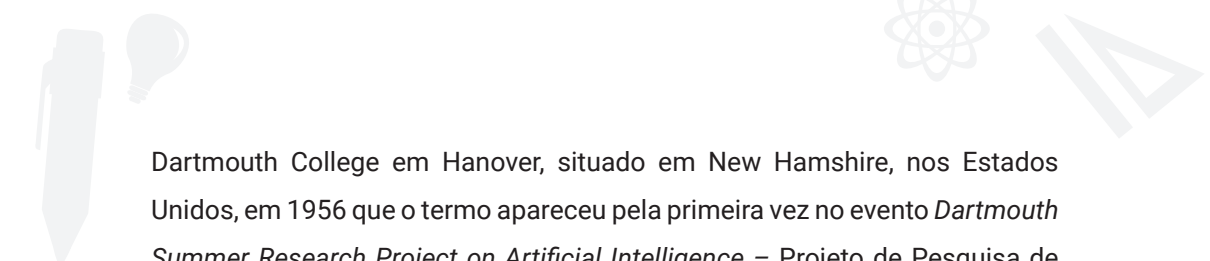
A Constituição Federal, em seu art. 205, estabelece que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A partir dessa premissa, quando o texto constitucional enuncia o objetivo da educação de qualificação para o trabalho é possível verificar que “a educação além de contribuir para a formação humana, também precisa orientar para a vivência no mundo e, como tal, que as pessoas possam se inserir de maneira apta ao mercado de trabalho” (Dinarte, 2016, p. 383).

Com o advento de novas tecnologias e a formação de um mercado de trabalho cada dia mais exigente, educação e tecnologia precisam caminhar juntas, pois, caso contrário, o sistema de ensino e aprendizagem não atenderá a objetivo elencado no próprio texto constitucional.

3.1 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Inteligência artificial corresponde a um determinado campo do conhecimento que segue associado à linguagem, inteligência, raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas, propiciando uma relação entre o ser humano e a máquina (Kaufman, 2018).

Foi na década de 1950 que surgiu o campo da inteligência artificial, quando esforços científico-tecnológico que objetivavam criar protótipos de simulação da mente humana, desenvolveram sistemas inteligentes. Foi no



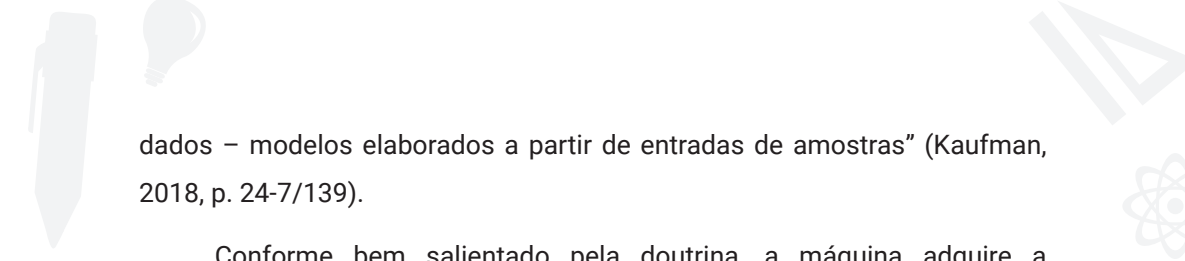
Dartmouth College em Hanover, situado em New Hampshire, nos Estados Unidos, em 1956 que o termo apareceu pela primeira vez no evento *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence* – Projeto de Pesquisa de Verão de Dartmouth sobre Inteligência Artificial (Kaufman, 2018).

Com o avanço da sociedade que está se tornando cada vez mais digitalizada, um sem-número de dados acaba sendo produzido e transmitido por meios tecnológicos. Devido à quantidade e rapidez com que as informações digitais são transmitidas, a análise e compreensão de tais informações acaba restando prejudicada quando apenas a mente humana está sendo utilizada. É nesse contexto que encontramos a inserção da inteligência artificial (Pinto, 2020).

Considerando o aspecto da utilização da inteligência artificial como forma de auxílio para o desenvolvimento da atividade humana, dois campos operacionais da IA merecem destaques, no caso, o *analytics* ou algoritmos, responsável pela análise de dados e seus cruzamentos, e, ainda, o *machine learning*, com capacidade de prever ou generalizar padrões compreendidos a partir do conjunto de dados utilizados para treinamento do sistema (Pinto, 2020).

O algoritmo pode ser definido como “sequências de passos para realizar uma tarefa específica, por exemplo uma receita, uma coreografia, na computação pode ser entendida como série de comandos que diz ao computador o que fazer” (Abraham; Catarino, 2019, p. 5). Verifica-se, pois, que através do algoritmo se cria uma sequência de dados e regras, que permite a solução de classes de situações consideradas semelhantes.

O *machine learning* trata-se de um ramo da inteligência artificial que a partir da criação de algoritmos adquire a capacidade de aprender automaticamente, a partir do lançamento de dados. O *machine learning* possui a capacidade de explorar o estudo e a “construção de algoritmos que, seguindo instruções, fazem previsões ou tomam decisões baseadas em



dados – modelos elaborados a partir de entradas de amostras” (Kaufman, 2018, p. 24-7/139).

Conforme bem salientado pela doutrina, a máquina adquire a capacidade de aprender a partir de sua atuação, levando em consideração, inclusive, seus próprios erros. Nas palavras de Luiz Fux:

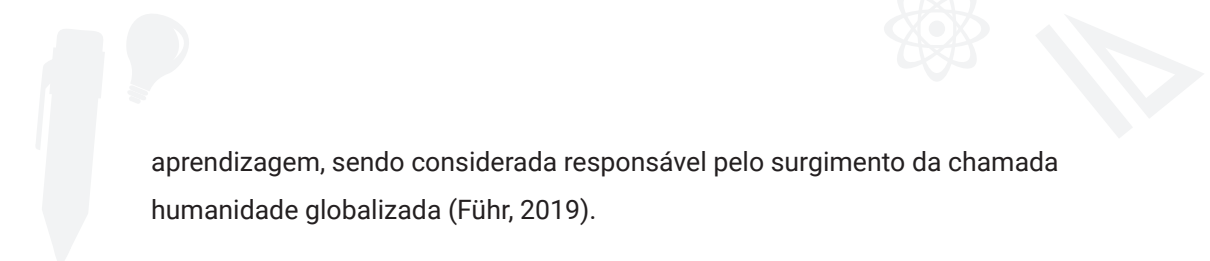
É dizer: a máquina vai aprendendo com a sua própria atuação e com seus próprios erros, extrapolando os padrões e as funções para que foi inicialmente programada. Nesse diapasão, os algoritmos que se utilizam do *machine learning* são capazes de prever e/ou de generalizar padrões decisórios a partir de um conjunto de dados utilizados para treinar o sistema (Fux, 2022, p. 2010).

A inteligência artificial trata-se de um campo de estudo considerado multidisciplinar e interdisciplinar e encontra apoio no conhecimento e evolução de várias áreas do conhecimento (Fernandes, 2003).

Sendo a inteligência artificial tema de pesquisa e aplicação de diversas áreas do conhecimento, salienta-se que este estudo tem como pretensão abordar a questão da aplicação da inteligência artificial no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

3.1.1 O ensino e aprendizagem a partir da utilização da inteligência artificial

A sociedade atual tem sofrido uma transformação considerável a partir do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Estamos vivendo na era da hiperconexão, com disponibilidade de acesso a vários conteúdos que acabam por transformar a forma como as pessoas obtêm as informações e transformam essas informações em aprendizado. A internet se transformou na principal ferramenta de comunicação, entretenimento e



aprendizagem, sendo considerada responsável pelo surgimento da chamada humanidade globalizada (Führ, 2019).

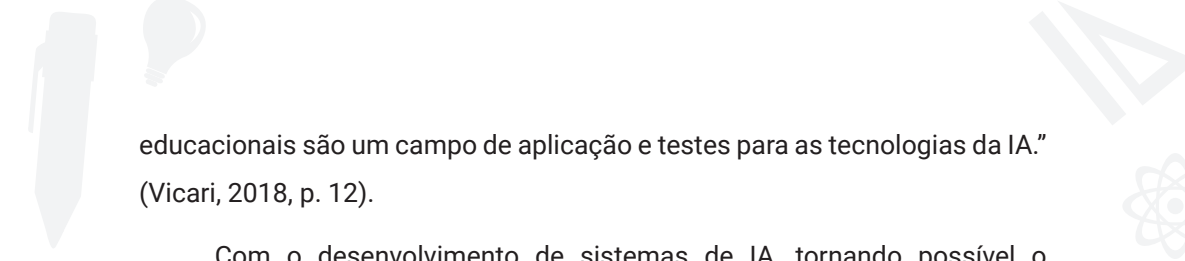
A inteligência artificial já vem impactando no desenvolvimento das atividades rotineiras há algum tempo, e, atualmente, avança a passos largos para o campo do ensino e da aprendizagem. Vários são os contextos para utilização e aplicação da inteligência artificial na educação, pois ela pode ser utilizada de diversas maneiras como na “realização de pesquisas, na resolução de problemas, no planejamento automatizado, na compreensão de linguagem natural, nas metodologias de apresentação de conhecimento, na robótica e até mesmo na construção de jogos” (Barcelos; Silva, 2018, p. 157).

Sistemas de inteligência artificial, a princípio, não foram criados com o intuito de ensinar, o que lhes retira uma utilidade direta na área educacional, porém, sistemas inteligentes podem servir de ferramentas adequadas para a realização de treinamentos e franquear acesso a vários temas em curto espaço de tempo, o que não era vivenciado quando a busca pelo conhecimento limitava-se aos livros disponíveis para consulta.

Para Regina Candida Führ:

A educação diante do novo cenário social necessita definir as competências fundamentais para o cidadão contemporâneo inserido na cultura digital. Nesse sentido, a educação e o currículo precisam oferecer oportunidades de experiências, para que os indivíduos se formem como autores das suas próprias vidas, como aprendizes autônomos, pesquisadores éticos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários revestidos de humanessência e comprometidos com a sociedade, criativos, com domínio na sua área de interesse, colaboradores efetivos nos grupos e nas comunidades (Führ, 2019, p. 16).

Segundo Rosa Maria Vicari “A IA aplicada à Educação é uma área de pesquisa multi e interdisciplinar, pois contempla o uso de tecnologias da IA em sistemas cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, sistemas



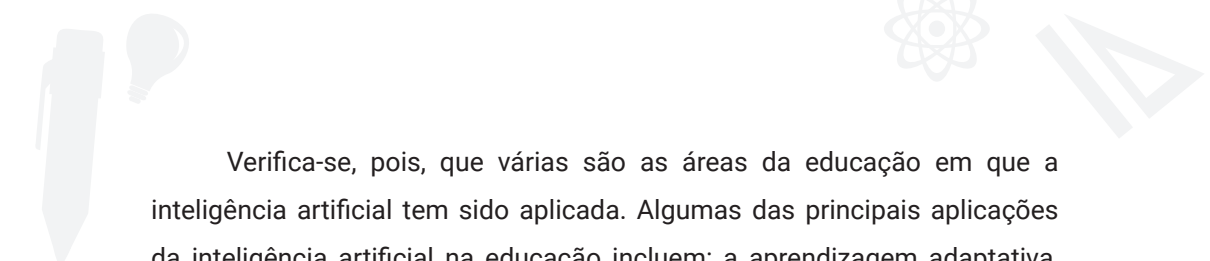
educacionais são um campo de aplicação e testes para as tecnologias da IA.” (Vicari, 2018, p. 12).

Com o desenvolvimento de sistemas de IA, tornando possível o compartilhamento, em grande escala, de bases de conteúdo e dados, torna-se praticamente impossível pensar em sistemas educacionais desvinculados da tecnologia. A inteligência artificial veio para mudar o panorama do conteúdo educacional (Vicari, 2018).

A inteligência artificial na área da educação abrange duas grandes áreas de atuação, no caso, o campo da ciência da computação e o da ciência da aprendizagem. Na ciência da aprendizagem a inteligência artificial reuniu diversos campos do conhecimento como a psicologia, ciência cognitiva, antropologia, linguística, além da neurociência, tudo com o objetivo de ter uma visão ampla do processo de ensino e aprendizagem (CIEB, 2019).

Os objetivos da aplicação da inteligência artificial na educação podem ser divididos em dois, no caso, o objetivo educacional que tem como propósito encontrar, de maneira detalhada, o momento da ocorrência da aprendizagem, e, a partir de então, fornecer elementos que sirvam de base para o melhoramento das práticas educacionais e instrucionais, e, o objetivo tecnológico, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de “ambientes adaptativos de aprendizagem mais flexíveis, inclusivos, personalizados, envolventes e eficazes” (CIEB, 2019, p. 9).

Além da influência direta da inteligência artificial no campo da pesquisa, outro ponto a ser considerado como de relevância é o uso da ferramenta no tocante a chamada aprendizagem personalizada. A aplicação da tecnologia na educação tem sido vetor primordial na transformação da maneira como os alunos aprendem, acabando por oportunizar que cada estudante possa receber um ensino adaptado para suas necessidades individuais (Souza, 2023).



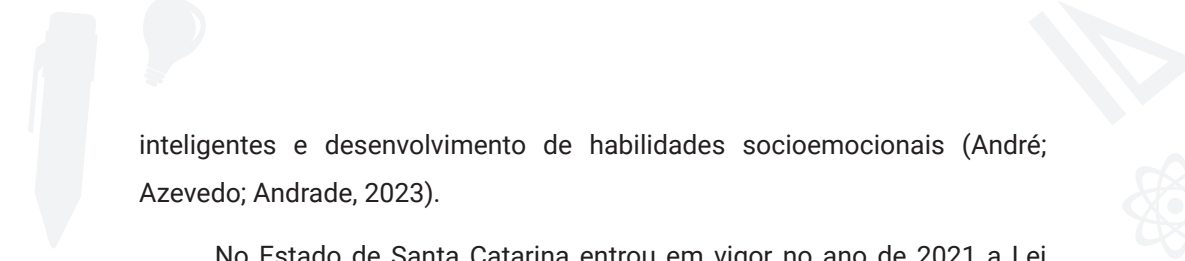
Verifica-se, pois, que várias são as áreas da educação em que a inteligência artificial tem sido aplicada. Algumas das principais aplicações da inteligência artificial na educação incluem: a aprendizagem adaptativa, análise de aprendizagem, sistemas de tutorias inteligentes e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (André; Azevedo; Andrade, 2023).

Mesmo diante de uma imensa gama de opções para aplicação da inteligência artificial no sistema educacional, não podemos deixar de lembrar que existem vários desafios e entraves que precisam ser vencidos para a garantia de que essas tecnologias chegarão às escolas públicas e terão a possibilidade de beneficiar todos os professores e alunos. Alguns desafios são listados como principais para a aplicação da tecnologia, dentre os quais: infraestrutura digital; formação de professores; preocupações éticas; conteúdo e recursos educacionais; políticas públicas e financiamento (André; Azevedo; Andrade, 2023).

Está o Estado preparado para a grande virada tecnológica? Possui o Estado condições de enfrentar e suportar os desafios apontados pela literatura como um entrave para a aplicação da tecnologia e da inteligência artificial nas escolas? No próximo tópico vamos tratar do tema, apontando dados indicadores da estrutura do Estado na educação pública e a influência dessa estrutura no desenvolvimento intelectual dos alunos.

3.1.2 A educação pública na era digital: Como o Estado de Santa Catarina está enfrentando a chegada da tecnologia no sistema público de ensino

Como já salientado no transcorrer do presente estudo a aplicação da inteligência artificial no âmbito do sistema público de ensino não se limita ao campo da pesquisa, mas também ao campo do desenvolvimento a aprendizagem adaptativa, análise de aprendizagem, sistemas de tutorias



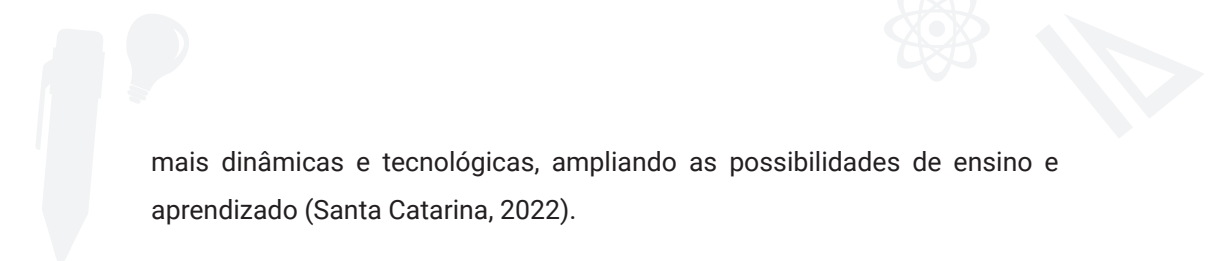
inteligentes e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (André; Azevedo; Andrade, 2023).

No Estado de Santa Catarina entrou em vigor no ano de 2021 a Lei 18.182, de 12 de agosto de 2021, que instituiu, no âmbito do Estado, a política de educação digital nas Escolas, tendo como objetivo o de adquirir uma tecnologia educacional para garantir que a filtragem adequada da internet dentro e fora das escolas esteja em vigor (Santa Catarina, 2021).

Ainda em 2019 o Estado de Santa Catarina através da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Nacional de Secretários de Educação implementou o programa Google for Education, e, na ocasião, apenas duas escolas de Santa Catarina participariam do início da aplicação. Com a pandemia da COVID-19 e o isolamento social causado pela pandemia, as demais unidades de ensino da rede estadual foram conectadas à plataforma, como meio de acesso a atividades não presenciais (Santa Catarina, 2019a).

Avançando no sistema informatizado a Secretaria de Estado da Educação criou o projeto recursos digitais de aprendizagem, quando disponibiliza curadoria de conteúdos que podem ser acessados gratuitamente pela comunidade estudantil. As atividades disponibilizadas são de cunho educacional e visam a contribuir para o aprendizado do estudante. Aludido sistema também foi disponibilizado durante o período de isolamento causado pela pandemia da COVID-19 (Santa Catarina, 2019b).

O Estado de Santa Catarina, nos últimos quatro anos, com o objetivo de promover novas formas de aprendizado, aliando a educação à tecnologia, investiu, pela primeira vez, o mínimo constitucional de 25% na educação, e, com mais de R\$7 bilhões investidos em 2021, equipou escolas com lousas digitais, computadores, tablets, notebooks e espaços *maker*. Cerca de 32 mil professores da rede estadual de ensino receberam notebooks do Governo do Estado, e, ainda, salas de aula do ensino médio foram equipadas com lousas digitais e projetor. O objeto do Estado é fazer com as aulas se tornem



mais dinâmicas e tecnológicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado (Santa Catarina, 2022).

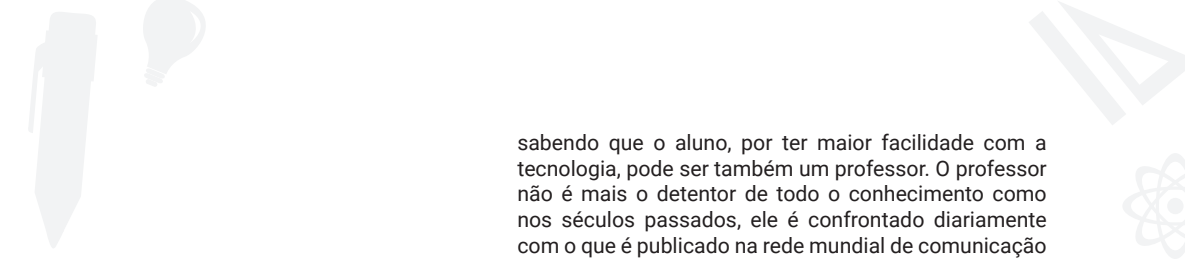
Analisando os dados acima colacionados é possível verificar que o Estado de Santa Catarina trilhou seu caminho para a inclusão digital nas escolas. Ocorre que em todo o Estado de Santa Catarina, embora 99,3% das escolas possuam conexão à internet, 38% delas não possuem conectividade com velocidade adequada para uso de alunos e professores em sala de aula. Outro ponto a ser considerado é que 27,2% das escolas não contam com rede Wi-Fi instalada e 34 estão totalmente desconectadas (Brasil, 2023).

Embora o Estado caminhe para satisfazer a inclusão digital de alunos e professores em suas escolas públicas, verifica-se que em pleno 2023 ainda há escolas que não possuem acesso à internet em velocidade adequada, e, ainda, escolas que sequer possuem conexão. A necessidade de proporcionar acesso à internet é medida urgente a ser adotada, pois, trata-se do primeiro passo para possibilitar a implementação da inteligência artificial na educação catarinense.

Os desafios enfrentados pela deficiência do acesso à tecnologia na educação não encontram limitação nos alunos, pois, imprescindível que os educadores tenham o domínio de plataformas digitais para, somente assim, compartilharem o conhecimento. A formação adequada para professores e, ainda, a adaptação dos currículos e metodologias de ensino são meios necessários para a incorporação efetiva de recursos tecnológicos na educação (Andre; Azevedo; Andrade, 2023).

Gustavo Henrique Soares Tedesco, procurando conectar a questão da tecnologia nas escolas e a necessidade de aprimoramento do professor, anota que:

O que temos hoje é uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. Hoje, o professor deve estar disposto a também ser um aluno,



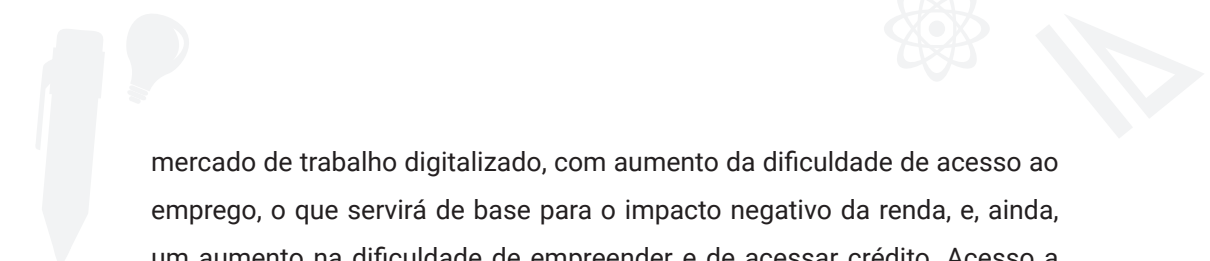
sabendo que o aluno, por ter maior facilidade com a tecnologia, pode ser também um professor. O professor não é mais o detentor de todo o conhecimento como nos séculos passados, ele é confrontado diariamente com o que é publicado na rede mundial de comunicação (Tedesco, 2022).

Pela atual conjuntura, imprescindível que o professor seja qualificado constantemente, e, reconhecendo o seu papel de tutor, compreenda que as ferramentas tecnológicas estão para servir à educação (Tedesco, 2022). Para tanto, o Estado deve fornecer meios para que a qualificação necessária seja levada a efeito e, assim, assegurar aos alunos ensino público de qualidade.

O despreparo do Estado para garantir o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos de ensino e aprendizagem tem o condão de influenciar diretamente no desenvolvimento intelectual dos nossos alunos e no futuro da sociedade que está se tornando cada dia mais digital.

A PricewaterhouseCoopers Brasil divulgou uma pesquisa intitulada “O abismo digital no Brasil: Como a desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura adequada e a educação deficitária limitam nossas opções para o futuro”, e, na ocasião, apontou que com a transformação acelerada do mercado de trabalho e o avanço da inteligência artificial e da automação, várias das funções tradicionais estão sendo eliminadas ou substituídas. Aponta a pesquisa que funções que representavam 15,4% da força de trabalho global em 2020 encolherão para 9% até 2025. De outro norte, o surgimento de novas profissões, como especialistas em dados e inteligência artificial quase que dobrará, crescendo de 7,8% para 13,5% (Cioffi; Panassol; Meirelles, 2022).

Para os pesquisadores as consequências da desigualdade digital impactarão diretamente nos seguintes setores: Educação: no campo da educação haverá atraso na proficiência educacional de toda uma geração de jovens, e, ainda, representará uma verdadeira formação digital deficiente. Trabalho e renda: o impacto será evidente na produtividade e produção de riqueza; considerável déficit de profissionais preparados para atuar no



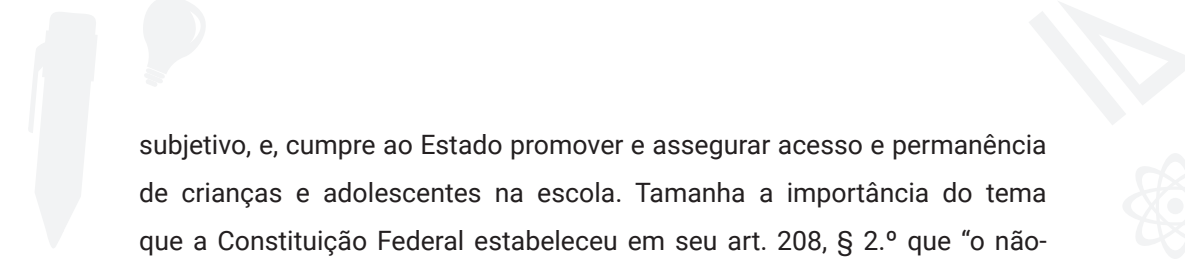
mercado de trabalho digitalizado, com aumento da dificuldade de acesso ao emprego, o que servirá de base para o impacto negativo da renda, e, ainda, um aumento na dificuldade de empreender e de acessar crédito. Acesso a serviços públicos: no que tocante ao acesso aos serviços públicos, a pesquisa anota a possibilidade de exclusão de grande parte da população do acesso a serviços do estado, pois, esses serviços tendem, cada vez mais, a serem oferecidos em formato digital (Cioffi; Panasso; E Meirelles, 2022).

Portanto, mostra-se necessário e urgente a implementação de investimentos em inclusão digital, o que proporcionará uma verdadeira quebra do círculo vicioso que vivemos atualmente, oportunizando o desenvolvimento e geração de riquezas para os presentes e futuros (Cioffi; Panasso; Meirelles, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o principal caminho para o desenvolvimento individual e coletivo. É princípio fundamental de suma importância para a construção de uma sociedade justa e equânime. Nossa Constituição da República Federativa do Brasil elegeu o direito à educação como um direito fundamental social, e, ainda, atribuiu ao Estado o dever de proporcionar a todos os cidadãos uma educação de qualidade, que seja inclusiva e que sirva de base para o desenvolvimento da pessoa, além de seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Considerando a relevância do direito reconhecido constitucionalmente, a fim de garantir a efetividade do direito à educação, a legislação infraconstitucional contemplou o tema em vários dispositivos legais, mormente no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 – e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996. O direito à educação qualifica-se, a partir do texto constitucional, como um direito público

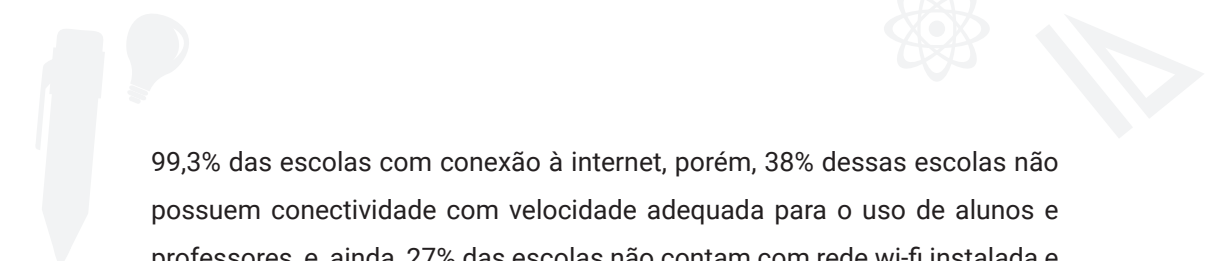


subjetivo, e, cumpre ao Estado promover e assegurar acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola. Tão importante é o tema que a Constituição Federal estabeleceu em seu art. 208, § 2.º que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988).

A educação é tida como o principal caminho para o bom desenvolvimento da personalidade do cidadão, além da liberdade e da própria capacidade intelectual. O processo de aprendizagem precisou evoluir, passando de sua vertente originária que contava com a explanação de conteúdos em sala de aula pelo professor e pela realização de provas objetivas e discursivas para um sistema recheado de tecnologias, tudo em obediência ao surgimento de um mercado de trabalho cada dia mais exigente, sob pena de o sistema de ensino de outro ano não atender aos objetivos traçados no próprio texto constitucional.

A inteligência artificial que corresponde a um determinado campo do conhecimento que segue associado à linguagem, inteligência, raciocínio, aprendizado e resolução de problemas, propiciando uma relação entre o ser humano e a máquina (Kaufman, 2018), passou a influenciar diretamente no sistema educacional, pois, além de auxiliar na realização de pesquisas e resolução de problemas (Barcelos; Silva, 2018) também encontrou campo de atuação como ferramenta de aprendizagem personalizada, auxiliando a maneira como os alunos aprendem, oportunizando que cada estudante possa receber um ensino adaptado para suas necessidades individuais (Souza, 2023).

A fim de garantir o acesso dos alunos aos meios tecnológicos disponíveis o Estado precisou iniciar um processo de aprimoramento de sistemas digitais. No Estado de Santa Catarina, em 2021, foi promulgada a Lei 18.182, que instituiu a política de educação digital nas escolas. Segundo dados do Ministério da Educação, nosso Estado de Santa Catarina possui

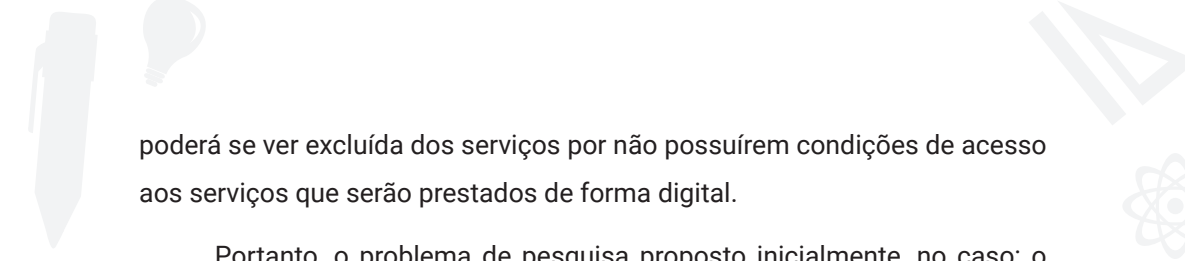


99,3% das escolas com conexão à internet, porém, 38% dessas escolas não possuem conectividade com velocidade adequada para o uso de alunos e professores, e, ainda, 27% das escolas não contam com rede wi-fi instalada e 34 sequer possuem acesso à internet.

Os dados revelados pelo Ministério da Educação apontam a deficiência do Estado de Santa Catarina em assegurar aos estudantes o principal meio de acesso aos sistemas tecnológicos de ensino, no caso, o acesso adequado à rede mundial de computadores, no caso, a internet. Essa deficiência revelada possui o condão de influenciar diretamente no desenvolvimento intelectual de nossos alunos, e, assim, impactar no futuro dos cidadãos e na própria sociedade, pois, uma conexão à internet deficiente privará nossos estudantes de terem um ensino tecnológico de qualidade.

A PricewaterhouseCoopers Brasil, através da pesquisa intitulada “O abismo digital no Brasil: como a desigualdade do acesso à internet, infraestrutura adequada e a educação deficitária limitam nossas opções para o futuro” trouxe dados preocupantes para o cenário brasileiro, pois, apontou que a transformação acelerada do mercado de trabalho e o avanço da inteligência artificial, várias das funções tradicionais que alavancavam o mercado de trabalho estão sendo eliminadas ou substituídas. Segundo a pesquisa funções que representavam 15,4% da força de trabalho global em 2020 encolherão para 9% até 2025. De outro norte, o surgimento de novas profissões, como especialistas em dados e inteligência artificial quase que dobrará, crescendo de 7,8% para 13,5% (Cioffi; Panassol; Meirelles, 2022).

Assim, as consequências da desigualdade digital tem capacidade para impactar diretamente nos setores de Educação, com o atraso da proficiência educacional de uma geração de jovens, além do setor do trabalho, quando implicará dificuldade de acesso ao emprego, causando impacto negativo da renda e o consequente prejuízo de acesso ao crédito; por fim, impactará também na prestação de serviços públicos, pois, grande parte da população



poderá se ver excluída dos serviços por não possuírem condições de acesso aos serviços que serão prestados de forma digital.

Portanto, o problema de pesquisa proposto inicialmente, no caso: o possível despreparo do Estado para garantir o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos de ensino e aprendizagem possui o condão de influenciar no desenvolvimento intelectual dos alunos matriculados no sistema público de ensino e na futura sociedade? deve ser respondido afirmativamente, pois, uma educação que não acompanha a evolução da sociedade, tende a ser qualificada como deficiente, resultando nos problemas apontados no parágrafo anterior, caracterizando verdadeira violação de um direito público subjetivo e fundamental assegurado constitucionalmente.

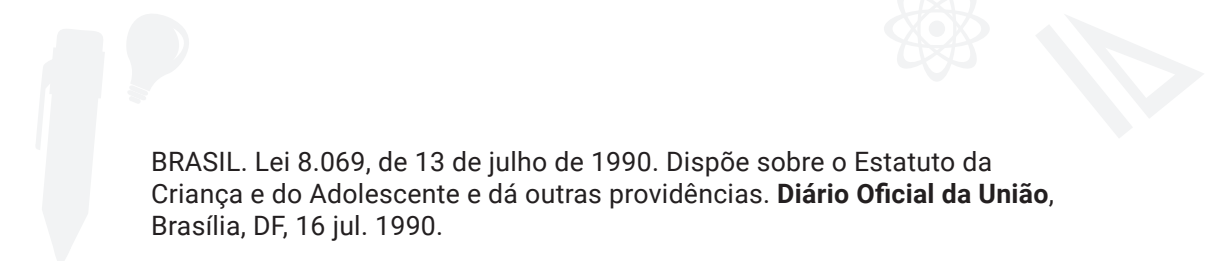
REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Marcos; CATARINO, João. O uso da inteligência artificial na aplicação do direito público – o caso especial da cobrança dos créditos tributários – um estudo objetivado nos casos brasileiro e português. Rio de Janeiro: **Revista Eletrônica de Direito Público**, Vol. 6. N.º 2. 2019. Disponível em: <https://e-publica.pt/article/34335.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

ANDRÉ, Cláudio F.; AZEVEDO, Adriana Barroso de; ANDRADE, Fabíola. Inclusão digital e inteligência artificial na educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da Educação Básica à Educação Superior. **Educação e Linguagem**. V. 26, n.º 1. 211-236. Jan-Jun 2023.

BARCELOS, Letícia Ferreira; SILVA, Juliana Lilis da. **A inteligência artificial no processo de ensino/aprendizagem**. Revista Perquirere. Patos de Minas: Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br>. Acesso em: 28 dez. 2023.

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



BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei 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.

BRASIL, Ministério da Educação. **Notícias**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/governo-federal-vai-conectar-alunos-de-santa-catarina>. Acesso em: 28 dez 2023.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6.^a ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

CIEB - CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Notas técnicas #16**: inteligência artificial na educação. São Paulo: CIEB, 2019. Disponível em: https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

CIOFFI, Marcelo; PANASSOL, Marcos e MEIRELLES, Renato. **O abismo digital no Brasil**: como a desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e a educação deficitária limitam nossas opções para o futuro. Disponível em: https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O_Abismo_Digital.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

CUNHA JR., Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 8.^a ed. Salvador: JusPODIVM, 2014.

DINARTE, Priscila Valduga. Direito à educação e notas tecnologias: a necessária formação para a cidadania. **Anais II Cong. Int. Uma Nova Psicologia para a Sociedade Futura**. Setembro de 2016. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/175/197>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FERNANDES, Anita Maria da Rocha. **Inteligência artificial**. Florianópolis: Bookstore, 2003.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 9.^a ed. Salvador: JusPODIVM, 2017.

FUX, Luiz. **Curso de direito processual civil**. 5. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2022.

FÜHR, Regina cândida. **A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0:** Aprender a aprender na cultura digital. Educação no Século XXI - Volume 31 – Tecnologias - Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019.

ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Doutrina e jurisprudência. Salvador: JusPODIVM, 2016.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?** [recurso eletrônico] / Dora Kaufman - Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018. 94 p. e PUB.

LACERDA, Vinícius Samôr de. O direito a educação e a utilização da tecnologia social para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem, inclusão e capacitação de jovens e adultos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE.** São Paulo, v. 7.n.3, março de 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional.** 18.ª ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023. Epub.

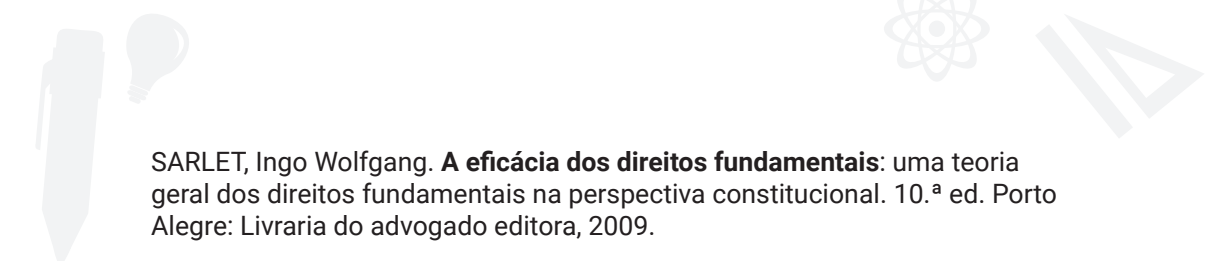
PINTO, Henrique Alves. A utilização da inteligência artificial no processo de tomada de decisões: por uma necessária *accountability*. **RIL.** Brasília a. 57 n. 225 p. 43-60 jan/mar. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programas e Projetos. Google for education.** 2019a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programas e projetos.** Recursos digitais de aprendizagem. 2019b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/recursos-digitais-de-aprendizagem/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Portal do Estado. Agência de notícias. **Balço de gestão.** 2022. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/balanco-de-gestao-computadores-lousas-digitais-espacos-maker-e-outras-tecnologias-se-tornaram-realidade-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Lei 18.182 de 12 de agosto de 2021. Institui, no âmbito do Estado de Santa Catarina, a Política de Educação Digital nas Escolas – Cidadania Digital, e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado:** 2.1584 de 13 ago. 2021.




SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10.^a ed. Porto Alegre: Livraria do advogado editora, 2009.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco. Inteligência Artificial na Educação: Rumo a uma aprendizagem personalizada. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science**. Vol. 28, 2023. Disponível em: www.iosrjournals.org. Acesso em: 28 dez. 2023.

TEDESCO, Gustavo Henrique Soares. **Os avanços tecnológicos e o atraso na educação**. 2022. Disponível em: <https://bossanovaeducacao.com.br/os-avancos-tecnologicos-e-o-atraso-da-educacao/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**: Sumário Executivo/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social da Indústria: SENAI, 2018.



REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALISMO CRÍTICO E RESISTÊNCIA, MIGRAÇÕES, FRONTEIRAS-FORTALEZAS E O REGIONALISMO DISCRIMINATÓRIO NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE JOINVILLE, SANTA CATARINA

Felipe Kauê Lima Moreira¹
Thaís Janaina Wenczenovicz²

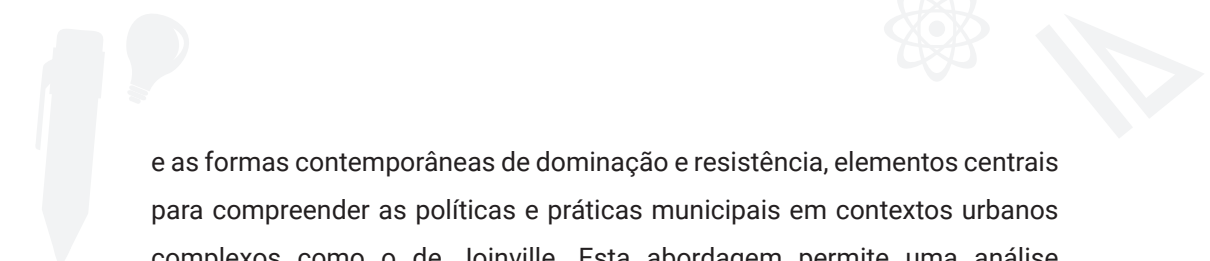
INTRODUÇÃO

A cidade de Joinville, localizada em Santa Catarina, apresenta-se como um interessante campo de estudo para compreender as dinâmicas entre multiculturalismo, migrações e fronteiras-fortalezas no contexto urbano brasileiro. Neste artigo, adotamos uma perspectiva teórica fundamentada na abordagem crítica pós-colonial para analisar a legislação municipal estatutária de Joinville, investigando como esta reflete e reproduz padrões de regionalismo discriminatório que impactam as comunidades migrantes e minoritárias presentes na cidade.

A escolha pela abordagem crítica pós-colonial se justifica pela sua capacidade de problematizar as relações de poder, os legados do colonialismo

¹ Mestrando em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Bacharel em Direito; Assistente Legislativo Administrativo da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. Email: felipemoreira.advogado@gmail.com.

² Docente adjunta e pesquisadora sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Pesquisadora PQq Produtividade/FAPERGS/Faixa 2; Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul; Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) – UNESCO; Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interculturalidade e intersubjetividade: gênero, orientação sexual, raça e etnia/PPGD UNOESC; Membro da Rede de Pesquisa DECLen Decolonizing and Comparing Legal Experiences Network; Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul; Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul); Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Membro da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

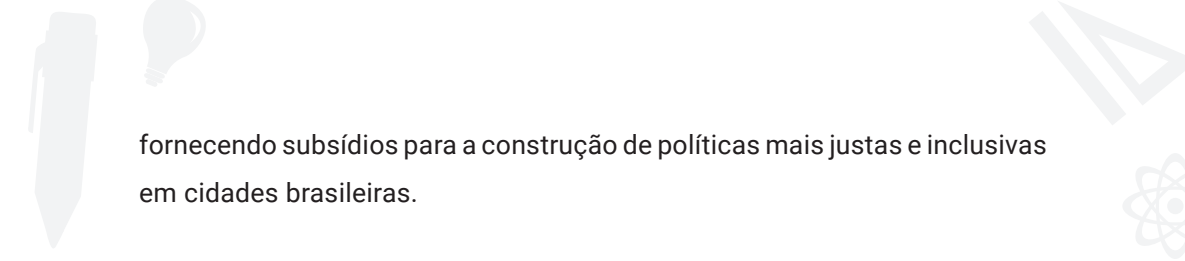


e as formas contemporâneas de dominação e resistência, elementos centrais para compreender as políticas e práticas municipais em contextos urbanos complexos como o de Joinville. Esta abordagem permite uma análise mais profunda das estruturas sociais, culturais e políticas que permeiam a legislação municipal, destacando as disparidades e injustiças presentes nas políticas de regionalismo discriminatório.

Para realizar esta análise, utilizamos métodos de pesquisa que incluíram pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica permitiu revisar a literatura sobre multiculturalismo crítico, resistência, migrações, fronteiras-fortalezas e regionalismo discriminatório, fornecendo o embasamento teórico necessário para a compreensão do tema. Já a pesquisa documental foi fundamental para analisar a legislação municipal de Joinville relacionada aos temas em questão, identificando padrões e tendências que evidenciam a lógica de regionalismo discriminatório presente nas políticas municipais.

A análise crítica dos dados coletados foi guiada pela perspectiva crítica pós-colonial, questionando as relações de poder e as formas de discriminação presentes na legislação municipal. Esta análise permitiu identificar não apenas as formas explícitas, mas também as formas sutis de discriminação e exclusão presentes nas políticas municipais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pelas comunidades migrantes e minoritárias em Joinville.

Ao longo deste artigo, apresentaremos as principais hipóteses e resultados da nossa pesquisa, destacando o papel do multiculturalismo crítico na promoção da inclusão e equidade em contextos urbanos diversificados como o de Joinville. Acreditamos que este estudo pode contribuir para o debate acadêmico e político sobre as políticas municipais relacionadas ao multiculturalismo, migrações e fronteiras-fortalezas,



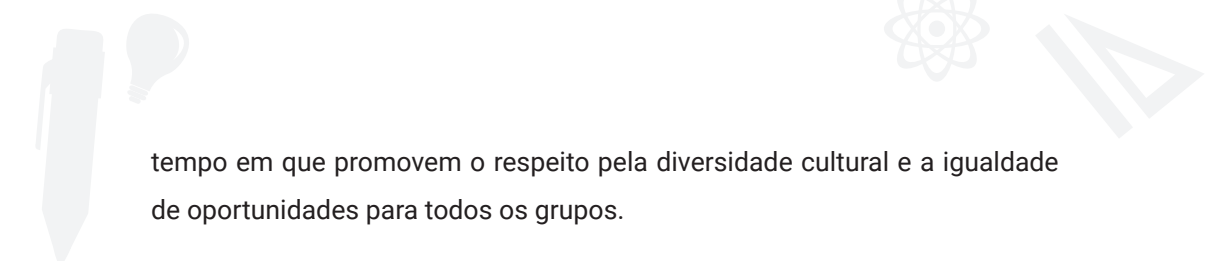
fornecendo subsídios para a construção de políticas mais justas e inclusivas em cidades brasileiras.

1 MULTICULTURALISMOS CRÍTICO E RESISTÊNCIA

No âmbito do debate sobre o multiculturalismo, delineiam-se duas correntes principais: a perspectiva universal e a local. A primeira tende a minimizar as diferenças culturais, defendendo que cada indivíduo busque melhorar suas próprias condições de vida, independentemente das desigualdades iniciais e ao longo da vida. Embora reconheça a existência da diversidade cultural, essa abordagem frequentemente subestima a importância de políticas públicas que lidem diretamente com as desigualdades estruturais e históricas.

Por outro lado, as propostas multiculturalistas locais, embora mais justificáveis, são frequentemente consideradas insuficientes. Elas tendem a se concentrar em políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva, que visam aproximar os diferentes grupos sociais, étnicos e culturais do padrão considerado normal ou dominante na sociedade. No entanto, essas políticas, apesar de seu potencial para promover a diversidade e a inclusão, muitas vezes não abordam as raízes mais profundas das desigualdades e injustiças sociais.

É imperativo reconhecer que as desigualdades não são apenas resultado de diferenças culturais individuais, mas também de estruturas e sistemas sociais historicamente construídos. Portanto, uma abordagem eficaz para lidar com o multiculturalismo deve considerar não apenas a diversidade cultural, mas também as desigualdades sociais e econômicas subjacentes. Isso requer políticas públicas mais amplas e abrangentes que abordem as causas estruturais da exclusão e da marginalização, ao mesmo



tempo em que promovem o respeito pela diversidade cultural e a igualdade de oportunidades para todos os grupos.

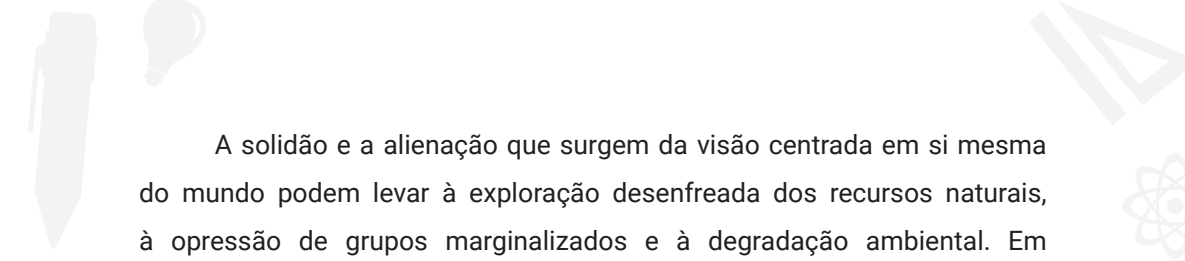
1.1 A VIOLÊNCIA QUE EMANA DO CENTRO *VERSUS* A NOÇÃO DE QUE TUDO É PERIFÉRICO

A abordagem periférica para a compreensão dos fenômenos sociais e ambientais representa uma mudança paradigmática significativa, desafiando concepções arraigadas sobre a relação entre o ser humano e o mundo ao seu redor. Essa perspectiva rejeita a noção tradicional de que estamos separados e distantes do ambiente, como se fôssemos observadores externos capazes de controlar e manipular nosso entorno de acordo com nossos interesses e objetivos individuais.

Ao contrário, essa visão reconhece que somos parte integrante e inseparável do ambiente em que vivemos. Não estamos simplesmente em um entorno; somos intrinsecamente parte desse entorno. Essa compreensão implica que nossa própria identidade e existência estão inexoravelmente ligadas à dinâmica e à saúde do ambiente que nos cerca.

Essa nova concepção desafia a ideia de que podemos existir como entidades isoladas, cujas ações e escolhas não têm impacto significativo no mundo ao nosso redor. Pelo contrário, reconhecer nossa interconexão com o ambiente nos obriga a considerar as consequências éticas e morais de nossas ações não apenas para nós mesmos, mas também para outras formas de vida e para o planeta como um todo.

Essa abordagem nos leva a questionar a noção de um centro de poder e controle a partir do qual tentamos impor nossa vontade sobre o ambiente. Em vez disso, ela nos convida a adotar uma postura mais humilde e responsável, reconhecendo que estamos todos interligados em uma complexa teia de relações recíprocas.

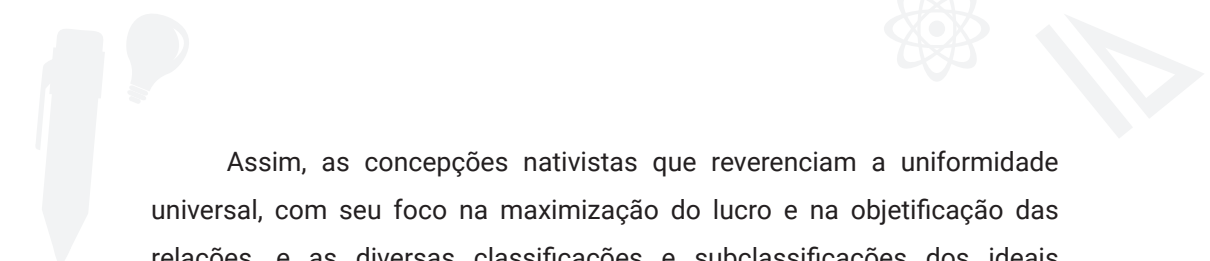


A solidão e a alienação que surgem da visão centrada em si mesma do mundo podem levar à exploração desenfreada dos recursos naturais, à opressão de grupos marginalizados e à degradação ambiental. Em contrapartida, ao adotarmos uma visão periférica, que reconhece nossa interdependência e conexão com tudo o que nos rodeia, podemos começar a construir uma sociedade mais justa, sustentável e solidária, baseada no respeito mútuo e na cooperação.

Nesse contexto, considerar a realidade de um mundo globalizado, onde apenas o capital desfruta de livre circulação através das fronteiras, implica adotar uma postura que transcenda os extremos. Isso significa não adotar nem a visão homogênea do centro opressor, nem a visão localista que se assemelha a infinitas retas paralelas nunca interseccionáveis, conforme descrito por Flores (2009, p. 152):

Por último, as visões abstrata e localista do mundo e dos direitos nos conduzem à aceitação cega de discursos especializados. Provenha de um *philosophe* ou de um xamã, o conhecimento estará relegado a uma elite que define o que é o universal ou que estabelece os limites do particular. Pelo contrário, a visão complexa assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a se expressar, a denunciar, a exigir e a lutar. Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática em que prevaleçam a participação e a decisão coletiva.

Em suma, as duas perspectivas convergem em um ponto comum, que é a concepção de “nós e eles”, resultando na criação de uma fronteira invisível entre o centro e a periferia. Essa fronteira não é estabelecida apenas pelo centro, mas também é simultaneamente estabelecida pela periferia em direção ao centro. Essa última dinâmica é mais sutil e se justifica pelo argumento de que a padronização imposta pelo centro é intransponível, tornando o intercâmbio impossível. Isso reforça ainda mais a marginalização já imposta pelo centro.



Assim, as concepções nativistas que reverenciam a uniformidade universal, com seu foco na maximização do lucro e na objetificação das relações, e as diversas classificações e subclassificações dos ideais localistas, que buscam uma taxonomia determinística de todo o espectro político-cultural humano, acabam por resultar não em uma troca genuína, mas apenas em um intercâmbio de acusações em uma interminável luta de classes.

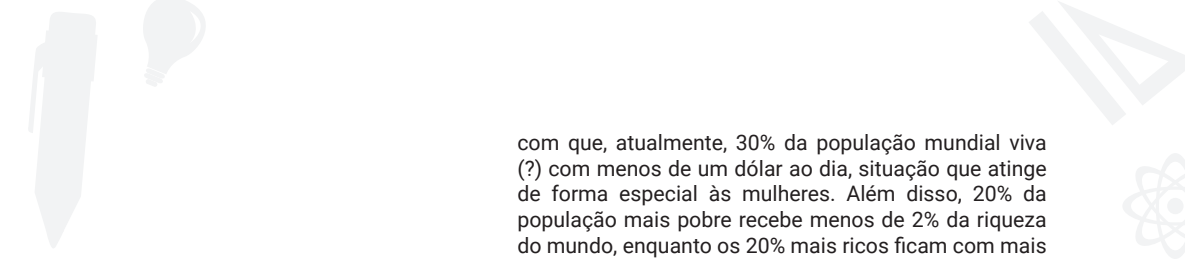
2 MIGRAÇÕES E FRONTEIRAS-FORTALEZA

Vivemos em uma era de globalização que vai além da simples circulação de pessoas, abrangendo principalmente o movimento de capital. Esta realidade se manifesta tanto em escalas globais quanto em níveis nacionais e regionais, onde o mercado de trabalho contribui significativamente para uma transferência de riqueza do Sul para o Norte. Isso ocorre por meio da criação de bolhas que isolam termicamente o Norte, exacerbando a desigualdade social e erodindo a qualidade de vida das populações do Sul.

Em termos de interação social, o mundo muitas vezes se assemelha a um conjunto de nações isoladas, enquanto no âmbito do fluxo de capital, parece mais uma grande metrópole. No entanto, ao contrário das cidades físicas, onde as fronteiras entre periferia e centro são muitas vezes determinantes, mas invisíveis, as divisões entre regiões do mundo são tangíveis, como o puro concreto, sendo até mesmo visíveis a partir do espaço.

Neste contexto, Flores (2009, p. 145-146) apresenta alguns dados que corroboram a tese exposta acima:

Vivemos, pois, na época da exclusão generalizada. Um mundo no qual quatro quintos de seus habitantes sobrevivem à beira da miséria; um mundo no qual a pobreza aumenta em 400 milhões de pessoas ao ano, segundo o relatório do Banco Mundial de 1998, o que faz

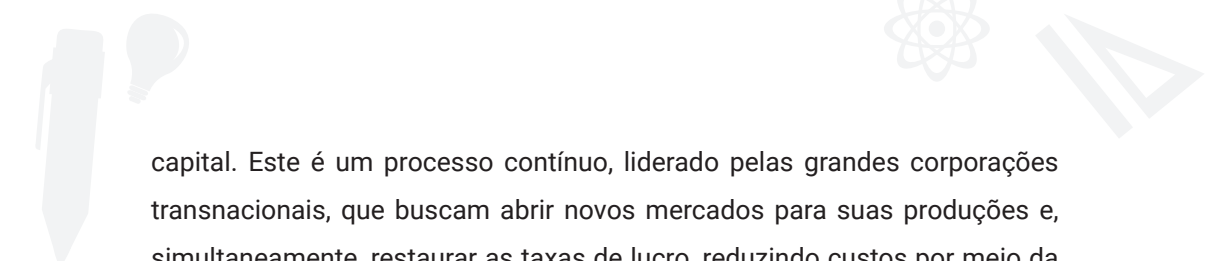


com que, atualmente, 30% da população mundial viva (?) com menos de um dólar ao dia, situação que atinge de forma especial às mulheres. Além disso, 20% da população mais pobre recebe menos de 2% da riqueza do mundo, enquanto os 20% mais ricos ficam com mais de 80% do total de riquezas produzidas. Um mundo em que mais de 1 milhão de trabalhadoras e trabalhadores morrem por acidentes de trabalho, 840 milhões de pessoas passam fome, um bilhão não têm acesso a água potável e a mesma quantidade é analfabeta, tudo em razão de planos de (des)ajuste estrutural que estão impondo o desaparecimento das mais diminutas garantias sociais (PNUD, 1996). Um mundo em que ao ano morrem de fome e de doenças evitáveis um número que resulta da multiplicação por 6000 o total dos mortos nas Torres Gêmeas... Está claro que não são as pessoas que contam, pois o que importa é unicamente a rentabilidade.

A globalização, longe de promover benefícios uniformes, apresenta efeitos heterogêneos na sociedade. Enquanto alguns segmentos se beneficiam substancialmente, outros enfrentam perdas consideráveis. Na prática, a globalização implica na busca incessante por redução de custos de produção e maior integração tecnológica, frequentemente resultando na substituição de mão-de-obra menos qualificada. Este fenômeno transcende a esfera individual, configurando-se como um desafio nacional para os países menos desenvolvidos, os quais sofrem com a desvalorização das commodities exportadas e com o hiato tecnológico.

A disparidade entre países ricos e pobres é acentuada pelo processo globalizador, impulsionada por diversos fatores. A redução das tarifas de importação, por exemplo, beneficia predominantemente os produtos exportados pelas nações economicamente mais robustas. Adicionalmente, os países desenvolvidos continuam a subsidiar seus produtos agrícolas, dificultando as exportações das nações mais carentes.

As crises econômicas têm catalisado a centralização e a globalização do capital, evidenciadas pelo aumento de fusões, aquisições e incorporações empresariais. Como resultado, seus impactos reverberam globalmente, assim como as políticas propostas ou impostas pelas classes representativas do



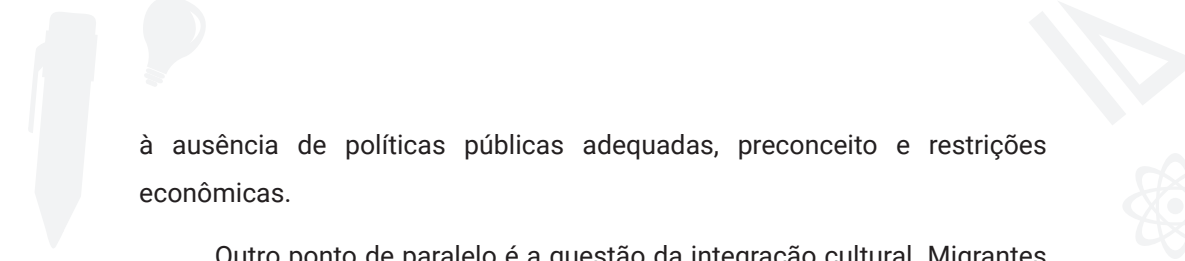
capital. Este é um processo contínuo, liderado pelas grandes corporações transnacionais, que buscam abrir novos mercados para suas produções e, simultaneamente, restaurar as taxas de lucro, reduzindo custos por meio da exploração dos trabalhadores, mediante a redução de salários, o aumento da jornada de trabalho e a eliminação de direitos trabalhistas, minando as conquistas sindicais e trabalhistas obtidas na era de ouro do sistema e desmantelando o Estado de Bem-Estar Social.

A globalização tem sido associada ao aumento do desemprego, à precarização dos contratos de trabalho, à informalidade e a ataques crescentes aos direitos de organização sindical.

2.1 DESAFIOS COMPARTILHADOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E REGIONAIS NO BRASIL

As migrações internacionais e as dificuldades enfrentadas por migrantes regionais no território brasileiro apresentam similitudes reveladoras de desafios comuns concernentes à mobilidade humana. Em ambos os contextos, indivíduos e famílias são motivados por uma gama de fatores, tais como a busca por oportunidades econômicas mais favoráveis, a fuga de conflitos ou desastres naturais, ou simplesmente a aspiração por uma qualidade de vida superior. Tais migrantes, independentemente de serem internacionais ou regionais, frequentemente deparam-se com obstáculos similares, abrangendo questões legais, culturais e econômicas.

No âmbito internacional, a migração frequentemente é desencadeada por disparidades econômicas e políticas entre nações. Migrantes frequentemente enfrentam políticas imigratórias restritivas, as quais os discriminam e limitam suas oportunidades de integração. Analogamente, migrantes regionais no Brasil frequentemente confrontam desafios análogos, encontrando dificuldades em se estabelecerem em novas regiões devido



à ausência de políticas públicas adequadas, preconceito e restrições econômicas.

Outro ponto de paralelo é a questão da integração cultural. Migrantes internacionais frequentemente enfrentam desafios para se integrar em novas sociedades devido a diferenças culturais e linguísticas. Do mesmo modo, migrantes regionais no Brasil frequentemente são percebidos como estranhos em suas novas comunidades, enfrentando preconceito e dificuldades em se adaptarem a diferentes culturas locais.

A carência de infraestrutura e recursos adequados também é uma preocupação compartilhada. Tanto migrantes internacionais quanto regionais frequentemente se veem em situações precárias, sem acesso adequado a moradia, saúde e educação. Isso pode resultar em condições de vida adversas e em uma sensação de exclusão e marginalização.

Em síntese, as migrações internacionais e as dificuldades enfrentadas por migrantes regionais no Brasil têm raízes semelhantes e evidenciam desafios comuns ligados à mobilidade humana. É crucial abordar essas questões de forma integral, considerando não apenas as necessidades imediatas dos migrantes, mas também enfrentando as questões estruturais que perpetuam essas dificuldades.

3 REGIONALISMO DISCRIMINATÓRIO NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE JOINVILLE, SANTA CATARINA

Discorreremos acerca do conceito de regionalismo discriminatório de uma forma geral. Em sequência, haverá a delimitação do conceito de cessão na administração pública.

Deste em ponto em diante, estaremos aptos a fazer uma incursão na legislação municipal para que se tracem marcadores sistêmicos de discriminação e os seus reflexos jurídicos e sociológicos.

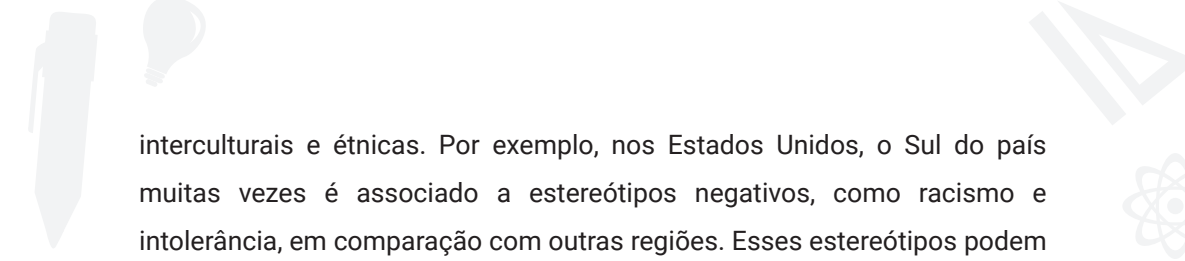
3.1 CONCEITO DE REGIONALISMO DISCRIMINATÓRIO

Regionalismo discriminatório é um fenômeno complexo que se manifesta em diversas sociedades, caracterizado pela valorização desigual de determinadas regiões em detrimento de outras, muitas vezes com base em preconceitos, estereótipos ou hierarquias históricas. Essa forma de discriminação pode ocorrer em diferentes contextos, como políticas públicas, distribuição de recursos, acesso a serviços e oportunidades, e até mesmo na construção de identidades regionais. O regionalismo discriminatório pode ser explicitamente institucionalizado, mas também pode ser mais sutil, refletindo-se em narrativas culturais, discursos políticos e práticas sociais.

Um exemplo claro de regionalismo discriminatório pode ser observado no Brasil, onde há uma longa história de desigualdades regionais e de tratamento diferenciado entre as regiões do país. Por exemplo, a região Nordeste, historicamente uma das mais pobres e subdesenvolvidas, frequentemente enfrenta estereótipos negativos e é alvo de políticas públicas inadequadas ou insuficientes. Essa discriminação regional se reflete em diversos aspectos, como acesso precário à educação, saúde e infraestrutura, bem como em oportunidades de emprego e desenvolvimento econômico.

Outro exemplo de regionalismo discriminatório pode ser encontrado na União Europeia, onde certas regiões são percebidas como mais “avançadas” ou “civilizadas” do que outras. Por exemplo, países do sul da Europa, como Grécia e Itália, muitas vezes são estereotipados como menos eficientes ou menos desenvolvidos do que os países do norte, como Alemanha e Holanda. Esses estereótipos podem influenciar políticas da União Europeia, como a distribuição de fundos estruturais, e podem perpetuar desigualdades entre regiões.

O regionalismo discriminatório não se limita apenas a questões socioeconômicas, mas também pode se manifestar em relações



interculturais e étnicas. Por exemplo, nos Estados Unidos, o Sul do país muitas vezes é associado a estereótipos negativos, como racismo e intolerância, em comparação com outras regiões. Esses estereótipos podem afetar a percepção das pessoas sobre os habitantes do Sul e influenciar suas interações sociais e oportunidades de emprego, entre outros aspectos.

Em suma, o regionalismo discriminatório é um fenômeno complexo que reflete desigualdades históricas e sociais entre diferentes regiões. Ele se manifesta de várias formas e pode ter consequências significativas para as pessoas e comunidades afetadas. É importante reconhecer e enfrentar essas formas de discriminação para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2 O CONCEITO DE CESSÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A cessão de servidores no funcionalismo público pode ser conceituada como o ato administrativo pelo qual um servidor público é temporariamente transferido de seu órgão de origem para outro órgão ou entidade, sem que haja alteração em seu vínculo funcional. Tal instituto é regulado por normas específicas, as quais estabelecem os requisitos e procedimentos necessários para sua efetivação, visando atender às necessidades momentâneas ou permanentes de outro órgão ou entidade da administração pública.

Um exemplo elucidativo desse instituto seria a cessão de um servidor técnico-administrativo de um Tribunal de Justiça de um dos estados brasileiros para um órgão público estadual de outro estado, a fim de atuar em um projeto de cooperação interinstitucional. Nesse caso, o servidor continua vinculado ao Tribunal de Justiça, mantendo seus direitos e deveres, porém presta serviços temporariamente ao órgão estadual do outro estado, contribuindo para a execução de atividades específicas, conforme o acordo estabelecido entre as partes envolvidas.

3.3 LEI COMPLEMENTAR Nº 266, DE 05 DE ABRIL DE 2008 DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE – SC

A Lei Complementar nº 266, de 05 de abril de 2008 do município de Joinville – SC institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Joinville, das autarquias e das fundações públicas.

A legislação em análise, em seus dispositivos nos artigos 37 e 38, versa sobre a cessão de servidores públicos e estabelece uma trava regional, especificamente determinando que a transferência de servidores para a administração pública municipal de Joinville, por meio do instituto da cessão, só pode ocorrer com servidores provenientes de uma das três unidades federativas da região sul do Brasil, vejamos:

Art. 37 O Poder Executivo Municipal e a Câmara de Vereadores poderão, por solicitação, através de ato próprio e mediante exposição fundamentada, fazer a cessão de servidores do quadro permanente, condicionada à anuência destes, a órgãos da Administração direta ou indireta da União, **dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, de Municípios destes mesmos Estados e de entidades educacionais, assistenciais ou filantrópicas conveniadas com o Município de Joinville**, por tempo determinado, sem vencimentos ou qualquer outro tipo de ônus para o cedente, salvo se a despesa correspondente estiver autorizada na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária Anual e se demonstrado excepcional e relevante interesse público na cessão.

Art. 38 O servidor do quadro permanente também poderá ser cedido, nas seguintes hipóteses:

I - provimento em cargo em comissão em autarquias ou fundações do Município de Joinville e vice-versa;

II - nomeação em cargo de direção em empresa pública ou sociedade de economia mista cujas ações com direito a voto, pertençam, em sua maioria, ao Município de Joinville;

III - provimento em cargo em comissão ou nomeação em cargo de direção em empresa pública ou sociedade de economia mista da União, **dos Estados de Santa**

Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná e de Municípios destes mesmos Estados.

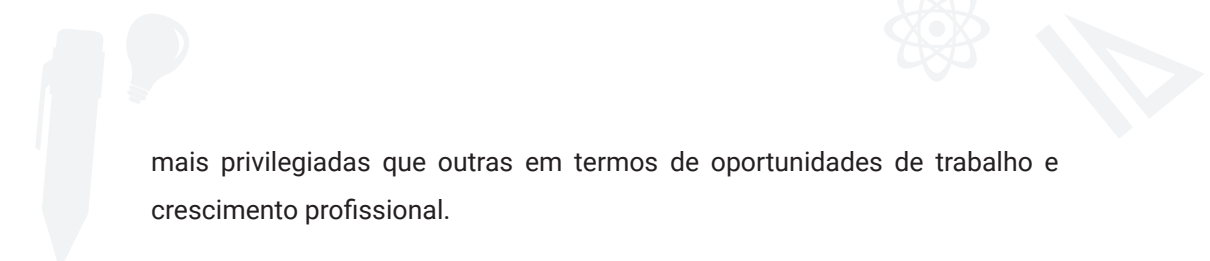
Parágrafo Único. A cessão prevista neste artigo dependerá de anuência do Prefeito ou do Presidente da Câmara de Vereadores, como for o caso, mediante a emissão de ato próprio, com exposição fundamentada (Joinville, 2008, grifo nosso).

3.4 CONSEQUÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIOLÓGICAS

A discriminação regional presente nos dispositivos do Estatuto do Servidor Municipal, ao restringir a cessão de servidores apenas aos estados do sul do Brasil, suscita questionamentos pertinentes sob uma perspectiva jurídica e sociológica.

No âmbito jurídico, a limitação geográfica da cessão de servidores contraria princípios basilares da administração pública estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como a impessoalidade e a eficiência. A norma em questão parece violar o princípio da impessoalidade ao privilegiar determinadas regiões em detrimento de outras, ferindo o preceito de igualdade no tratamento dos administrados. A eficiência administrativa também é comprometida, visto que a restrição geográfica pode prejudicar a otimização da força de trabalho, limitando a possibilidade de aproveitamento de servidores em locais onde suas competências possam ser mais demandadas.

Sob uma perspectiva sociológica, a restrição imposta pelo Estatuto do Servidor Municipal pode ser interpretada como um reflexo das desigualdades regionais existentes no Brasil. A literatura sociológica destaca que as disparidades socioeconômicas entre as regiões do país têm raízes históricas e estruturais, resultando em diferenças no acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse contexto, a limitação da mobilidade dos servidores pode contribuir para a perpetuação dessas desigualdades, reforçando a ideia de que algumas regiões são



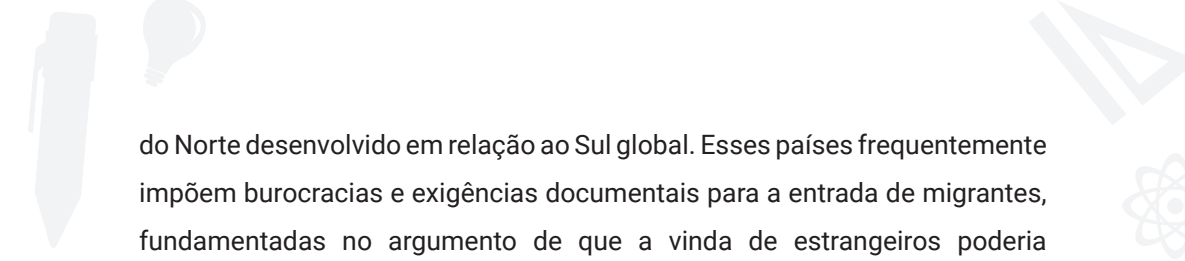
mais privilegiadas que outras em termos de oportunidades de trabalho e crescimento profissional.

Além disso, a discriminação regional na cessão de servidores pode impactar negativamente a coesão e a integração nacional. A restrição geográfica pode criar barreiras à circulação de conhecimentos e experiências entre as diferentes regiões do país, dificultando a construção de uma identidade nacional compartilhada. Em um país marcado por profundas diferenças regionais, é fundamental que as políticas públicas busquem promover a integração e a solidariedade entre as diversas partes do território nacional, o que inclui garantir a mobilidade dos servidores públicos como forma de fomentar a troca de experiências e a cooperação entre as diferentes regiões.

Por fim, a discriminação regional na cessão de servidores pode ter impactos negativos na efetividade das políticas públicas. A trava geográfica pode dificultar a implementação de programas e projetos que demandem a colaboração de servidores de diferentes regiões do país, prejudicando a capacidade do Estado de atender às demandas da sociedade de forma eficiente e eficaz. Além disso, ao limitar a circulação de servidores entre as diferentes regiões, o Estatuto do Servidor Municipal pode contribuir para a formação de “ilhas de conhecimento”, onde determinadas regiões se destacam em detrimento de outras, comprometendo a capacidade do Estado de promover um desenvolvimento equilibrado e sustentável em todo o território nacional.

3.5 PARALELOS ENTRE O ESTATUTO DO SERVIDOR MUNICIPAL DE JOINVILLE E PRÁTICAS MIGRATÓRIAS DOS PAÍSES DESENVOLVIDOS

A discriminação regional presente no Estatuto do Servidor Municipal de Joinville encontra paralelo em práticas discriminatórias adotadas por países



do Norte desenvolvido em relação ao Sul global. Esses países frequentemente impõem burocracias e exigências documentais para a entrada de migrantes, fundamentadas no argumento de que a vinda de estrangeiros poderia prejudicar os trabalhadores locais ao aumentar a concorrência por empregos. Essa argumentação, no entanto, é falaciosa e serve como justificativa para uma discriminação regional sutilmente implementada na estrutura legislativa.

A ideia de que a vinda de migrantes prejudicaria os trabalhadores locais é contestável à luz da teoria econômica e das evidências empíricas. Estudos mostram que a imigração pode, na verdade, contribuir para o crescimento econômico e a criação de empregos, ao estimular a demanda por bens e serviços e trazer novas habilidades e ideias para a economia local. Além disso, a competição no mercado de trabalho não é necessariamente prejudicial, pois a diversidade de trabalhadores pode levar a uma maior especialização e inovação, beneficiando a economia como um todo.

A imposição de barreiras burocráticas para a entrada de migrantes, portanto, não se justifica como uma medida de proteção aos trabalhadores locais, mas sim como uma forma de manter privilégios e limitar a mobilidade dos indivíduos **com base em sua origem regional**. Essas práticas discriminatórias refletem uma visão excludente e etnocêntrica, que reforça as desigualdades globais ao negar oportunidades de desenvolvimento a indivíduos e comunidades de regiões menos desenvolvidas.

É importante reconhecer que a discriminação regional, seja no âmbito municipal ou global, é uma forma de injustiça que compromete os princípios de equidade e justiça social. A garantia da igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua origem regional, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, é fundamental combater essas práticas discriminatórias e promover políticas que valorizem a diversidade e a integração entre os povos, em busca de um desenvolvimento mais sustentável e equilibrado em todo o mundo.



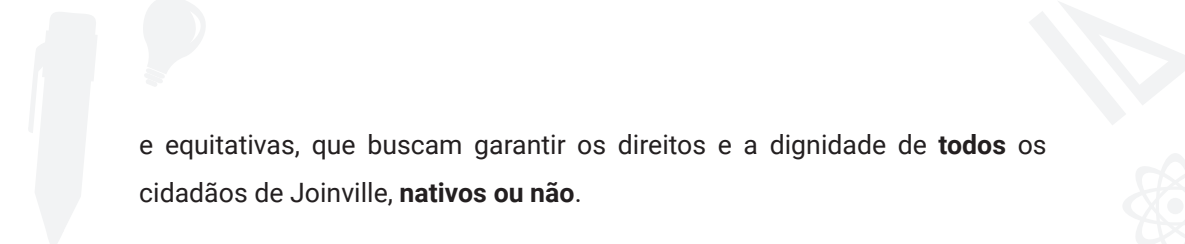
4 RESULTADOS E POTENCIALIDADES

O impacto do multiculturalismo crítico na legislação municipal de Joinville revelar-se-ia profundo e multifacetado, oferecendo *insights* significativos para a promoção da inclusão e equidade na cidade. A abordagem crítica pós-colonial adotada nesta pesquisa permitiu identificar não apenas lacunas e injustiças na legislação municipal, mas também apontar caminhos concretos para a transformação social. Ao questionar as estruturas de poder e os discursos hegemônicos presentes na legislação, o multiculturalismo crítico proporcionou uma análise mais abrangente e sensível às dinâmicas sociais e culturais de Joinville.

Uma das contribuições mais marcantes do multiculturalismo crítico é a sua capacidade de revelar as formas sutis de discriminação e exclusão presentes na legislação municipal. Ao enfatizar a importância da interseccionalidade e da justiça social, essa abordagem destacou como certas políticas e práticas podem afetar de forma desproporcional grupos específicos, ampliando as disparidades e desigualdades existentes na cidade.

Além disso, o multiculturalismo crítico estimula o debate e a reflexão sobre as noções de identidade, pertencimento e cidadania em Joinville. Ao desafiar as narrativas dominantes e promover a valorização das diversidades culturais, essa abordagem incentiva a construção de uma cidade mais inclusiva e plural, onde diferentes grupos possam coexistir e colaborar de forma harmoniosa.

Outro impacto relevante do multiculturalismo crítico é a sua influência na formulação de políticas públicas mais sensíveis e responsivas às necessidades das comunidades migrantes e minoritárias. Ao destacar a importância do diálogo intercultural e da participação democrática, essa abordagem contribuirá para o desenvolvimento de políticas mais justas



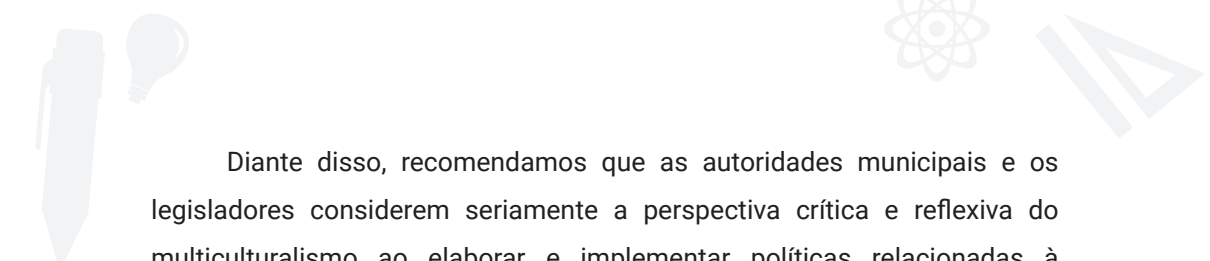
e equitativas, que buscam garantir os direitos e a dignidade de **todos** os cidadãos de Joinville, **nativos ou não**.

Em síntese, o multiculturalismo crítico emerge como uma poderosa ferramenta analítica e normativa para repensar as políticas e práticas municipais em Joinville. Sua capacidade de revelar as injustiças e desigualdades existentes na cidade, bem como de apontar caminhos para a transformação social, destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na promoção da inclusão e equidade em contextos urbanos complexos como o de Joinville.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, esta pesquisa conseguiu atingir seus objetivos ao lançar luz sobre a legislação municipal de Joinville, Santa Catarina, através da lente do multiculturalismo crítico e da abordagem crítica pós-colonial. Por meio de uma análise cuidadosa da legislação estatutária e de uma investigação profunda sobre os temas de migrações, fronteiras e regionalismo discriminatório, foi possível identificar exemplos de discriminação e exclusão presentes nas normas municipais.

A análise crítica realizada neste estudo revelou que o multiculturalismo crítico oferece uma perspectiva analítica e normativa mais adequada para abordar as complexidades das questões étnicas e culturais em contextos urbanos como o de Joinville. Ao desafiar as narrativas hegemônicas e promover a inclusão e a justiça social, essa abordagem se mostra essencial para repensar as políticas e práticas municipais. Assim, concluímos que, embora a legislação municipal de Joinville reproduza padrões de discriminação, o multiculturalismo crítico pode ser uma ferramenta poderosa para promover mudanças positivas e construir uma cidade mais justa e igualitária para todos os seus habitantes.



Diante disso, recomendamos que as autoridades municipais e os legisladores considerem seriamente a perspectiva crítica e reflexiva do multiculturalismo ao elaborar e implementar políticas relacionadas à diversidade cultural e às migrações dentro das normas municipais. Ao fazê-lo, Joinville poderá se posicionar como um exemplo de cidade inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade de seus cidadãos, independentemente de sua origem regional.

REFERÊNCIAS

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

FLORES, Joaquin Herrera. **A (Re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

JOINVILLE. (Município). Lei Complementar n. 266, de 05 de abril de 2008. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Joinville, das Autarquias e das Fundações Públicas Municipais. **Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina**, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-complementar/2008/27/266/lei-complementar-n-266-2008-dispoe-sobre-o-regime-juridico-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-joinville-das-autarquias-e-das-fundacoes-publicas-municipais>.



O SISTEMA MODERNO-COLONIAL DE GÊNERO E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

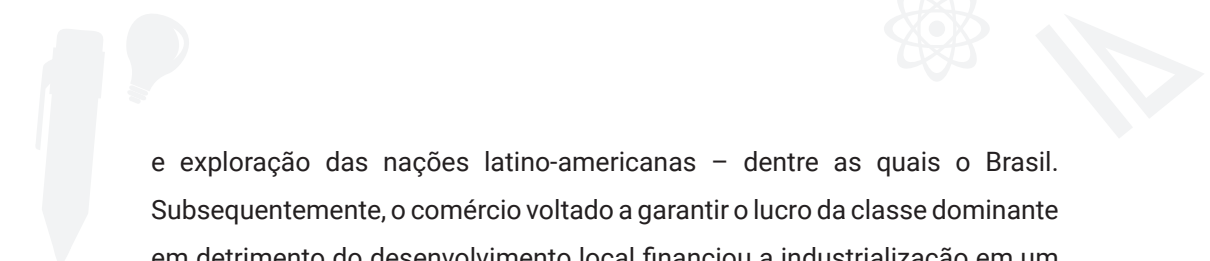
Fernanda Schons¹

INTRODUÇÃO

A presença e a participação das mulheres brasileiras em espaços de produção de conhecimento correspondem a processos atravessados por aspectos de ordem histórica, social, cultural e política. Sob essa perspectiva, a compreensão acerca da conjuntura que reflete a representatividade feminina entre tituladas/os nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* envolve perspectivas indissociáveis das dimensões transpostas pelo colonialismo e cristalizadas por meio da colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005; Segato, 2012). Ao compreendermos que o espectro das relações coloniais não foi superado com o fim da experiência colonial e se materializa nos contextos político-econômico, epistêmico e ontológico, assumimos com Lugones (2020) o entendimento sobre colonialidade como um dos eixos do sistema de poder que atravessa a produção de conhecimento e, como tal, se assenta nas interações subjetivas e intersubjetivas estabelecidas a partir dos marcadores sociais de poder e dominação, quais sejam: classe social, gênero, raça e trabalho.

Resultado de um processo histórico operado por vias burguesas, a escolarização na América Latina, conforme enfatiza Fernandes (2009), com vistas à dominação econômica, cultural e política estruturou-se, a priori, sobre o capitalismo ancorado ao sistema colonial a partir da expropriação

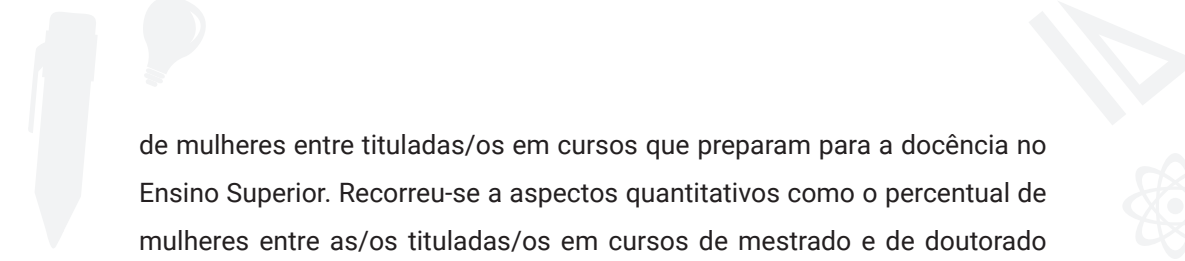
¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Licenciada em Matemática. E-mail: fernanda.schons@estudante.uffs.edu.br.



e exploração das nações latino-americanas – dentre as quais o Brasil. Subsequentemente, o comércio voltado a garantir o lucro da classe dominante em detrimento do desenvolvimento local financiou a industrialização em um panorama de capitalismo dependente em que a institucionalização e o acesso às escolas e universidades estabeleceram-se sob os moldes eurocêntricos, em que sobressai o viés hegemônico, branco, elitista, androcentrista, patriarcal e excludente. Tais aspectos corroboraram “a definição de um padrão de poder baseado na colonialidade, o que implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127).

Como oposição a esse contexto de dominação que sustenta práticas excludentes contra sujeitos dissidentes da sociedade ocidental, branca, racista, colonialista, anti-indígena, misógina, machista, homofóbica, transfóbica, cisheteronormativa e capacitista emergem as Epistemologias do Sul, uma proposta gnoseológica que busca estabelecer relações dialógicas a partir de corpos e espaços subalternizados pela colonialidade eurocêntrica hegemônica (Mignolo, 2007), paradigma ao qual nos afiliamos e sobre o qual fincamos o pilar teórico desta pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), interdisciplinar – em que convergem, majoritariamente, duas áreas do conhecimento, quais sejam: História e Matemática/Probabilidade e Estatística (Brasil, 2024). Exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica em relação aos procedimentos técnicos (Gil, 2002), a pesquisa busca averiguar e analisar a proporção de mulheres entre tituladas/os na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil de forma integrada ao contexto sócio-histórico intrinsecamente vinculado às relações de poder e de dominação e, destarte, de resistência e de subversão.

Face a isso, procurou-se obter e analisar categorias de dados quantitativos os quais nos fornecem subsídios para refletir e melhor compreender qualitativamente os impactos sociais decorrentes da proporção

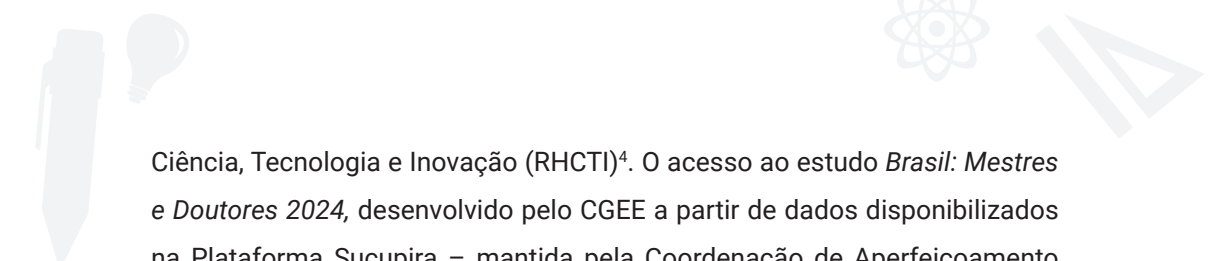


de mulheres entre tituladas/os em cursos que preparam para a docência no Ensino Superior. Recorreu-se a aspectos quantitativos como o percentual de mulheres entre as/os tituladas/os em cursos de mestrado e de doutorado e entre as/os empregadas/os com tais qualificações, variáveis como proporções de mulheres entre as/os tituladas/os no Brasil e em outros países, proporções de mulheres entre as/os tituladas/os nas diversas regiões do Brasil, além de diferenças de participação por grandes áreas do conhecimento e desigualdade de remuneração média entre mulheres e homens.

Este capítulo divide-se, desse modo, em duas partes: a primeira consiste em revisão de literatura ancorada a autoras/es que contextualizam, problematizam e elucidam as dimensões do colonialismo e da (de) colonialidade, sobretudo no que se refere aos marcadores sociais de poder e dominação: raça, gênero, classe social e trabalho, com vistas a tensionar suas implicações no panorama educacional a partir da perspectiva histórica do ensino de Matemática no Brasil como eixo basilar do sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2007, 2008, 2014a, 2014b, 2020); a segunda parte alude a reminiscências coloniais e centelhas decoloniais no tempo presente ao abarcar resultados de busca desempenhada no Site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)², na plataforma do Governo Federal, com direcionamento, primeiramente, à aba Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)³ e, em seguida, ao portal de Recursos Humanos para

² Conforme Decreto nº 11.493, de 17 de abril de 2023, constituem áreas de competência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações: políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação; planejamento, coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação das atividades de ciência, tecnologia e inovação; articulação com os Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a sociedade e com os órgãos do Governo federal, com vistas ao estabelecimento de diretrizes para as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

³ O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) é uma Organização Social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) dedicada a realizar estudos e avaliações nas áreas de Ciência, Tecnologia e Inovação e Educação, com ações concentradas em quatro linhas: 1) estudos, análises e avaliações que objetivam nortear a implementação de políticas públicas; 2) articulação e suporte aos gestores públicos para aplicação de recursos; 3) apoio à gestão estratégica; 4) disseminação e informação em Ciência, Tecnologia e Inovação.



Ciência, Tecnologia e Inovação (RHCTI)⁴. O acesso ao estudo *Brasil: Mestres e Doutores 2024*, desenvolvido pelo CGEE a partir de dados disponibilizados na Plataforma Sucupira – mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – referentes ao período 1996-2021 e de informações disponíveis no portal RHCTI, viabilizou a definição do *corpus* empírico da pesquisa a partir do qual procedeu-se à análise à luz de teóricas/os do pensamento decolonial.

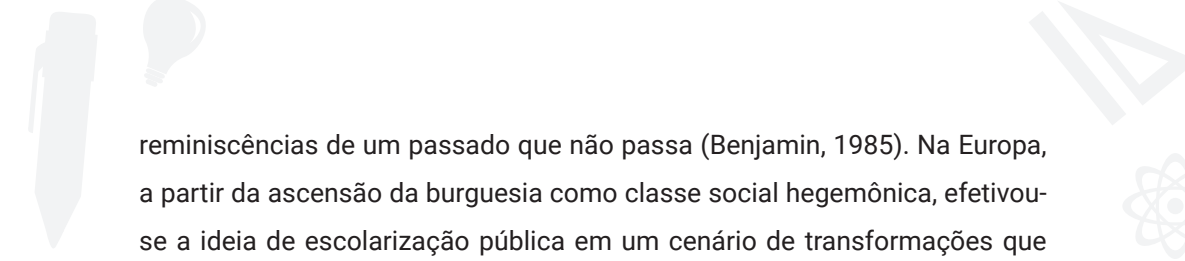
1 PODER, SABER, SER, GÊNERO: AS ESFERAS DA COLONIALIDADE

“Uma das coisas mais difíceis, tanto para uma pessoa quanto para um país, é manter sempre presentes diante dos olhos os três elementos do tempo: passado, presente e futuro” (Fanon, 2020, p. 264).

1.1 OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A FERIDA DO SISTEMA MODERNO-COLONIAL DE GÊNERO

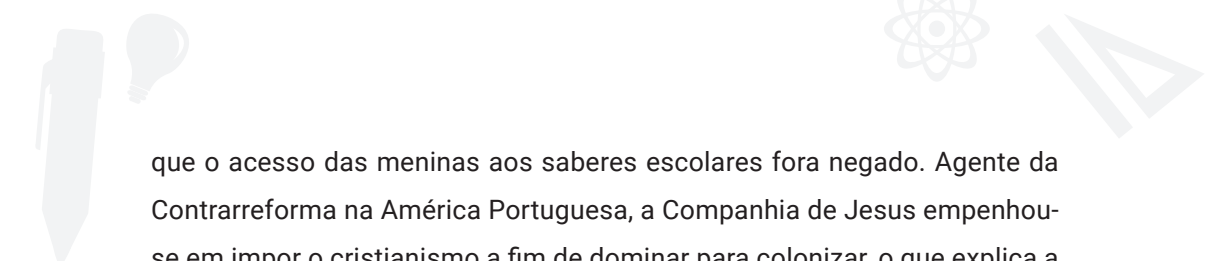
A institucionalização da escolarização na América Latina e, por extensão, as ações voltadas à seleção e formação profissional de docentes, compreendidas como fatos historicamente assentes em um projeto de dominação e poder, inserido no sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2020), apresenta especificidades em relação ao contexto brasileiro. Tal conjectura deflagra a constituição da colonialidade a partir das relações de dominação e exploração oriundas do colonialismo, não superadas no processo e consolidação da independência e que permanecem como

⁴ O portal de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação (RHCTI) faz parte de uma atividade permanente do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), com o objetivo de gerar informações qualificadas direcionadas a diferentes segmentos do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e Educação e da sociedade, de forma a melhor instruir as discussões, a tomada de decisão e as políticas públicas que buscam o desenvolvimento socioeconômico nacional.



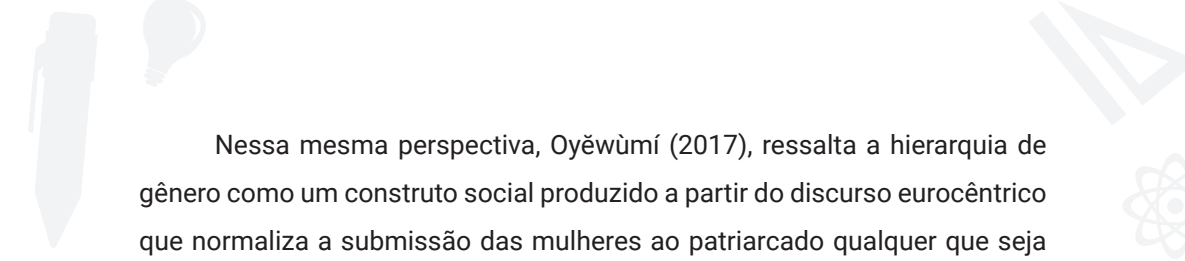
reminiscências de um passado que não passa (Benjamin, 1985). Na Europa, a partir da ascensão da burguesia como classe social hegemônica, efetivou-se a ideia de escolarização pública em um cenário de transformações que caracterizam a Idade Moderna (1543-1789), dentre as quais se destacam as grandes navegações, as reformas religiosas, o mercantilismo, a urbanização, o renascimento, o heliocentrismo, o antropocentrismo, o humanismo e a consolidação do capitalismo como sistema econômico, entre outros aspectos que contribuíram para a adoção do racionalismo como corrente filosófico-científica e, assim, atribuíram às Matemáticas a condição de ciência de teor elevadíssimo. Nesse panorama, a nova classe social dominante empreendeu a escolarização pública com o intuito de garantir o acesso a seus próprios interesses – econômicos, políticos e sociais – e conquistar e manter seus privilégios, bem como satisfazer a formação de mão de obra adaptável às necessidades do capital para, dessa forma, perpetuar a dominação – econômica, política e ideológica.

A burguesia brasileira, contudo, ao associar-se de forma subordinada aos grandes centros hegemônicos do capital, forjou um projeto de capitalismo dependente que combina altíssima concentração de propriedade e de riqueza e produção ampla de pobreza e miséria (Fernandes, 1975, 1981). O espectro colonial – branco, elitista e sexista – se fundiu e se alastrou desde os primórdios da escolarização e, portanto, a partir da gênese do ensino de Matemática no Brasil (Miorim, 1998; Valente, 2007). Controversamente ao cientificismo emergente na Europa (Arendt, 2007) como um dos traços mais marcantes da Idade Moderna, “a generalização dos estudos matemáticos como cultura escolar nos colégios jesuítas parece ter fracassado ou, no mínimo, não ganhou destaque como Ciência, nem entre os professores e nem como disciplina” (Valente, 2007, p. 32), o que descortina o caráter escasso do investimento destinado ao desenvolvimento de conhecimentos matemáticos nos colégios jesuítas (1549-1789) no Brasil-Colônia, transcorrido em um ambiente essencialmente patriarcal e machista em



que o acesso das meninas aos saberes escolares fora negado. Agente da Contrarreforma na América Portuguesa, a Companhia de Jesus empenhou-se em impor o cristianismo a fim de dominar para colonizar, o que explica a iminente preocupação dos jesuítas em relação à língua usada pelos nativos (D'Ambrosio, 1999), como forma de impingir o idioma dos colonizadores e, desse modo, concretizar o projeto de dominação e exploração cultural, territorial, econômica e humana, sem que se percebesse ações no sentido de interferir nas práticas de natureza matemática desenvolvidas pelos povos originários. Isso porque o cristianismo, o patriarcado e a língua correspondem aos princípios basilares sobre os quais se fundou a construção do mito da modernidade; desde o fim do século XV, a Europa passa a se afirmar como o centro do mundo (Dussel, 2012).

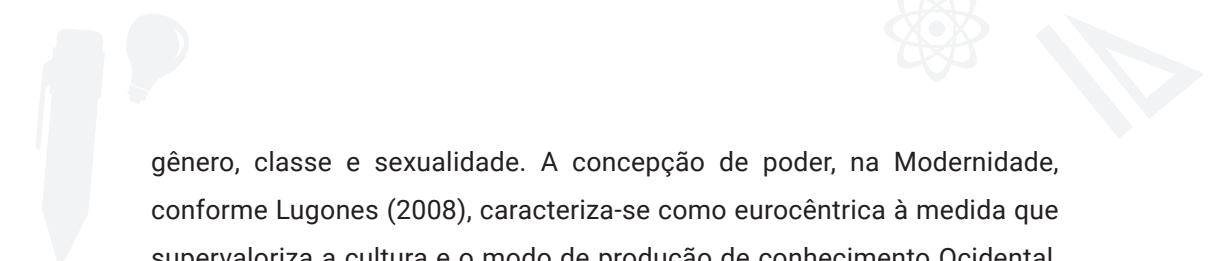
A educação jesuítica inaugurou o “binômio que marca o contexto educacional brasileiro até os dias atuais: o elitismo e a exclusão” (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27). As mulheres da elite colonial deviam resignar-se ao papel de “senhora do senhor” (Tobias, 1986, p. 75), frequentavam o catecismo e ocupavam-se das preparações em relação ao casamento e ao cuidado do lar, do marido e dos filhos. Em casa, com as preceptoras, aprendiam “trabalhos de agulha, de meia, de bordar e depois uns elementozinhos de leitura e escrita e às vezes algumas contas. Terminara o polimento” (Rodrigues, 1962, p. 12). Entre os povos originários, no entanto, não há evidências de oposição binária entre os gêneros em períodos precedentes à chegada dos colonizadores europeus. Estudos arqueológicos e antropológicos apontam para a existência de “mulheres que exerciam posições de poder, guerreiras que chefiavam suas tribos” (Funari; Piñon, 2016, p. 47). Ademais, “[...] muitas comunidades tribais de Nativos Americanos eram matriarcais” (Lugones, 2008, p. 86). A sugestão é não buscar uma construção não colonizada de gênero nas organizações indígenas do social. Tal coisa não existe; “gênero” não viaja para fora da modernidade colonial. Logo, “a resistência à colonialidade de gênero é historicamente complexa” (Lugones, 2014a, p. 939).



Nessa mesma perspectiva, Oyèwùmí (2017), ressalta a hierarquia de gênero como um construto social produzido a partir do discurso eurocêntrico que normaliza a submissão das mulheres ao patriarcado qualquer que seja o contexto espaço temporal. As elucidações reverberadas pela teorização decolonial de Maria Lugones e Oyèrónké Oyèwùmí se materializam na tentativa do padre jesuíta Manoel de Nóbrega de convencer a Corte Portuguesa a autorizar a presença e participação das meninas nas aulas de leitura e escrita sob a justificativa de que isso poderia configurar um modo de “lançar as bases de moralização das futuras famílias brasileiras, sob influência das concepções culturais portuguesas e dos preceitos religiosos católicos” (Ribeiro, 2007, p. 81). Tal iniciativa foi qualificada como “ousada” e “inviável” devido às possíveis “consequências nefastas” que o acesso das mulheres à cultura letrada poderia representar, visto que a própria Corte, à época, não possuía instituições educacionais destinadas às meninas (Ribeiro, 2007). A Corte, aliás, “só iria sancionar a criação de escolas femininas para a cidade de Lisboa em 1815”! (Saviani, 2008, p. 43).

Os aspectos atinentes ao dualismo abissal entre a valorização da racionalidade científica na Europa Moderna e a exiguidade do espaço destinado às Matemáticas no *Ratio Studiorum*⁵, bem como a segregação por gênero e classe em relação ao acesso aos conhecimentos selecionados como escolares nos permitem identificar a imposição de critérios dicotômicos de categorização, hierarquização e inferiorização que foram radicados pelo colonialismo e se prolongam para além da experiência colonial, sobre os quais se alicerça a colonialidade (Quijano, 2014), impondo-se às intersubjetividades. Por esse prisma, Lugones (2007) verbaliza que o sistema moderno-colonial de gênero associa-se intrinsecamente às formas de colonialidade do saber, do poder e do ser no contexto pós-colonial e enfatiza a existência de interseccionalidade entre as categorias de raça,

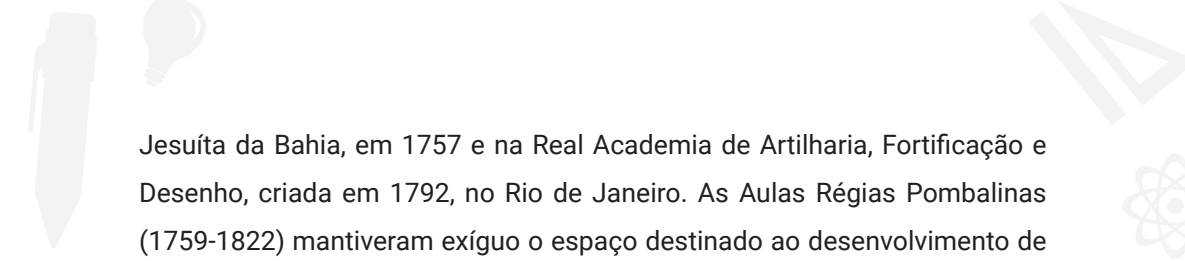
⁵ Método pedagógico criado por Inácio de Loyola, baseava-se em 467 regras rígidas e minuciosas, as quais direcionavam as ações dos jesuítas e preconizavam a autoridade, a obediência e a fé católica.



gênero, classe e sexualidade. A concepção de poder, na Modernidade, conforme Lugones (2008), caracteriza-se como eurocêntrica à medida que supervaloriza a cultura e o modo de produção de conhecimento Ocidental, desvalorizando outras formas de saber e modos de ser. Nesse sentido, Mignolo (2014), ao referir os níveis da colonialidade do ser e do saber, elenca o controle econômico por meio da apropriação de terras e recursos naturais, o controle da autoridade através de organizações políticas governamentais, o controle de gênero e sexualidade (Lugones, 2014c; Tlostanova, 2014) e o controle do conhecimento e da subjetividade. Destarte, colonialidade do gênero – termo criado por Lugones (2014a) para aludir aos processos de colonização, dominação e exploração impostos pelos colonizadores europeus aos povos da América e, desse modo, abordar a colonialidade do saber e do ser a partir das categorias de gênero e sexualidade – corresponde a um dos níveis da colonialidade do poder, um padrão de poder surgido com a modernidade, sendo “[...] mais profundo e duradouro que o colonialismo” (Quijano, 2014, p. 285).

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens (Lugones, 2014a, p. 936).


Assim, os primeiros ensaios do ensino escolar de Matemática no Brasil encontram referência na Aula de Fortificações – que embora tenha sido criada em 1699, ainda em 1710 encontrava-se desativada por falta de recursos didáticos –, nas Aulas de Artilharia e Fortificação do Rio de Janeiro, criadas em 1738, na instituição da Matemática como elemento autônomo no Colégio



Jesuíta da Bahia, em 1757 e na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, no Rio de Janeiro. As Aulas Régias Pombalinas (1759-1822) mantiveram exíguo o espaço destinado ao desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. Com as Reformas Pombalinas, as mulheres obtiveram autorização oficial para frequentar as salas de aula, ainda que separadas por gênero. O Alvará de 17 de agosto de 1758 determinava que se criassem, em cada povoação, duas cadeiras de primeiras letras, uma para meninos, outra para meninas. Entretanto, as cadeiras de primeiras letras para meninas não foram criadas de maneira extensiva em todo o território da Colônia, fato o qual reverbera o que preconiza Lugones (2008) ao afirmar que o sistema moderno-colonial de gênero funciona como instrumento de poder que impõe às mulheres relações de subalternização em que são apontadas formas de dominação nas esferas do sexo, do trabalho, da autoridade coletiva e da subjetividade.

A criação, segundo o padrão europeu, da Imprensa Régia (1808), do Jardim Botânico (1808), do Banco do Brasil (1808), da Biblioteca Real (1810), do Museu Real (1818), do Observatório Astronômico (1827) e de outras instituições que viabilizassem o funcionamento de uma metrópole na colônia são decorrentes da vinda da Família Real e da aristocracia portuguesa ao Brasil. Sob essa égide, correspondem a ações que corroboram a consolidação da concepção de poder na Modernidade com lastro na colonialidade eurocêntrica hegemônica (Mignolo 2007; Lugones, 2008).

É nesse contexto que são implementadas as primeiras escolas superiores, as Escolas de Cirurgia do Rio de Janeiro e da Bahia e, em seguida, a Academia Real Militar, na cidade do Rio de Janeiro, que passou a funcionar em 1811, em substituição da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Na Academia Real Militar criou-se o Curso de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais. Contudo, a presença e participação essencialmente elitista e androcêntrica nos espaços de saber e de poder permaneceu inalterável.



O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (Lugones, 2014a, p. 936).

A Lei de 15 de outubro de 18276 manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Entende-se contemplado o Ensino de Matemática a partir da significação dos termos primeiras letras: ler, escrever e contar. Saviani (2009) repercute que é na Lei das Escolas de Primeiras Letras que aparece pela primeira vez preocupação explícita em relação à formação de professores: pelo método mútuo⁷, às próprias expensas, nas capitais das províncias e, desse modo, estabelece a exigência de preparo didático, apesar de não referir especificamente aos critérios pedagógicos. A Lei das Escolas de Primeiras Letras foi precursora ao apresentar diretrizes para o ensino de Matemática nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, é também estirpe da colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005; Segato, 2012), à medida que reproduz e impõe a língua, a cultura, a religião e a forma de governo do colonizador (colonialidade do poder); seleciona os conhecimentos escolares e organiza o currículo conforme os moldes do colonizador (colonialidade do saber); confere ao colonizador o *status* de líder, ídolo e herói (colonialidade do ser); segrega e exclui as mulheres dos espaços de produção de conhecimento (colonialidade de gênero).

Ler, escrever e contar compunham a tríade de saberes elementares constituintes do processo de escolarização

⁶ Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566-692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

⁷ Método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa, em que os alunos que mais se destacam são utilizados como monitores.

edificado sobre a língua agora nacional, qual seja: a do colonizador, a doutrina religiosa do catolicismo imposta pelo colonizador – o qual manteve-se no poder após a independência –, a Constituição do Império, segundo a qual o antes colonizador, então elevado a imperador possuía poderes soberanos e a História do Brasil que, narrada sob a óptica dos colonizadores atribuía-lhes honras e glórias (Schons; Schons, 2024, p. 138).

A lei que justifica a escolha da data em que é celebrado o Dia dos Professores no Brasil legitima, consolida e materializa o sistema denominado por (Lugones, 2008) como moderno-colonial de gênero. O teor dos artigos – sobretudo 6º, 11º e 12º – provoca perplexidade pelo cunho essencialmente patriarcal, machista, sexista e segregacionista.

Lei de 15 de outubro de 1827

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, **por Graça de Deus**, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

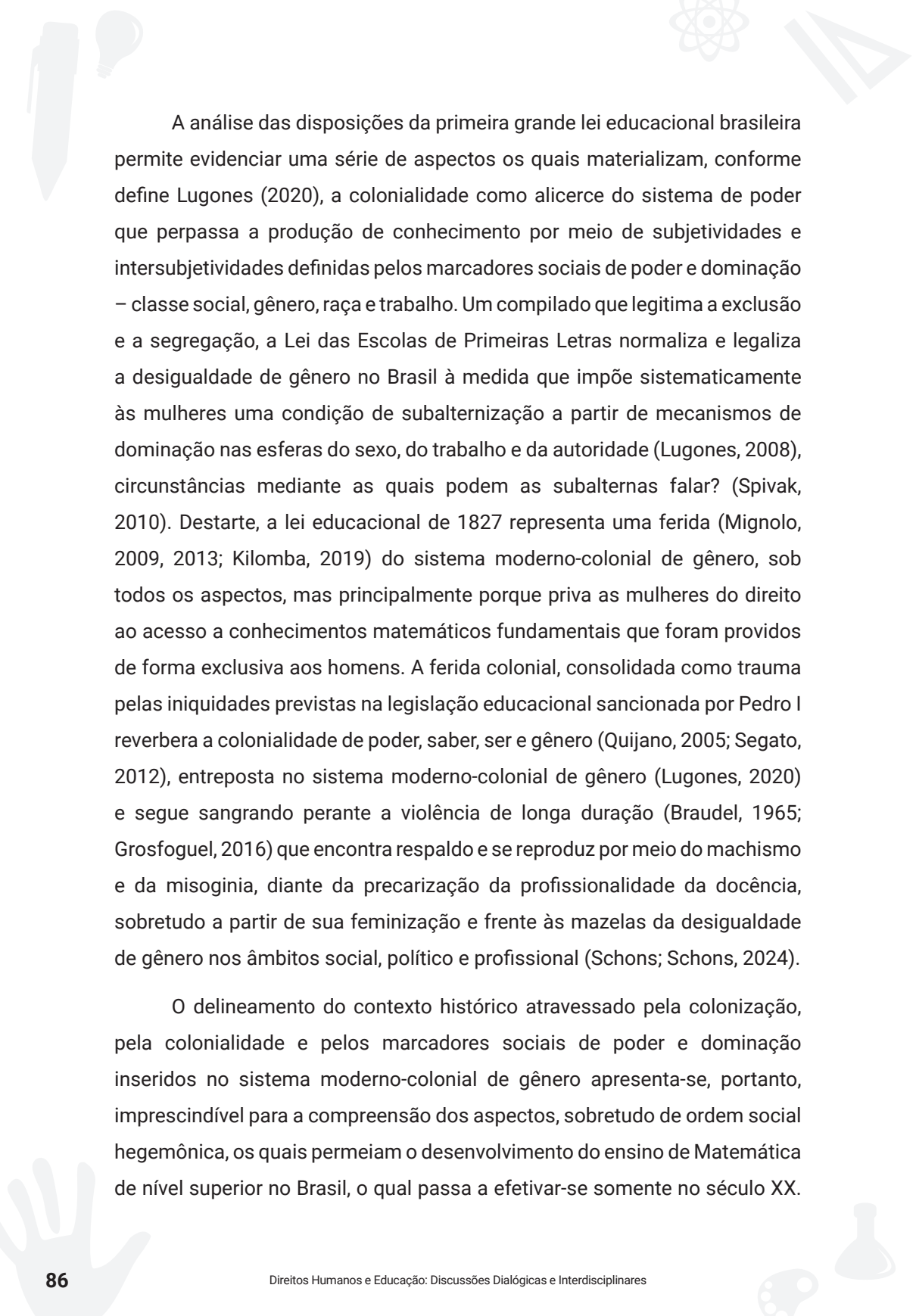
[...]

Art 6º Os **Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica**, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, **proporcionandos á comprehensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

[...]

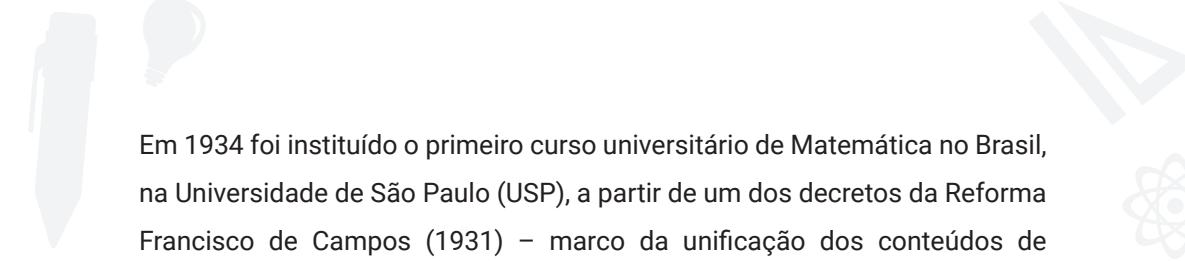
Art 11º Haverão **escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário** este estabelecimento.

Art 12º **Às Mestras**, além do declarado no Art. 6º, **com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade**, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827, p. 71, Vol. 1 pt. I Publicação Original, (Brasil, 1827, grifo nosso).



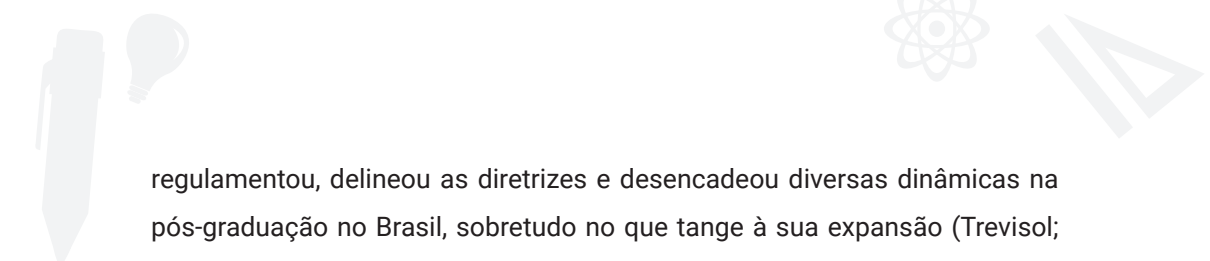
A análise das disposições da primeira grande lei educacional brasileira permite evidenciar uma série de aspectos os quais materializam, conforme define Lugones (2020), a colonialidade como alicerce do sistema de poder que perpassa a produção de conhecimento por meio de subjetividades e intersubjetividades definidas pelos marcadores sociais de poder e dominação – classe social, gênero, raça e trabalho. Um compilado que legitima a exclusão e a segregação, a Lei das Escolas de Primeiras Letras normaliza e legaliza a desigualdade de gênero no Brasil à medida que impõe sistematicamente às mulheres uma condição de subalternização a partir de mecanismos de dominação nas esferas do sexo, do trabalho e da autoridade (Lugones, 2008), circunstâncias mediante as quais podem as subalternas falar? (Spivak, 2010). Destarte, a lei educacional de 1827 representa uma ferida (Mignolo, 2009, 2013; Kilomba, 2019) do sistema moderno-colonial de gênero, sob todos os aspectos, mas principalmente porque priva as mulheres do direito ao acesso a conhecimentos matemáticos fundamentais que foram providos de forma exclusiva aos homens. A ferida colonial, consolidada como trauma pelas iniquidades previstas na legislação educacional sancionada por Pedro I reverbera a colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005; Segato, 2012), entreposta no sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2020) e segue sangrando perante a violência de longa duração (Braudel, 1965; Grosfoguel, 2016) que encontra respaldo e se reproduz por meio do machismo e da misoginia, diante da precarização da profissionalidade da docência, sobretudo a partir de sua feminização e frente às mazelas da desigualdade de gênero nos âmbitos social, político e profissional (Schons; Schons, 2024).

O delineamento do contexto histórico atravessado pela colonização, pela colonialidade e pelos marcadores sociais de poder e dominação inseridos no sistema moderno-colonial de gênero apresenta-se, portanto, imprescindível para a compreensão dos aspectos, sobretudo de ordem social hegemônica, os quais permeiam o desenvolvimento do ensino de Matemática de nível superior no Brasil, o qual passa a efetivar-se somente no século XX.



Em 1934 foi instituído o primeiro curso universitário de Matemática no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP), a partir de um dos decretos da Reforma Francisco de Campos (1931) – marco da unificação dos conteúdos de Álgebra, Aritmética e Geometria na disciplina Matemática – quando foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que ganha ênfase, no documento regulador do Ensino Superior, “o caráter urgente atribuído à necessidade de prover uma formação profissional para os professores” (Gomes, 2016, p. 426). Cabe ressaltar a conjuntura de criação da USP, pelo governo do estado de São Paulo, naquele mesmo ano, como um projeto político centrado na formação das elites intelectuais que deveriam dirigir o país (Cardoso, 1982), quais sejam, as elites paulistas insatisfeitas com o governo federal. A fundação do então denominado Conselho Nacional de Pesquisa, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos em 1951, representaram um avanço rumo ao desenvolvimento da ciência e da pesquisa e, sobretudo, para a gênese da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Quase três décadas após a implementação do primeiro Curso de Graduação em Matemática, foi criado, em 1962, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Matemática – Mestrado e Doutorado – no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) por meio de convênio estabelecido com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, conforme enfatiza Sucupira (1980), a pós-graduação sob o escopo de mestrado e doutorado emerge um fenômeno recente no Ensino Superior Brasileiro. Os programas de pós-graduação foram formalmente reconhecidos em 1965, quando o Ministério da Educação aprovou o quadro legal para as atividades de 38 (trinta e oito) cursos de pós-graduação, sendo 27 (vinte e sete) mestrados e 11 (onze) doutorados, por meio do Conselho da CAPES composto por expoentes da educação brasileira, como Anísio Teixeira e Newton Sucupira. O Parecer CFE 977/1965, aprovado em 3/12/1965, conhecido como Parecer Sucupira,

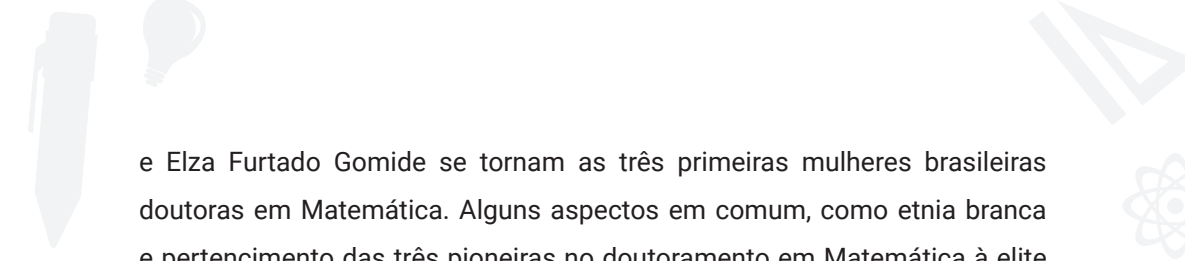


regulamentou, delineou as diretrizes e desencadeou diversas dinâmicas na pós-graduação no Brasil, sobretudo no que tange à sua expansão (Trevisol; Balsanello, 2023).

O IMPA, criado em 15 de Outubro de 1952 (exatos cento e vinte e cinco anos após a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras), consagrou-se a primeira unidade de pesquisa do CNPq e, a partir de 1971, tornou-se a primeira instituição matemática com mandato do Conselho Federal de Educação para outorgar graus de mestre e doutor, o que conferiu caráter regular à pós-graduação acadêmica do IMPA que, desde então, tem recebido classificação máxima na avaliação da CAPES. Desde a última década do século XX, a pós-graduação, historicamente concebida para o meio acadêmico, tem se alastrado também no âmbito dos mestrados profissionais, dentre os quais merece destaque a rede nacional Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), que recebe 1.600 (um mil e seiscentos) novos estudantes a cada ano, em cerca de cem *campi* em todos os estados brasileiros.

Contudo, o doutoramento obtido mediante simples defesa de tese sempre existiu no Ensino Superior Brasileiro (Sucupira, 1980). O Estatuto das Universidades Brasileiras, no âmbito da Reforma Francisco Campos, em 1931, previa o doutoramento com defesa de tese desde que atendidas as exigências regulamentares dos respectivos institutos de educação, de acordo com o padrão europeu, o que revela expressivos sinais da colonialidade eurocêntrica hegemônica (Mignolo, 2007) mediante a supervalorização da cultura e do modo de produção de conhecimento Ocidental (Lugones, 2008).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro criou, a partir de então, cursos regulares de doutorado no campo do Direito e das Ciências Exatas e Naturais, os quais constituíram os primórdios da pós-graduação atualmente denominada *stricto sensu* no Brasil. É nesse contexto que, no final da década de 1940, Marília Chaves Peixoto, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes



e Elza Furtado Gomide se tornam as três primeiras mulheres brasileiras doutoras em Matemática. Alguns aspectos em comum, como etnia branca e pertencimento das três pioneiras no doutoramento em Matemática à elite econômica e intelectual, associados ao fato de que a primeira mulher negra a tornar-se doutora em Matemática foi Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, quase quarenta anos depois, em 1977, levam a reafirmar que o sistema moderno-colonial de gênero associa-se intrinsecamente às formas de colonialidade do saber, do poder e do ser no contexto pós-colonial e enfatiza a existência de interseccionalidade entre as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade (Lugones, 2007). Na multiplicidade ontológica de sistemas de opressão, urge incluir e “[...] reconhecer a relação de poder entre a mulher branca e a mulher de cor” (Lugones, 2014b, p. 74), ferida aberta na contemporaneidade, uma vez que “não existe um verdadeiro ato de memória que não esteja ancorado nos desafios identitários presentes” (Candau, 2014, p. 150).

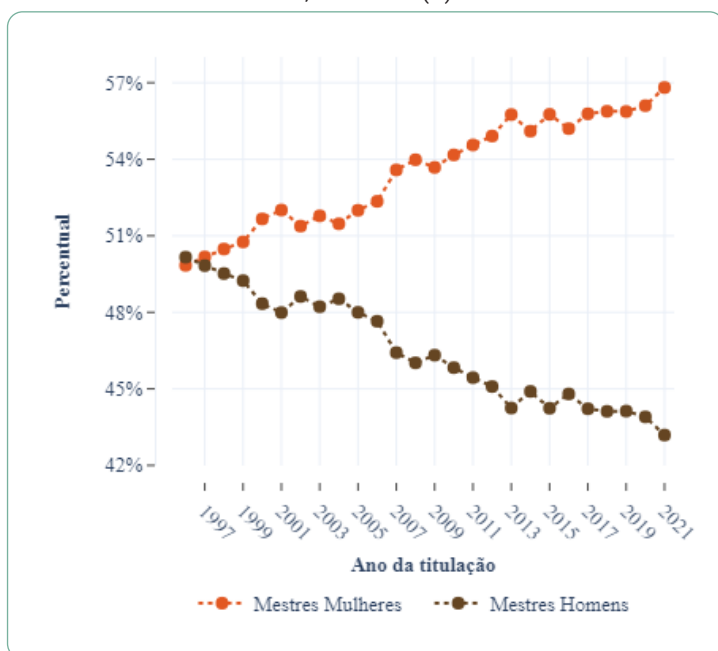
1.2 MESTRAS E DOUTORAS AO SUL DO SUL DO MUNDO: A FERIDA ESTÁ ABERTA

O estudo *Brasil: Mestres e Doutores 2024*, desenvolvido pelo Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE) em atividade do portal de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação (RHCTI), publicado em 07 de junho de 2024, apresenta uma ampla e profunda sistematização de dados e estatísticas concernentes à formação e ao emprego das/os 1.001.861 (um milhão, mil oitocentos e sessenta e um) mestras/es e 319.211 (trezentos e dezenove mil, duzentos e onze) doutoras/es que se titularam no Brasil entre os anos de 1996 e 2021 (CGEE, 2024). Para a realização do estudo, o CGEE contou com informações – disponibilizadas pela Plataforma Sucupira, mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) – relativas aos programas e cursos

de mestrado e doutorado, bem como às/aos tituladas/os no período 1996-2021. Os dados referentes ao emprego formal no Brasil provêm da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) coletados pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE).

Ao analisarmos os dados quantitativos atinentes a mulheres e homens com titulação em nível de mestrado e doutorado nos últimos 25 (vinte e cinco) anos, observamos que o percentual de mulheres dentre as/os tituladas/os em cursos de mestrado passou de 49,8% em 1996 para 56,8% em 2021, conforme demonstra o gráfico a seguir.

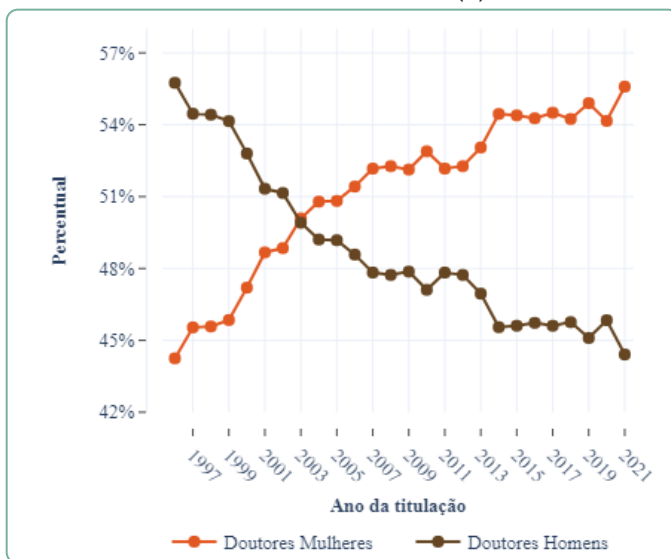
Gráfico 1 – Proporção de mulheres e homens entre as/os tituladas/os em cursos de mestrado, 1996-2021 (%)



Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021).

Nessa mesma direção, o percentual de mulheres dentre as/os tituladas/os em cursos de doutorado passou de 44,3% para 55,6% no mesmo período, conforme pode-se visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Proporção de mulheres e homens entre as/os tituladas/os em cursos de doutorado, 1996-2021 (%)

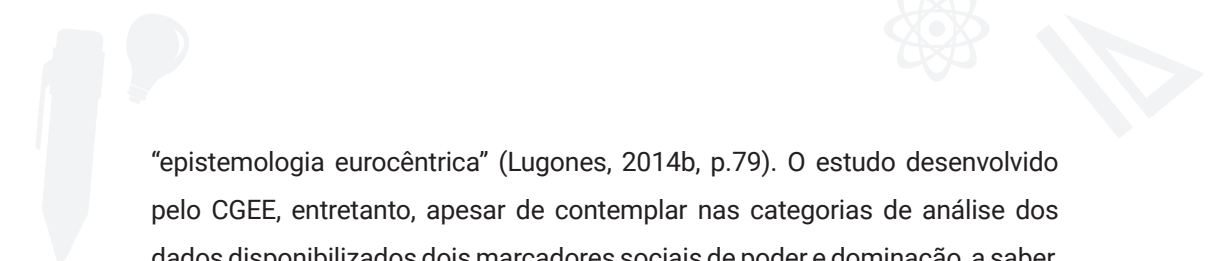


Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021).

A elevação quantitativa da representatividade das mulheres nas titulações da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é um fato que traduz a proposta de Lugones (2014a) em relação a destacar as resistências à opressão, tendo em vista a historicidade das relações de poder.

A partir do ano de 1997, as mulheres passaram a ser maioria entre as/os tituladas/os em cursos de mestrado no Brasil. A partir de 2003, elas também passaram a ser maioria entre as/os tituladas/os em cursos de doutorado. **As participações de mulheres no total de títulos de mestrado e de doutorado no ano de 2021 foram respectivamente 13,6 e 11,2 pontos percentuais maiores do que as participações de homens** (CGEE, 2024, grifo nosso).

Tal panorama está vinculado a um giro decolonial (Maldonado-Torres, 2021) nos aspectos de ordem histórica, social, cultural e política, determinantes para a presença e a participação das mulheres nos espaços de produção de conhecimento e se coaduna às múltiplas formas de resistir e subverter a



“epistemologia eurocêntrica” (Lugones, 2014b, p.79). O estudo desenvolvido pelo CGEE, entretanto, apesar de contemplar nas categorias de análise dos dados disponibilizados dois marcadores sociais de poder e dominação, a saber, gênero e trabalho, não faz referência a outros marcadores – classe social e raça. Ao não mencionar, por exemplo, quantitativos de mulheres negras (pretas ou pardas) e indígenas entre tituladas/os na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o estudo desconsidera a existência de interseccionalidade (Lugones, 2007) entre as categorias de raça, gênero, classe social e sexualidade.

A ausência de especificidade em relação a mulheres brancas e não brancas entre as/os tituladas/os mestras/es e doutoras/es nos dados do estudo *Brasil: Mestres e Doutores 2024* reverbera a reflexão proposta por Lugones (2014b) em relação à utilização do conceito de interseccionalidade. A socióloga, professora e feminista argentina Maria Lugones afirma que a interseccionalidade evidencia que as relações de poder não estão restritas a interações e práticas de opressão entre homens e mulheres e, portanto, reconhecer as categorias de subordinação e sujeição ao analisar a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero é insuficiente porque pode ocultar o caráter indecomponível das formas de opressão. A complexidade da resistência à colonialidade (Lugones, 2014a) é atravessada pela compreensão da “[...] inseparabilidade lógica de raça, classe, sexualidade e gênero” (Lugones, 2014b, p. 73), o que nos permite ratificar a indissociabilidade entre o sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2007, 2008, 2014a, 2014b, 2020) e as formas de colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005; Segato, 2012).

Ademais, no âmbito mundial, quando se volta o olhar para a proporção de mulheres entre as/os tituladas/os no Brasil em comparação a outros países os quais compõem o *corpus* de análise do estudo que o CGEE desempenhou, evidencia-se que, em 2021, as mulheres brasileiras representavam 56,8% do total de tituladas/os em nível de mestrado, cenário que conferiu ao Brasil a

25ª (vigésima quinta) posição relativa na escala dos países em relação à proporção de mulheres com titulação de mestrado (CGEE, 2024). Naquele mesmo ano, o Brasil se destacou como o país que apresentava a maior participação de mulheres entre as/os tituladas/os em nível de doutorado, o equivalente a 55,6% (CGEE, 2024). As tabelas a seguir estabelecem esses comparativos.

Tabela 1 – Proporção de mulheres com mestrado no Brasil e em outros países – 2021

Posição	País	Mulheres Mestras
1°	Islândia	70,0%
5°	Letônia	63,7%
10°	Estados Unidos	61,4%
15°	República Tcheca	59,7%
20°	Bélgica	57,8%
25°	Brasil	56,8%
30°	Costa Rica	55,5%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do CGEE, 2024.

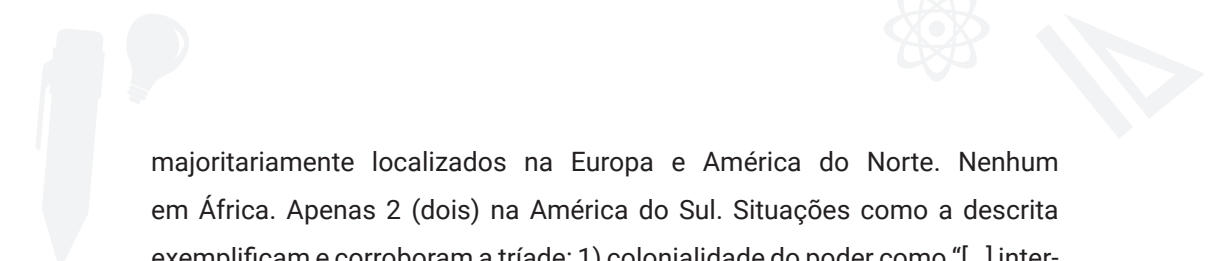
Tabela 2 – Proporção de mulheres com Doutorado no Brasil e em outros países – 2021

Posição	País	Mulheres Doutoradas
1°	Brasil	55,6%
5°	Nova Zelândia	52,4%
10°	Portugal	50,9%
15°	Islândia	49,4%
20°	Eslováquia	49,0%
25°	Bélgica	45,4%
30°	Chile	41,9%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do CGEE, 2024.

Perante a sequência de países catalogados, urge retomar e reafirmar as proposições de Mignolo (2007) ao referir a colonialidade eurocêntrica hegemônica como instrumento a partir do qual corpos e espaços são subalternizados. Dentre as 30 (trinta) primeiras posições⁸ estão países

⁸ A tabela completa está disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/-/5.1-participacao-mulheres-titulados>.



majoritariamente localizados na Europa e América do Norte. Nenhum em África. Apenas 2 (dois) na América do Sul. Situações como a descrita exemplificam e corroboram a tríade: 1) colonialidade do poder como “[...] inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação”; 2) colonialidade do saber relacionada à “[...] epistemologia e produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial”; 3) colonialidade do ser no que se refere à “[...] experiência vivida na colonização e seu impacto na linguagem”, haja vista que “[...] as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que são, a colonialidade do poder e do conhecimento, portanto, geram a colonialidade do ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

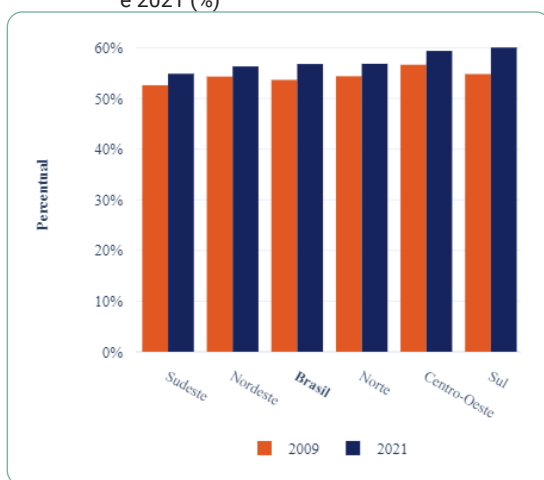
Sob esse prisma, cumpre ressaltar que a presença predominante de países europeus para referir à classificação atinente a aspectos relacionados à produção de conhecimento reforça a ideia de mito da modernidade (Dussel, 2012), em que os europeus consideram-se superiores, mais evoluídos e atribuem a si a supremacia da civilização europeia ocidental como o estágio mais evoluído dos modos de organização das sociedades humanas. Assim, “mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não-europeus acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades como infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à da população europeia” (Ribeiro, 2001 p. 63; Mignolo, 2003, p. 46). Ao dimensionarmos a colonialidade e a modernidade como as duas faces do mesmo poder mundial colonial/moderno/capitalista, são essas ideologias que devem ser combatidas quando se pretende derrotar as hierarquias que favorecem e hegemonomizam o mundo ocidentalocêntrico em detrimento de outros (Quijano, 1992).

No contexto nacional, considerando o delineamento da distribuição e proporção de mulheres tituladas na pós-graduação *stricto sensu* no espaço geográfico brasileiro nos anos de 2009 e 2021, algumas especificidades importantes emergem. Os dados obtidos pelo CGEE (2024) apontam que os

percentuais de mulheres entre as/os tituladas/os em cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – foram superiores em relação aos percentuais de homens em todas as cinco regiões do Brasil. Esse cenário reverbera o conceito de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2021) a partir da presença e da participação das mulheres em espaços de produção de conhecimento, fato que mobiliza e rompe estruturas históricas, sociais, culturais e políticas secularmente alicerçadas no patriarcado sobre o qual o sistema moderno-colonial de gênero se assenta.

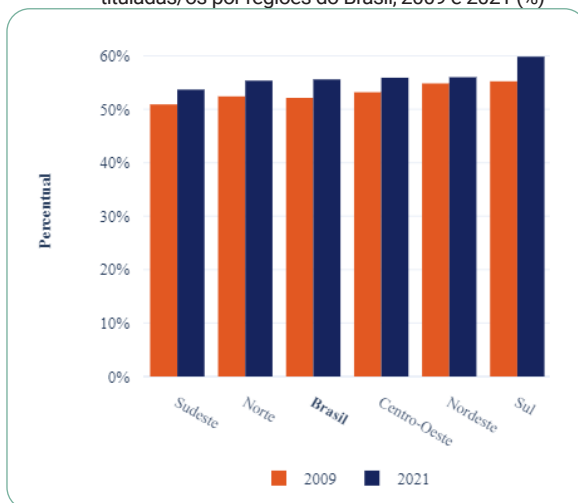
A Região Sul apresentou a maior proporção de mulheres entre mestras/es (60,1%) e doutoras/es (59,8%) tituladas/os em 2021, enquanto a Região Sudeste apresentou a mais baixa proporção de mulheres entre as/os mestras/es (54,9%) e entre as/os doutoras/es (53,7%) tituladas/os naquele mesmo ano (CGEE, 2024). Todavia, no ano de 2021, as proporções dos títulos concedidos para mulheres foram mais elevadas em nível de mestrado quando comparadas às titulações de doutorado em todas as cinco regiões do Brasil, conforme indicam os gráficos a seguir.

Gráfico 3 – Proporção de mulheres mestras entre as/os tituladas/os por regiões do Brasil, 2009 e 2021 (%)



Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021).

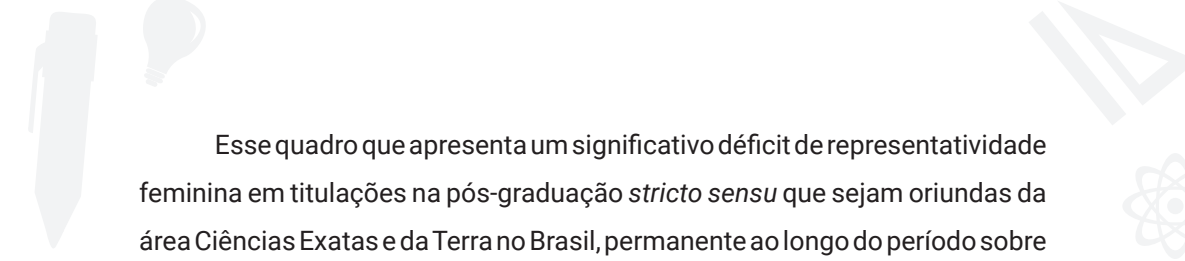
Gráfico 4 – Proporção de mulheres doutoras entre as/os tituladas/os por regiões do Brasil, 2009 e 2021 (%)



Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021).

No que diz respeito à proporção de mulheres entre tituladas/os na pós-graduação *stricto sensu* de modo a considerar a distribuição de acordo com as grandes áreas do conhecimento (Brasil, 2024), os indicadores demonstram que na grande área Ciências Exatas e da Terra os índices de mulheres tituladas em ambos os níveis – mestrado e doutorado – são inferiores quando comparados a outras áreas, além de apresentarem considerável decréscimo no período 1996-2021.

A participação feminina no total de títulos de mestrado cresceu 6,9 pontos percentuais entre 1996 e 2021, mas as **Ciências Exatas e da Terra, que era a área com a menor participação de mulheres em 1996, com 35,9%**, apresentou a maior redução na participação (4,6 pontos) e **chegou em 2021 com 31,2%, na última posição relativa na escala das áreas em relação à participação feminina**. A participação feminina no total de títulos de doutorado cresceu 11,3 pontos percentuais. Entretanto, **Ciências Exatas e da Terra** apresentou redução na participação (2,7 pontos) e **chegou em 2021 com 33,9% na última posição relativa na escala das áreas em relação à participação feminina** (CGEE, 2024, grifo nosso).



Esse quadro que apresenta um significativo déficit de representatividade feminina em titulações na pós-graduação *stricto sensu* que sejam oriundas da área Ciências Exatas e da Terra no Brasil, permanente ao longo do período sobre o qual incide o estudo executado pelo CGEE, seguramente está associado à desigualdade de gênero em que se consolidou o processo de escolarização no Brasil em que as mulheres brasileiras foram sistematicamente suprimidas do direito à obtenção de conhecimentos escolares – sobretudo saberes matemáticos básicos (Schons; Schons, 2024), o que contribuiu para o afastamento histórico das mulheres das áreas do conhecimento relacionadas às Matemáticas.

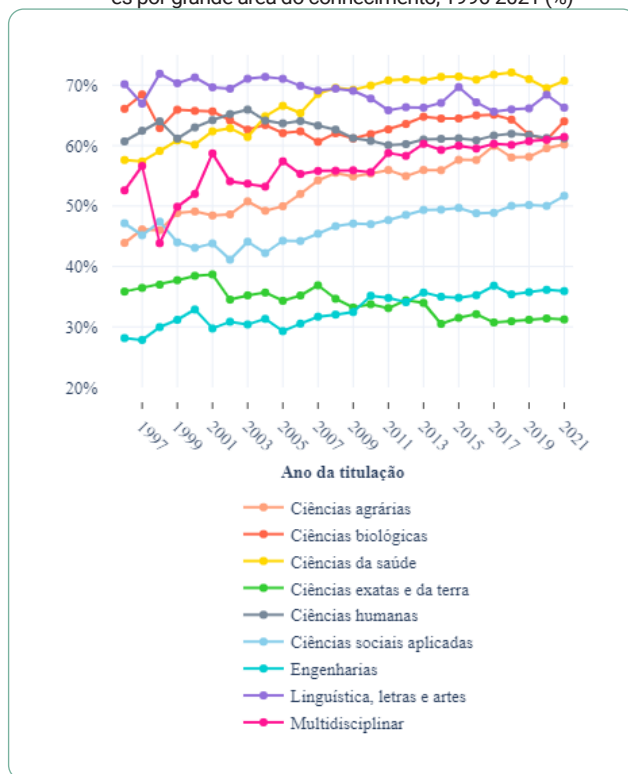
Ao perpetuar o sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2007, 2008, 2014a, 2014b, 2020), a presença reduzida de mulheres entre tituladas/os em cursos de mestrado e doutorado na área Ciências Exatas e da Terra cristaliza a colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005, Segato, 2012) no contexto pós-colonial, que replica o padrão androcentrista, machista, misógino, patriarcal e excludente ao sustentar a hegemonia masculina em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais Ciências Exatas e da Terra. Nessa estrutura patriarcal, normalizou-se a ideia de que aqueles que podem/devem ter acesso aos conhecimentos (Mignolo, 2014), bem como compor a elite intelectual capaz de produzir conhecimentos matemáticos são os homens. Destarte, as formas de resistir e subverter as relações de poder e dominação estabelecidas pelo espectro colonial eurocêntrico, racista, misógino, patriarcal e machista (Lugones, 2014b) perpassam, sobretudo, a ocupação feminina dos espaços de produção de conhecimento.

Ainda de acordo com os dados obtidos por meio do estudo do CGEE, as grandes áreas de Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas também apresentaram redução quanto à participação de mulheres entre as/os tituladas/os na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no último quarto de século. A conjuntura analisada reflete a ferida do sistema moderno-colonial de gênero à medida em que

O patriarcado regula as relações sociais de gênero e também preferências sexuais e o faz em relação à autoridade e economia, mas também conhecimento: o que pode/deve ser conhecido, quem pode e deve saber. Mulheres, índios e negros foram excluídos do acesso ao que é considerado a cúpula do conhecimento (Mignolo, 2014, p. 10).

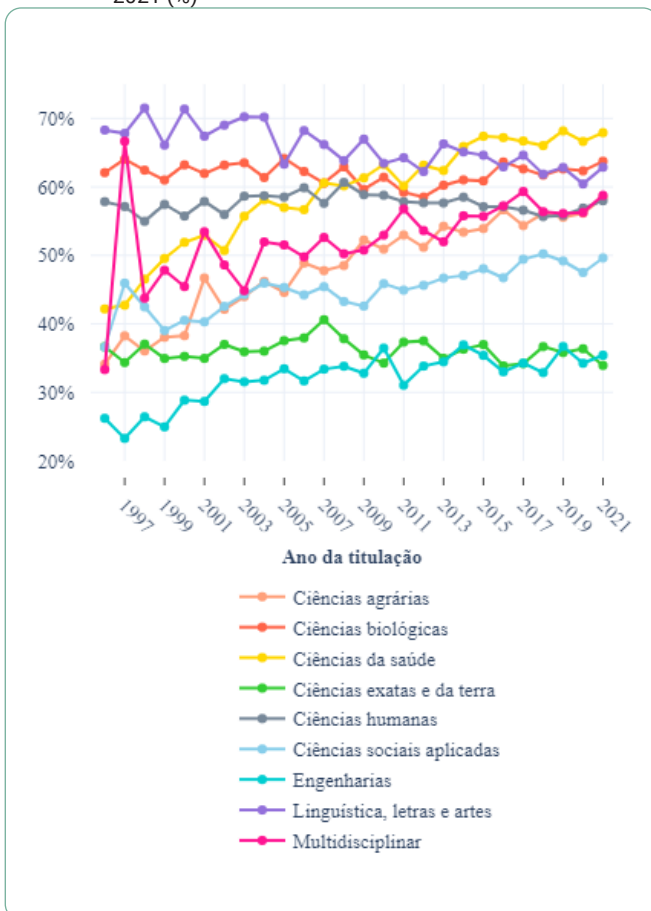
Por outro lado, em relação aos dados referentes às/aos tituladas/os em cursos de mestrado e doutorado, as grandes áreas que apresentaram as mais elevadas participações de mulheres foram: Ciências Biológicas; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Linguística, Letras e Artes. As especificidades percentuais desse cenário encontram-se definidas nos gráficos a seguir.

Gráfico 5 – Participação de mulheres entre as/os tituladas/os mestras/es por grande área do conhecimento, 1996-2021 (%)



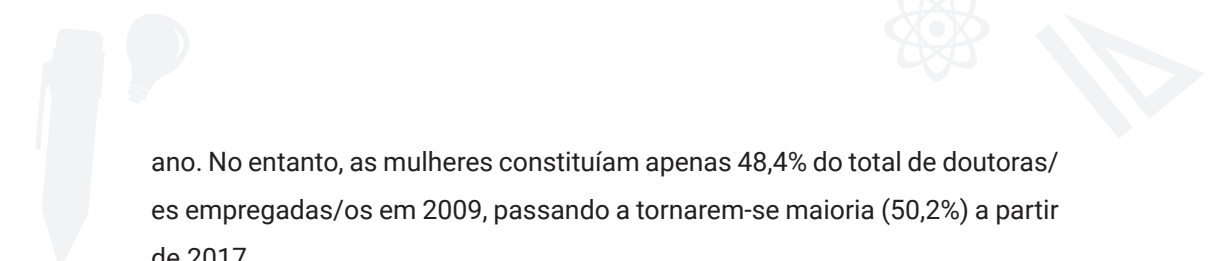
Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira-Capes/MEC (1996-2021).

Gráfico 6 – Participação de mulheres entre as/os tituladas/os doutoras/es por grande área do conhecimento, 1996-2021 (%)



Fonte: Elaboração do CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021).

Indo além, o CGEE buscou quantificar a proporção de mulheres, entre as/os tituladas/os mestras/es e doutoras/es, inseridas no mercado de trabalho formal. Considerando os anos 2009 e 2021 como focos de análise, é possível observar que em 2009 a proporção de mulheres entre mestras/es empregadas/os formalmente, equivalente a 51,5%, já era maior do que a de homens, que representavam 48,5% dos mestres com emprego formal naquele

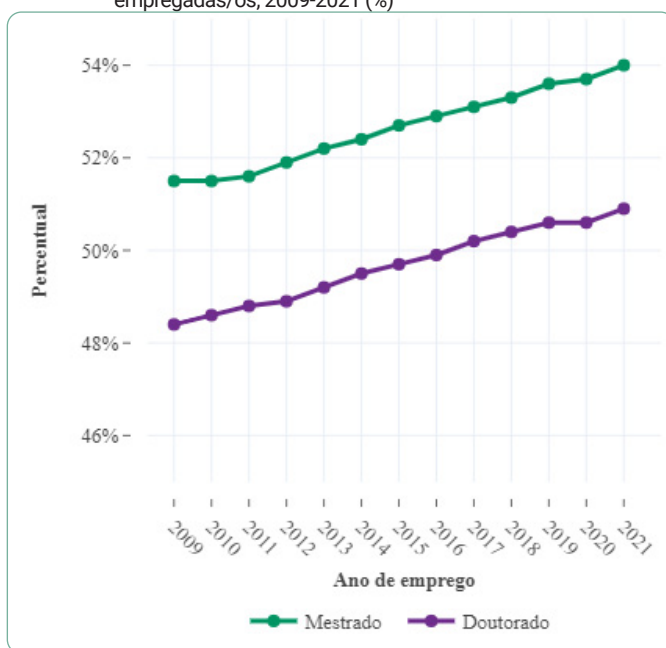


ano. No entanto, as mulheres constituíam apenas 48,4% do total de doutoras/es empregadas/os em 2009, passando a tornarem-se maioria (50,2%) a partir de 2017.

No ano de 2021, a proporção de mulheres entre mestras/es empregadas/os chegou a 54,0%, enquanto a porcentagem de mulheres entre mestras/es tituladas/os já era de 56,8%. Nesse mesmo ano, **era maior a defasagem existente entre a participação de mulheres entre doutoras/es empregadas/os, equivalente a 50,9% em relação a 55,6% de mulheres entre tituladas/os** (CGEE, 2024, grifo nosso).

A discrepância de 4,7 pontos percentuais entre a proporção de mulheres com titulação de doutorado (55,6%) e a participação de mulheres entre as/os doutoras/es empregadas/os formalmente (50,9%) no Brasil em 2021 revela uma série de aspectos que refletem os alicerces sobre os quais se edificou o sistema moderno-colonial de gênero, a partir de mecanismos de dominação por meio do sexo, do trabalho, da autoridade coletiva e da subjetividade (Lugones, 2008) e, ao reproduzir sistematicamente teorias ocidentais que normalizam e universalizam a ideia de submissão das mulheres ao patriarcado, relegam “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12), exacerbando, assim, a desigualdade de gênero nos âmbitos social, político e profissional (Schons; Schons, 2024, p. 145) e perpetuando a situação de subalternidade feminina e a marginalização da mulher no cenário da produção colonial dominado pelo gênero masculino (Spivak, 2010). O gráfico a seguir sistematiza os dados relativos à proporção de mulheres entre tituladas/os na pós-graduação stricto sensu no Brasil entre 2009 e 2021 inseridas/os no mercado de trabalho formal.

Gráfico 7 – Mestras/es e doutoras/es: Proporção de mulheres entre empregadas/os, 2009-2021 (%)

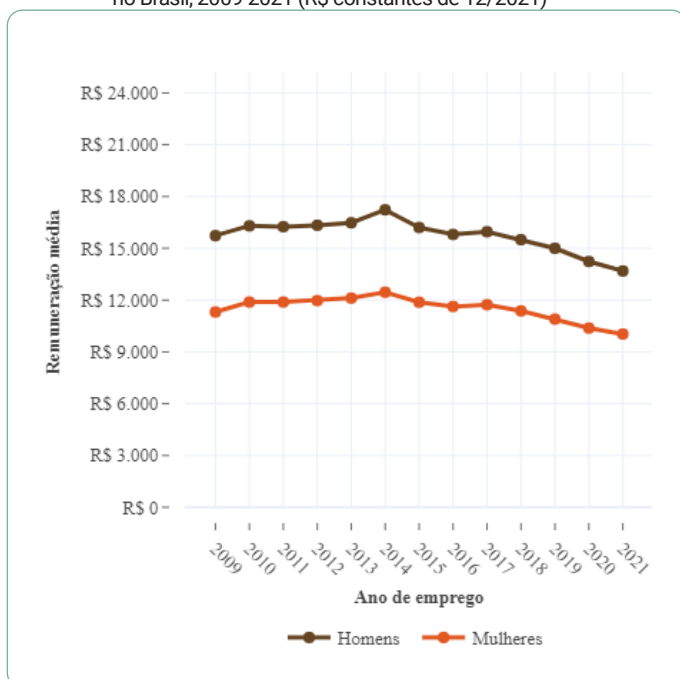


Fontes: Elaboração CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021) e RAIS/MTE (2009-2021).

Os dados quantitativos que refletem a remuneração mensal média de homens e mulheres com titulação na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre 2009 e 2021 expõem “a ferida que nunca foi tratada, dói sempre; às vezes infeta, e outras vezes sangra” (Kilomba, 2019) e exprimem a marca – configurada enquanto trauma – do sucesso da empresa colonial em nossa história (Mignolo, 2009, 2013) a partir da instituição da diferença colonial, em que grupos ou populações passaram a ser classificados e identificados de acordo com seus excessos ou faltas “marcando uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (Mignolo, 2013, p. 39). A diferença colonial, cristalizada por meio da colonialidade (Quijano, 2005), mantém uma série de hierarquias e dicotomias que asseguram o funcionamento do sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2008) e seu espectro heteropatriarcal, racista e capitalista. Nesse sentido, os dados repercutem, ainda, no século XXI, o discurso colonial que apregoa salários inferiores a mulheres.

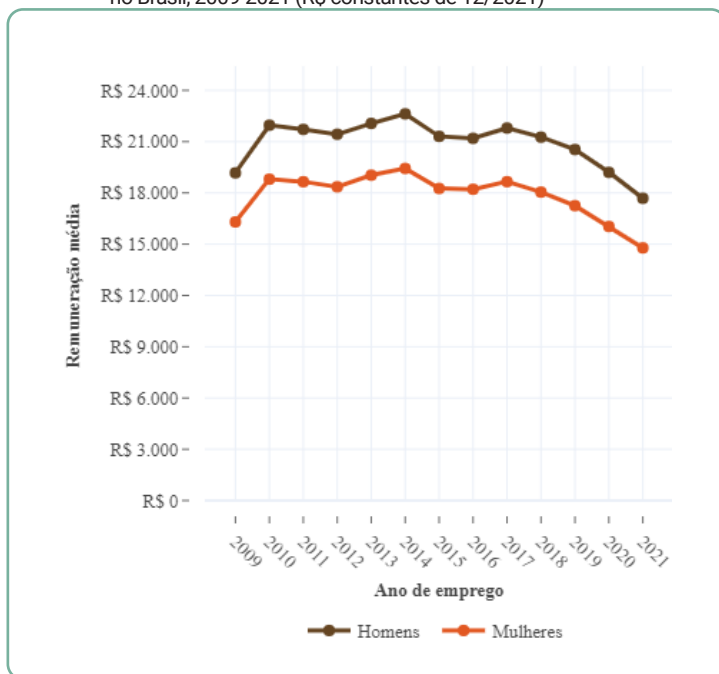
Em 2021, a remuneração média das mulheres com mestrado foi de R\$ 10.033,95 (dez mil, trinta e três reais e noventa e cinco centavos), valor 11,3% inferior ao prevalente em 2009. As mulheres mestras ganhavam 28,1% menos do que os homens com a mesma titulação no ano de 2009, enquanto tal diferença chegou a 26,7% em 2021 (CGEE, 2024). Ainda de acordo com o CGEE (2024), no caso das/os tituladas/os em cursos de doutorado, a remuneração média das mulheres em 2021 foi de R\$14.782,68 (quatorze mil, setecentos e oitenta e dois reais e sessenta e oito centavos), o que corresponde a 9,3% menos do que era em 2009, quando as mulheres com doutorado recebiam remuneração 15% menor do que os homens doutores. No ano de 2021, tal diferença havia aumentado para 16,4%. Os dados mencionados estão deflagrados nos gráficos a seguir.

Gráfico 8 – Remuneração mensal média de mulheres e homens mestras/es no Brasil, 2009-2021 (R\$ constantes de 12/2021)



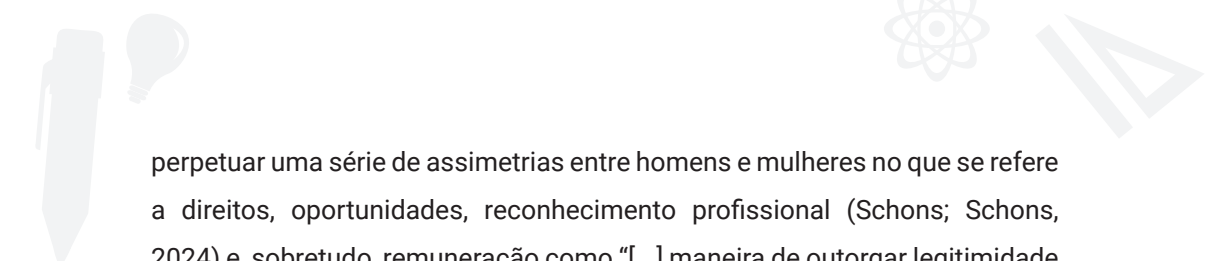
Fontes: Elaboração CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1996-2021) e RAIS/MTE (2009-2021).

Gráfico 9 – Remuneração mensal média de mulheres e homens doutoras/es no Brasil, 2009-2021 (R\$ constantes de 12/2021)



Fontes: Elaboração CGEE a partir de dados da Plataforma Sucupira - Capes/ MEC (1996-2021) e RAIS/MTE (2009-2021).

Pensando o sistema moderno-colonial de gênero como uma violência de longa duração (Braudel, 1965; Grosfoguel, 2016) na América Latina, que se inicia no período colonial e persiste na contemporaneidade sob a forma de colonialidade (Quijano, 2005), compreende-se que as mulheres são marcadas de modo desigual pela colonialidade de gênero (Segato, 2012) nas esferas do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). A remuneração mensal média de mulheres inferior a de homens com a mesma titulação acadêmica – mestrado e doutorado – nos permite inferir que o sistema moderno-colonial de gênero (Lugones, 2007, 2008, 2014a, 2014b, 2020) opera e se adensa a partir dos eixos do controle e da subjetividade (poder), do acesso à produção de conhecimento (saber) e da representatividade e identidade (ser) e, assim, fomenta a colonialidade de gênero que, edificada sobre o modelo educacional colonial eurocêntrico que se instituiu no Brasil, contribui para

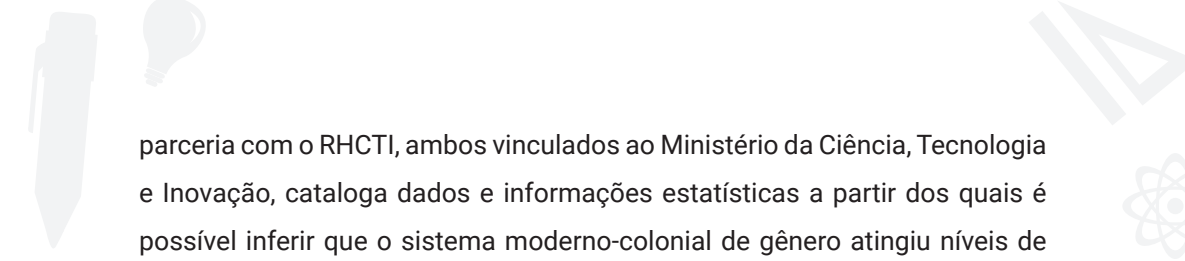


perpetuar uma série de assimetrias entre homens e mulheres no que se refere a direitos, oportunidades, reconhecimento profissional (Schons; Schons, 2024) e, sobretudo, remuneração como “[...] maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 107), como é o caso da precarização da carreira profissional das mulheres, que ancorada à reinvenção da dominação colonial, continua a reverberar a colonialidade de poder, saber, ser e gênero (Quijano, 2005; Segato, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista sistemática e gradativa do direito que fora historicamente negado às mulheres, qual seja, frequentar espaços de produção de conhecimento em cada um dos níveis de ensino, em condições de equidade em relação aos homens, é atravessada pela imposição de critérios dicotômicos de categorização, hierarquização, inferiorização e reestereotipização encrustados pelo colonialismo e remanescentes no contexto pós-colonial sobre o qual se funda e se nutre o sistema moderno-colonial de gênero. Entre as primeiras titulações de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em meados do século XX, e o panorama delineado pelo estudo desenvolvido pelo Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE), o qual incide sobre o período 1996-2021, há um longo percurso permeado por aspectos históricos e sociais intrínsecos à colonialidade que atua, simultaneamente, nas esferas do poder, saber, ser e gênero, de modo a impor relações de subalternização às mulheres, sobretudo no âmbito da interseccionalidade, em que os marcadores sociais de poder e dominação – raça, classe social, gênero, sexualidade e trabalho – se imbricam, se interconectam e, portanto, se intensificam mutuamente.

Face ao contexto das dimensões transpostas pelo colonialismo e não superadas com o fim da experiência colonial, o estudo *Brasil: Mestres e Doutores 2024*, publicado recentemente, em junho de 2024 pelo CGEE, em



parceria com o RHCTI, ambos vinculados ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, cataloga dados e informações estatísticas a partir dos quais é possível inferir que o sistema moderno-colonial de gênero atingiu níveis de perenização no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Apesar da superação quantitativa em termos de dados percentuais de mulheres com titulação de mestrado e/ou doutorado em relação aos índices masculinos, uma análise reflexiva a partir de lentes decoloniais coloca em evidência aspectos relacionados ao descaso em relação às questões atravessadas pela interseccionalidade, uma vez que o estudo não faz menção à raça tampouco à classe social. Ademais, a exiguidade e o constante declínio, no decorrer dos últimos 25 (vinte e cinco) anos, da proporção de mulheres na área Ciências Exatas e da Terra – bem como Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas – entre o total de tituladas/os nos cursos de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras e a defasagem entre os índices de mulheres doutoras e de mulheres com essa formação inseridas no mercado de trabalho formal, além, evidentemente, da precarização e desvalorização profissional das mestras e doutoras brasileiras, em situação subalternização ante o binarismo dicotômico que lhes impinge menor remuneração média mensal são fatos que explicitam as agruras do sistema moderno-colonial de gênero que se projeta, se nutre e se reproduz calcado na colonialidade de poder, saber, ser e gênero, asseverando as assimetrias, subjetividades e intersubjetividades definidas pelos marcadores sociais de poder e dominação.

A ferida histórica do sistema moderno-colonial de gênero está aberta no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e suas implicações sociais no Brasil. E ainda sangra!

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

BENJAMIN, Walter. As Teses sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1985.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre as áreas de avaliação. Brasília: Capes, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil** a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis e alvarás. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. Revista de História, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**: o projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Brasília, DF. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br>. Acesso em 08 de jun. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. História da Matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. In: **Saber y Tiempo**. Volume 2, nº 8, p. 7 – 37. Julho – Dezembro, 1999.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

DUSSEL, Enrique. 1492, **El encubrimiento del outro**. 1. Ed. Buenos Aires: Docencia, (Obras Selectas, XIX), 2012.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade**: Escritos psiquiátricos. São Paulo, SP: Ubu, 2020.



FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. Ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Poder e Contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A Temática Indígena na Escola**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como Classificar as Pesquisas? *In*: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 anos do primeiro curso de Matemática brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**. Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 424-438, 2016.

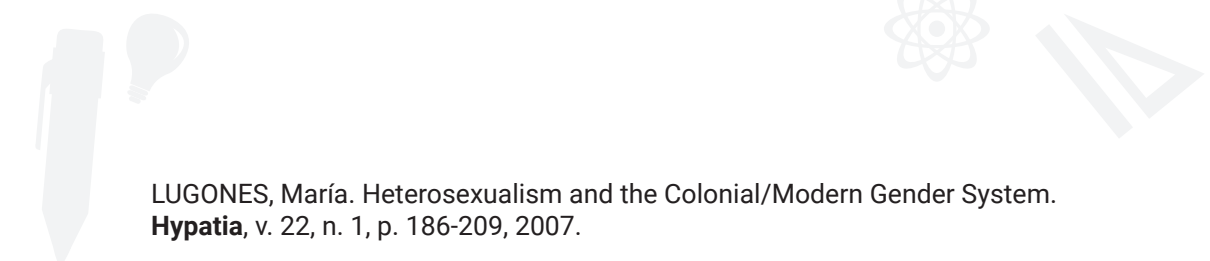
GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: p. 52-83, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *In*: MIGNOLO, Walter; JIMÉNEZ-LUCENA, Isabel; LUGONES, María; TLOSTANOVA, Madina (org.). **Gênero y descolonialidad**. 2. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, p. 13-42, 2014c.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p.73-101, 2008.



LUGONES, María. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

LUGONES, María. Radical Multiculturalism and Women of Color Feminism. **Journal for Cultural and Religions Theory**, v. 13, p. 68-80, 2014b.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El giro decolonial**. Cidade do México: Clacso, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? **Género y Descolonialidad**. 2. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (ed.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, Walter; JIMÉNEZ-LUCENA, Isabel; LUGONES, María; TLOSTANOVA, Madina. **Género y descolonialidad**. 2. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Espanha: Editora Gedisa, 2009.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.



OYĒWÙMÍ, Oyèronké. **La Invención de las Mujeres**: Uma perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Traducción de Alejandro Montelongo González. Bogotá: En la Frontera, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wpcontent/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

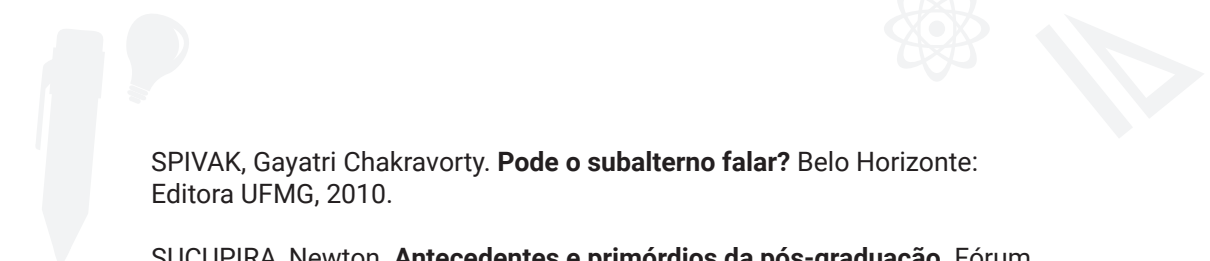
RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A Instrução Feminina em São Paulo**. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHONS, Fernanda; SCHONS, Guilherme José. História do ensino de matemática e gênero: uma análise sobre a lei de 15 de outubro de 1827. *In*: PEREIRA, Allan K.; SCHONS, Guilherme José (org.). **História com os de baixo**: o público como multidão engajada. Cachoeirinha: Fi, p. 125-148, 2024.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos CES**, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 1 dez. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 10 jun. 2024.



SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUCUPIRA, Newton. **Antecedentes e primórdios da pós-graduação.** Fórum Educacional, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v.4, n.4, p. 3-18, 1980.

TLOSTANOVA, Madina. **¿Por qué cortarse los pies para caber en los zapatos occidentales?: las ex colonias soviéticas no europeas y el sistema de género colonial moderno.** In: MIGNOLO, Walter; JIMÉNEZ-LUCENA, Isabel; LUGONES, María; TLOSTANOVA, Madina (org.). **Género y descolonialidad.** 2. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, p. 65-91, 2014.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira.** 3. Ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara. Uma década de Pós-Graduação: o que a experiência da UFFS evidencia? **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, núm. 41, p. 213-239. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13208>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930.** 2.ed. São Paulo: Annablume, 2007.

NOSSO MARCO É ANCESTRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À TERRA E AO TERRITÓRIO PELOS POVOS ORIGINÁRIOS

Giovanna de Carmen Puebla¹

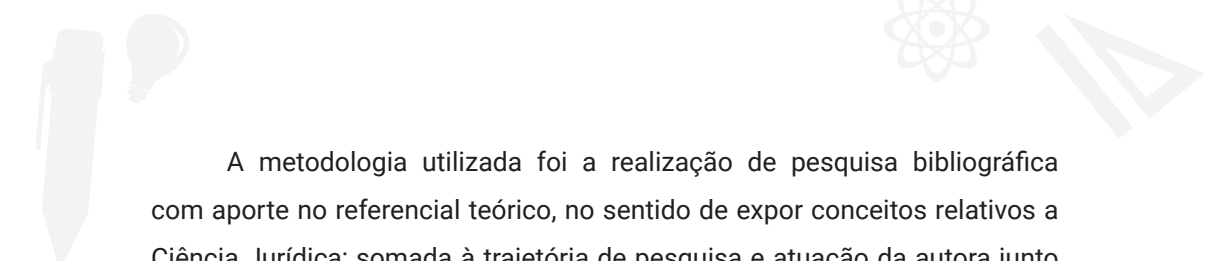
“A decisão deliberada dos poderes do Estado de suspender a demarcação das terras indígenas e de aplicar a lei 14.701 (Lei do Genocídio Indígena) equivale a uma DECLARAÇÃO DE GUERRA contra nossos povos e territórios. Isso representa uma quebra no pacto estabelecido entre o Estado brasileiro e nossos povos desde a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu exclusivamente nossos direitos originários, anteriores à própria formação do Estado brasileiro.”

(Trecho da Declaração Urgente dos Povos Indígenas do Brasil – ATL 2024)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem início examinando as legislações que asseguram o direito à terra, os conceitos de Terra Indígena (TI) e terras tradicionalmente ocupadas, além de explorar os conceitos de etnicidade e territorialidades, desenvolvidos no âmbito das ciências sociais. Também serão abordados alguns elementos sobre quem são os povos originários e como se organizam, destacando sua relação com a terra. Como referencial teórico para a pesquisa bibliográfica, foram consultadas leituras relacionadas aos direitos humanos e originários (Azanha, 2001; Laini; Puebla; Dutra, 2020; Oliveira Júnior, 2018; Santana, 2018), a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), questão indígena e etnicidade (APIB 2023a; 2024; Brighenti, 2010; Todorov, 2019), territorialidade (Puebla, 2023) e decolonialidade (Wenczenovicz, 2023).

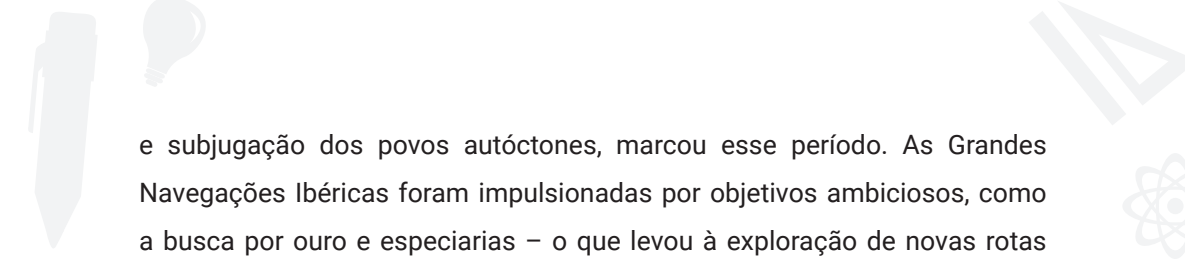
¹ Licenciada e bacharela em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. E-mail: giovanna@estudante.uffs.edu.br.



A metodologia utilizada foi a realização de pesquisa bibliográfica com aporte no referencial teórico, no sentido de expor conceitos relativos a Ciência Jurídica; somada à trajetória de pesquisa e atuação da autora junto a comunidades indígenas do Rio Grande do Sul. A hipótese que se procura explicar é a de que os conflitos por terra transcendem o “físico”, referente ao solo, mas envolvem relações que carecem de lentes decoloniais para sua compreensão – e que, por vezes, a legislação corrente não dá conta, justamente por ter sido pensada e construída por sujeitos não subjetivados, como são os povos originários que resistem, ainda, aos efeitos da colonialidade. Portanto, o resultado possível para o presente escrito é o de apresentar brevemente as movimentações legais que ocorreram no Brasil (desde que ganhou tal denominação) acerca do uso e ocupação de terras, trazendo à luz o polêmico e recente tópico do Marco Temporal (PL 2903 do Senado Federal).

O título do artigo remete à reivindicação feita pelos grupos indígenas durante o Acampamento Terra Livre (ATL) de 2024. Este é um movimento que completa 20 anos desde sua primeira edição, que ocorre anualmente no mês de abril em Brasília, DF (a depender da conjuntura, pode variar de período e local). O ATL é a maior assembleia de Povos e Organizações Indígenas do Brasil, tendo como finalidade reunir os grupos de todas as regiões para discutir o direcionamento das pautas de seus territórios. As cartas publicadas a partir da assembleia final de cada encontro apresentam as reivindicações correntes dos povos, com sua leitura política e posicionamento sobre o processo de desmonte das políticas e estruturas indigenistas do Estado brasileiro (APIB, 2024). Entende-se que o tema do artigo dialoga com o mote do evento deste ano: “Nosso Marco é Ancestral: sempre estivemos aqui”.

Desde as primeiras circunstâncias da colonização europeia, houve disputas por bens naturais e riquezas, embora esses valores atribuídos pelos colonizadores não necessariamente correspondessem aos das comunidades nativas. A imposição cultural e religiosa, combinada com a escravização



e subjugação dos povos autóctones, marcou esse período. As Grandes Navegações Ibéricas foram impulsionadas por objetivos ambiciosos, como a busca por ouro e especiarias – o que levou à exploração de novas rotas marítimas para as Índias – a expansão territorial ultramarina e a disseminação da fé cristã, especialmente após a vitória da Coroa espanhola sobre os mouros em Granada (Vasconcelos, 2019). Portanto, o primeiro contato entre esses dois mundos evidenciou os interesses do “velho mundo” em expansão.

No contexto do uso e ocupação das terras, o objetivo é explanar um pouco sobre as legislações que abordaram as terras indígenas desde a chegada dos portugueses até o momento atual, e como cada uma tratou essa questão. Anteriormente à Assembleia Constituinte de 1987 havia uma tentativa² de silenciar os povos indígenas, que precisaram se impor para serem ouvidos. Foi por meio da apresentação de uma proposta de emenda popular que garantiram a inclusão do capítulo sobre os índios³ na Constituição, estabelecendo, assim, o artigo 231 (Brasil, 1988), com representação de Ailton Krenak.

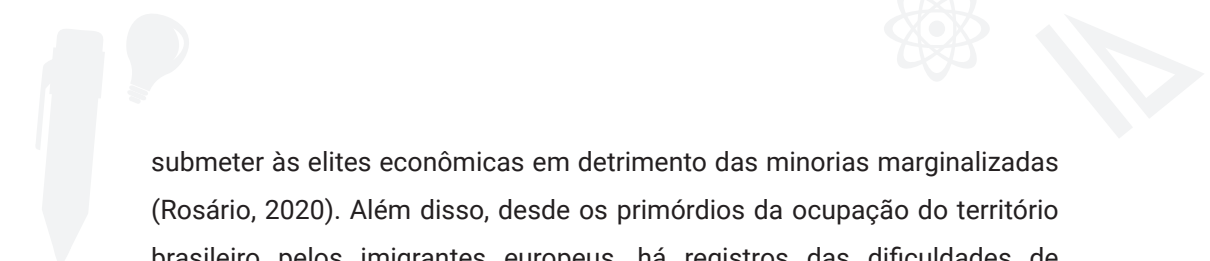
1 A QUESTÃO DA TERRA

O direito à terra dos povos originários tem sido objeto de debate no Brasil desde os primórdios da colonização pela Coroa portuguesa. Há uma ampla gama de documentos que evidenciam que essa questão é tão antiga quanto a própria fundação do Estado brasileiro, e desde o início, os indígenas foram excluídos das discussões sobre o destino de suas terras (Santana, 2018).

O silenciamento dos indígenas não surpreende; considerando um olhar retrospectivo sobre a história, que revela a predisposição do Estado em se

² Não que essa tentativa tenha desaparecido como mágica após a promulgação, mas este foi um marco importante para as políticas indigenistas, em favor dos povos nativos.

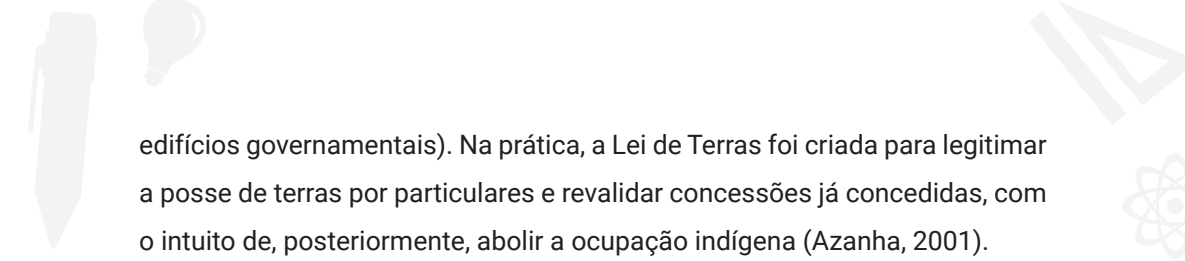
³ Este termo está em desuso, porém opta-se por empregá-lo devido à sua correspondência com o documento oficial da Constituição.



submeter às elites econômicas em detrimento das minorias marginalizadas (Rosário, 2020). Além disso, desde os primórdios da ocupação do território brasileiro pelos imigrantes europeus, há registros das dificuldades de comunicação: mesmo Cristóvão Colombo, apesar de falar vários idiomas, demonstrava pouco interesse nas línguas nativas, o que resultou em um desencontro de intenções e interesses entre os povos originários e os colonizadores já nos primeiros contatos (Todorov, 2019).

Durante o período da ocupação colonial europeia, os colonizadores portugueses utilizaram o conceito de *terra nullius* para justificar a espoliação de terras. Essa doutrina considerava as terras desocupadas como pertencentes a ninguém e, portanto, passíveis de ocupação (Miller; D'angelis, 2012). Sob uma perspectiva colonialista eurocêntrica, os portugueses que chegaram ao Brasil, baseados em relatos prévios de expedições anteriores, cujo objetivo principal era a exploração de riquezas naturais e a expansão territorial por motivos econômicos e religiosos, enxergavam os povos indígenas como selvagens desprovidos de organização política. Assim, impuseram sua suposta soberania sobre esses povos, que consideravam como sociedades atrasadas (Todorov, 2019; Wenczenovicz, 2023).

A promulgação da Lei de Terras de 1850 transformou as terras anteriormente consideradas *res nullius* em *res publicae*, tornando-as inapropriáveis e não disponíveis para os indígenas (Santana, 2018). No direito, "*res nullius*" e "*res publicae*" são conceitos relacionados à propriedade: o primeiro refere-se a coisas que não possuem proprietário, ou seja, são bens sem dono, que podem incluir áreas de terra não ocupadas, animais ou bens naturais que não tenham sido reclamados por ninguém. Deixam de ser *res nullius* quando alguém os ocupa ou os apropria. Já o segundo termo refere-se a bens que são de propriedade pública, seja do Estado ou de alguma comunidade, destinados a uso público. Inclui bens naturais (terra, água, ar) bem como instalações públicas (amenidades urbanas, estradas, parques e



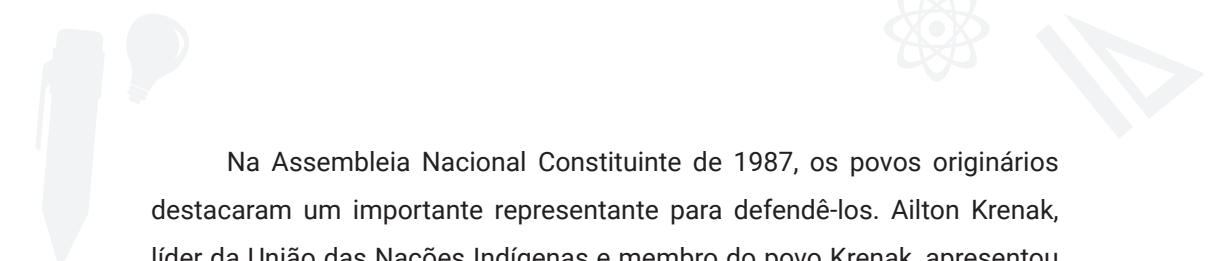
edifícios governamentais). Na prática, a Lei de Terras foi criada para legitimar a posse de terras por particulares e revalidar concessões já concedidas, com o intuito de, posteriormente, abolir a ocupação indígena (Azanha, 2001).

Antes da promulgação da Lei de Terras, diversos dispositivos foram criados na tentativa de garantir os direitos territoriais dos povos indígenas. O reconhecimento desses direitos teve início com o Alvará Régio de 1º de abril de 1680, aplicável aos indígenas dos estados do Pará e do Maranhão, sendo posteriormente estendido a todo o Brasil com o Alvará Régio de 1755. No entanto, esses dispositivos nunca foram eficazes, uma vez que não havia vontade política na metrópole para implementá-los. Com a chegada de Dom João VI em 1808, essas medidas foram deixadas de lado e perderam sua validade.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer alguns aspectos para entender por que a garantia dos direitos territoriais dos povos indígenas tem sido continuamente obstaculizada. Em primeiro lugar, é crucial compreender que, no Estado brasileiro, o direito não surgiu de uma experiência comunitária. O direito português, imposto às comunidades indígenas, era essencial para a concretização dos interesses da metrópole, estabelecendo um sistema legal avançado em termos de controle, coerção e formalidade (Oliveira Júnior, 2018; Santana, 2018).

Posteriormente, com a promulgação da Lei de 27 de outubro de 1831, os índios foram pela primeira vez colocados sob a tutela do Estado, em uma medida imperial que revogou as Cartas Régias anteriores. A legislação indigenista foi, depois, complementada por outros instrumentos, embora estes tenham sido amplamente subordinados a uma política voltada para questões territoriais (Laini; Puebla; Dutra, 2020).

Dado esse breve histórico das leis relacionadas aos direitos territoriais dos povos originários, é relevante ressaltar que o foco do artigo é na Constituição de 1988 e políticas perpetradas nos anos posteriores.



Na Assembleia Nacional Constituinte de 1987, os povos originários destacaram um importante representante para defendê-los. Ailton Krenak, líder da União das Nações Indígenas e membro do povo Krenak, apresentou uma emenda parlamentar ao Congresso, que resultou na inclusão do artigo 231 na Constituição Federal, que diz o seguinte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

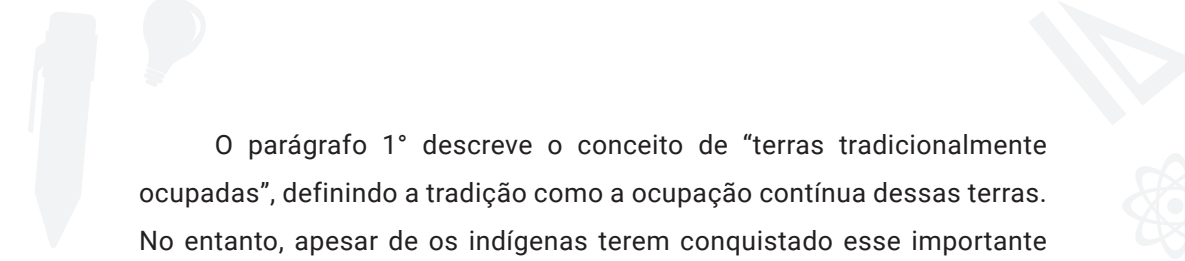
§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata esse artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé (Brasil, 1988: grifo nosso).



O parágrafo 1º descreve o conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, definindo a tradição como a ocupação contínua dessas terras. No entanto, apesar de os indígenas terem conquistado esse importante instrumento de proteção de suas terras na Constituição Federal, em 2009, o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a petição número 3388/2009 referente à demarcação da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, estabeleceu que o marco temporal da ocupação é a data de promulgação da própria Carta, adotando uma abordagem legalista que remonta a uma visão colonialista sobre os povos originários. Enquanto o Legislativo reconhece o direito às terras tradicionalmente ocupadas, o Judiciário limita esse direito (Laini; Puebla; Dutra, 2020). Além disso, os parágrafos 2º e 4º são motivos de conflitos constantes, devido a entendimentos subsidiados pela colonialidade do poder, de que as populações indígenas devem ser integradas ou que podem ser sujeitadas a espaços e práticas estranhas às suas culturas (Wenczenovicz, 2023), em benefício do lucro de grandes empresários do agronegócio, do extrativismo e da mineração, bem como de agentes envolvidos na política eleitoral (APIB, 2023b; 2023c).

O entendimento estabelecido por esse acórdão é conhecido como “marco temporal” ou “fato indígena”, contrastando com a anterior tese do “indigenato”. Esta última defendia que, com a introdução do artigo 231 na Constituição Federal, “o direito dos indígenas sobre suas terras é inato e que o ato administrativo de demarcação de terras indígenas (TIs) tem natureza jurídica meramente declaratória, e não constitutiva de direito”, ou seja, trata-se de um direito originário, anterior ao próprio Estado e anterior a qualquer outro direito. O conceito de indigenato está ligado ao fato de os indígenas “ocuparem o território, hoje denominado Brasil, antes da chegada de não indígenas, e essa ocupação gerar direitos” (Brighenti, 2010). A figura 1 a seguir mostra uma subversão do que propõe a tese do Marco Temporal.

Figura 1 - E se o Marco fosse Ancestral?



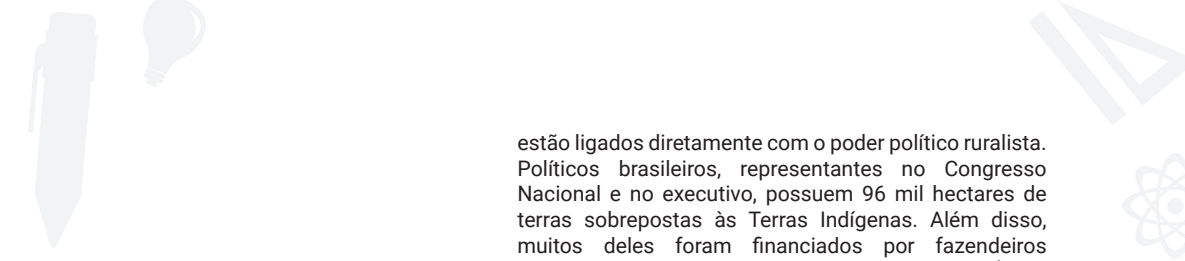
Fonte: Combate: Racismo Ambiental, [Blog].

2 A QUESTÃO ÉTNICA

Quanto ao conceito de etnicidade, interessa a abordagem proposta por Barth (Brighenti, 2010), que destaca a etnicidade como uma identidade que é forjada na dinâmica dos grupos sociais, em que processos de exclusão e inclusão delineiam fronteiras étnicas, estabelecendo quem pertence ou não ao grupo e reconhecendo-os como povos com direitos. Isso permite a coexistência de diversos grupos étnicos num mesmo território, o que pode ter embasado a formação de Estados Plurinacionais, como na Bolívia e no Equador (Précoma; Ferreira; Portanova, 2019), enquanto a definição de pertencimento étnico é determinada pelos próprios grupos através de seus mecanismos de inclusão e exclusão.

No entanto, é incontestável que, na realidade brasileira, os povos que habitavam esta terra antes da formação do Estado Nacional são considerados minorias étnicas e têm seus direitos territoriais muitas vezes relegados a concessões mínimas. Em declaração sobre o Marco Temporal, a Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) denuncia:

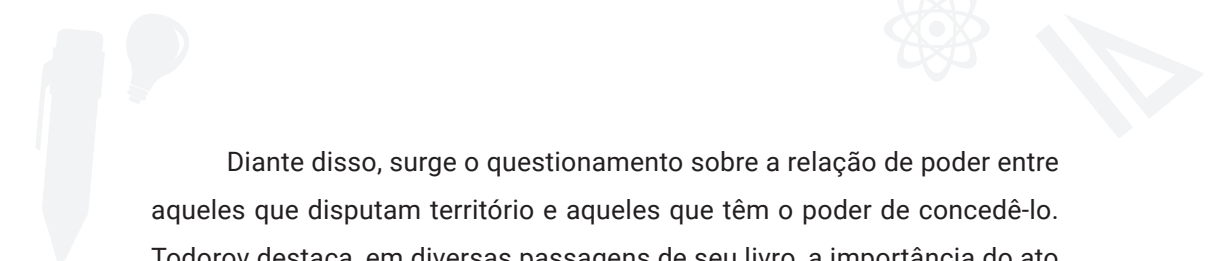
Dentre as ameaças, ressaltamos a ocupação ilegal em algumas Terras Indígenas por alguns fazendeiros que



estão ligados diretamente com o poder político ruralista. Políticos brasileiros, representantes no Congresso Nacional e no executivo, possuem 96 mil hectares de terras sobrepostas às Terras Indígenas. Além disso, muitos deles foram financiados por fazendeiros invasores de Terras Indígenas, que doaram R\$ 3,6 milhões para campanha eleitoral de ruralistas. Esse grupo de invasores bancou 29 campanhas políticas em 2022, totalizando R\$ 5.313.843,44. Desse total, R\$ 1.163.385,00 foi destinado ao candidato derrotado, Jair Bolsonaro (PL) (sic. APIB, 2023b).

Quanto ao significado atribuído à terra indígena, pode-se questionar a concessão do direito que associa o grupo indígena ao território que ocupa, de acordo com suas tradições e práticas nativas. Essa concessão é mediada pelo Estado brasileiro, refletindo seus interesses jurídicos e de planejamento territorial, os quais incluem suas intenções políticas de realocação de populações e categorização para melhor controle, em um amplo processo de “territorialização” conduzido por ele (Laini; Puebla; Dutra, 2020; Puebla, 2023). Isto é, por vezes implica o cerceamento do direito descrito no §1º, já que quem tem o poder de decisão o faz ao sabor de seus interesses, reproduzindo a lógica da colonialidade.

Fica evidente, portanto, a persistência dessa mentalidade que subjuga os povos originários em relação às suas identidades étnicas. O Estado detém o poder de tomar decisões nesse sentido, apresentando-as como opções ou, quando necessário, aplicando coerção para impô-las. Ambas são formas modernas de aculturação, muito bem caracterizadas no Projeto de Lei 490/07 da Câmara dos Deputados, a tese do Marco Temporal. Essa arrogância da imposição de um povo sobre outro, justificada por um suposto avanço social fundamentado em teoria “evolucionista”, possivelmente influenciou a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) durante o período republicano, em 1910. Esse órgão propagava a ideia de que os indígenas eram sujeitos transitórios destinados a abandonar suas tradições e integrar-se ao “novo normal” (Brighenti, 2010).

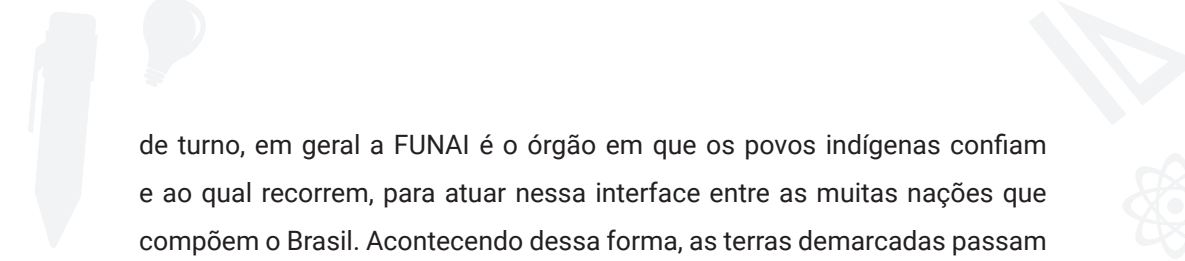


Diante disso, surge o questionamento sobre a relação de poder entre aqueles que disputam território e aqueles que têm o poder de concedê-lo. Todorov destaca, em diversas passagens de seu livro, a importância do ato de “nomear”, uma atividade fundamental para Colombo, como uma forma simbólica de apropriação e reconhecimento das novas terras, em prol da Coroa espanhola (Todorov, 2019). Da mesma forma, o reconhecimento da independência dos Estados-nação não ocorre sem o aval da comunidade internacional (Almeida, 2008). Como Brighenti observa, “ao longo da história brasileira, o ‘poder de fazer existir’ esteve muito mais nas mãos dos não-indígenas do que dos próprios indígenas”, o que evidencia um processo contínuo de assimilação cultural que perdura por mais de 500 anos (Brighenti, 2010).

3 A QUESTÃO DO TERRITÓRIO – O MARCO TEMPORAL

Garantir as condições para reprodução física e cultural, conforme previsto em lei, é mais do que “alocar” os grupos em algum lugar, confinando-os em lugares que não são os seus. Decidir onde e quanto de terra podem ter direito de ocupar é mesquinho, arrogante, colonialista. Para que a coexistência de diversas nações que habitam Pindorama possa ser honesta, é imprescindível que seja com uma mirada priorizando o bem-viver, tão valorosamente defendido pelos povos originários. Mais do que definir uma área de terra reservada, é preciso compreender a relação que têm com o território, resgatando uma “dívida histórica com os primeiros habitantes destas terras e preservar a diversidade cultural brasileira” (Puebla, 2023).

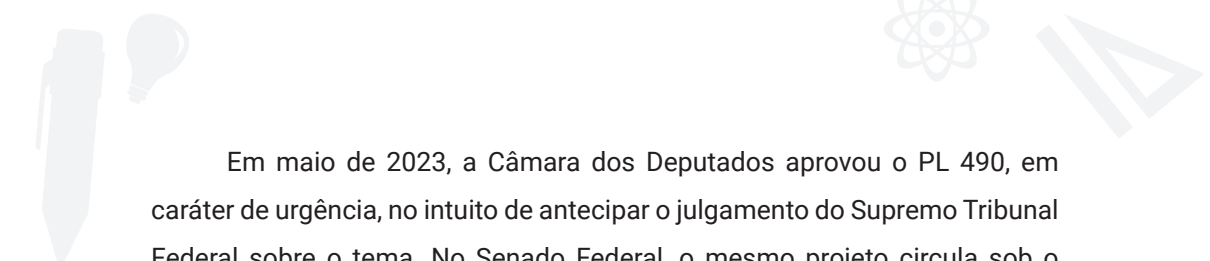
Com o procedimento de demarcação atual, a atribuição fica a cargo da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, seguindo um passo a passo disposto no Estatuto do Índio, de 1973. Ainda que possa ser ponto de debate, pois os órgãos estatais podem ser deveras tendenciosos, a depender do governo



de turno, em geral a FUNAI é o órgão em que os povos indígenas confiam e ao qual recorrem, para atuar nessa interface entre as muitas nações que compõem o Brasil. Acontecendo dessa forma, as terras demarcadas passam a ser patrimônio da União, utilizadas como bem público de uso especial, fato que lhes confere as características de “inalienáveis, indisponíveis e que não podem ser utilizadas por outras pessoas que não sejam os próprios indígenas”, como diz a legislação. Por outro lado, acontecendo dessa forma, os “beneficiários” do resultado da demarcação, detentores da posse permanente e uso exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos são os povos originários – e não os grandes latifundiários, empresários do ramo imobiliário, posseiros, grileiros, garimpeiros e madeireiros.

As terras representam o alicerce cultural dos povos nativos, cuja cosmovisão integra a compreensão de que os corpos são intrinsecamente ligados à terra, sendo esta vital para a preservação de seus modos de vida e conhecimentos ancestrais, os quais são patrimônio cultural imaterial. Adicionalmente, a demarcação territorial proporciona salvaguarda ao meio ambiente e à biodiversidade.

A Tese do Marco Temporal surgiu em 2009, como uma das condicionantes de “segurança jurídica” para o julgamento do caso da terra indígena Raposa/Serra do Sol (RR). Sua decisão passaria a ser referência para o julgamento dos casos posteriores. Assim, o projeto de lei propõe alterar a CF, de maneira inconstitucional. Puebla (2023) resume que “na prática, retira do poder executivo (FUNAI e INCRA) a atribuição da demarcação, passando-a para as mãos do poder legislativo” e estabelece que as terras que podem ser demarcadas são aquelas que estavam ocupadas por comunidades indígenas na data da promulgação da Constituição Federal, ou seja, em 05 de outubro de 1988. Ocorre que todo o processo colonial e neocolonial dispersou vários grupos, dizimou até a quase extinção, dentre outras formas de violência física ou subjetiva, ao ponto de muitas comunidades que tinham sido expulsas de suas terras só terem conseguido retornar após a data da CF.



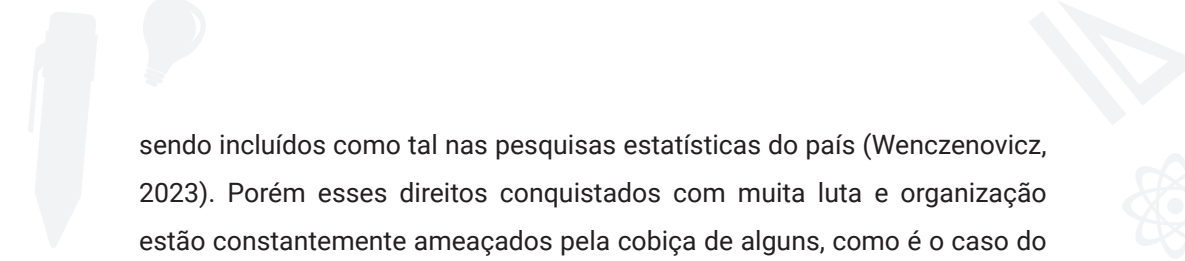
Em maio de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou o PL 490, em caráter de urgência, no intuito de antecipar o julgamento do Supremo Tribunal Federal sobre o tema. No Senado Federal, o mesmo projeto circula sob o número 2903 e, nas palavras da APIB (2023c), “apenas o número mudou, mas a ameaça é a mesma”. Esse projeto impacta o meio ambiente e o clima, com a exploração descontrolada dos bens naturais; todas as terras indígenas, desde as já demarcadas até as reivindicadas e sem providências; os povos isolados; além de ser, como mencionado anteriormente, inconstitucional perante a Tese do Indigenato, a CF e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), que preconiza algumas garantias de direitos aos povos indígenas.

As mobilizações não param, os grupos se organizam de norte a sul do país realizando debates e alertando sobre a importância da pauta, também nas redes sociais e no ATL (APIB, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundiária no Brasil é evidente desde a sua fundação enquanto tal. A história nos conta que fomos colônia de exploração de monoculturas e extrativismo, tendo nossa população nativa sido alvo de inúmeras violações físicas e culturais. No decorrer dos diferentes períodos históricos, as decisões sobre a terra passaram por diversas alterações, assim como a relação com os indígenas; decisões essas que cabiam apenas aos detentores de poder – ou de um pretenso poder.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (conhecida como Constituição Cidadã), os povos indígenas passaram a ter voz em alguns espaços, deixando de ser “um problema a se lidar” para os governantes. Saem de uma condição assimilacionista de estarem sob a tutela do Estado brasileiro e “passam” a compor a população como cidadãos, futuramente até



sendo incluídos como tal nas pesquisas estatísticas do país (Wenczenovicz, 2023). Porém esses direitos conquistados com muita luta e organização estão constantemente ameaçados pela cobiça de alguns, como é o caso do PL 490/07, que apresenta a Tese do Marco Temporal.

Trata-se de uma interpretação legal que estabelece uma data específica como referência para a demarcação de terras indígenas e desloca a responsabilidade de estudos e da decisão de um órgão especializado do executivo para outro que cria leis. É uma tese inconstitucional, criada pelas mãos de pessoas interessadas em expropriar e explorar as terras tradicionalmente ocupadas, e que defende que apenas as que estavam ocupadas de forma permanente pelos povos indígenas até a data de promulgação da Constituição de 1988 são passíveis de demarcação como terras indígenas.

Os defensores da tese do marco temporal argumentam que essa abordagem proporciona estabilidade jurídica e evita conflitos fundiários decorrentes de invasões posteriores às terras indígenas – são, aliás, os mesmos atores por trás dessas invasões. Eles também afirmam que essa interpretação está de acordo com o princípio da segurança jurídica. No entanto, críticos argumentam que ela ignora a história de desapropriação e violência enfrentada pelos povos indígenas ao longo dos séculos. Afirmam que essa abordagem nega o direito à terra dos povos indígenas, perpetuando injustiças históricas e contribuindo para a marginalização contínua dessas comunidades, que vão se distanciando cada vez mais de sua ancestralidade.

Sob uma ótica descolonial, é necessário buscar a equidade no trato de questões que envolvem distintas culturas e modos de vida, para que todas as pessoas sejam respeitadas e possam se sentir pertencentes. Sendo assim, não faz sentido estabelecer datas ou locais que em nada dialogam com os modos de vida de grupos étnicos que foram perseguidos

e sofrem até hoje com estereótipos, preconceito e dúvidas sobre sua “legitimidade” enquanto originários desta terra. Estes grupos querem a garantia da proteção de seus lugares, de seus territórios. O Marco é Ancestral, pois aqui estão nossas raízes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Freire e. **Direito Internacional**: reconhecimento de estado. Reconhecimento de Estado. 2008. Disponível em: <http://www.lawinter.com/112008dfalawinter.htm>. Acesso em: 09 maio 2024.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB) (Brasília). **Declaração Urgente dos Povos Indígenas do Brasil**. 2024. Disponível em: <https://apiboficial.org/2024/04/26/terra-tempo-e-luta/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB) (Brasília). **Acampamento Terra Livre**: histórico. Histórico. 2023a. Disponível em: <https://apiboficial.org/historicoatl/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB) (Brasília). **A quem interessa o Marco Temporal?** 2023b. Disponível em: <https://apiboficial.org/marco-temporal/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB) (Brasília). **Não ao Marco Temporal!**: cartilha sobre o julgamento decisivo para o futuro dos povos indígenas do Brasil e o enfrentamento da crise climática. 2023c. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2023/09/marcotemporal_cartilha_v10_tela.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

AZANHA, Gilberto. **A Lei de Terras de 1850 e as terras dos índios**. (ou da sua atualidade para a propositura de ações de nulidade de títulos expedidos por estados federados sobre terras de ocupação tradicional indígena). Jul. 2001. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto52/FO-CX-52-3368-2004.PDF>. Acesso em: 05 out. 2020.

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

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Etnicidade, território e direito indígena. **Revista do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina**: Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 23, n. 32, p. 99-118, 16 dez. 2010. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/668>. Acesso em: 05 out. 2020.

COMBATE. **Racismo Ambiental**. [Blog]. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2023/06/06/conquista-do-mst-iv-romaria-pela-ecologia-integral-vi-abraco-na-serra-do-curral-e-emergencia-climatica-em-mg-por-frei-gilvander-moreira/>.

LAINI, Saulo Palhares; PUEBLA, Giovanna de Carmen; DUTRA, Cristiane Feldmann. Direito à terra e a violação aos direitos humanos: (des)governo Bolsonaro e os ataques aos povos originários. **Anais da XIV Mostra Científica do Cesuca**, Cachoeirinha, v. 1, n. 14, p. 53-61, nov. 2020.

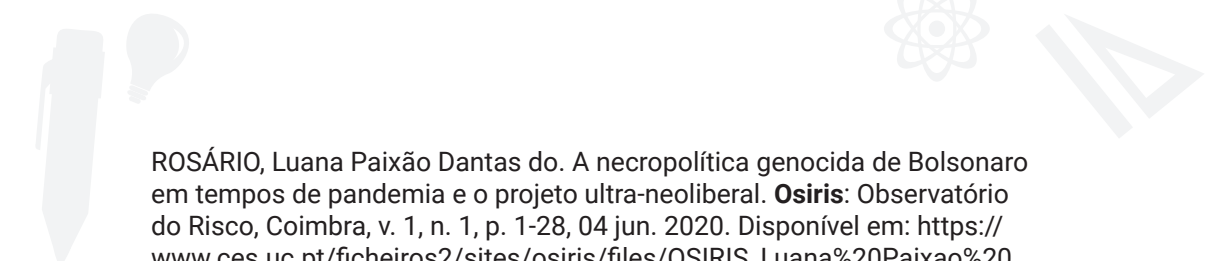
MILLER, Robert J; D'ANGELIS, Micheline. Brasil, povos indígenas e a doutrina do descobrimento, do direito internacional. **Brooklyn Journal of International Law**. Nova York, p. 1-105. 21 fev. 2012. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2009046. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Lincoln Régis de. Penalidade e Colônia: a responsabilização criminal dos escravos na capitania de pernambuco durante o período colonial. **Revista Brasileira de História do Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 102-125, jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

PRÉCOMA, Adriele Andrade; FERREIRA, Heline Sivini; PORTANOVA, Rogerio Silva. A plurinacionalidade na Bolívia e no Equador: superação dos estados coloniais? **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 382-400, 18 out. 2019. Centro de Ensino Unificado de Brasília. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/6061>.

PUEBLA, Giovanna de Carmen. **Gãh Ré em sua concepção territorial**: os saberes ancestrais na contracartografia. 2023. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.




ROSÁRIO, Luana Paixão Dantas do. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-neoliberal. **Osiris**: Observatório do Risco, Coimbra, v. 1, n. 1, p. 1-28, 04 jun. 2020. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/sites/osiris/files/OSIRIS_Luana%20Paixao%20Dantas%20do%20Rosario.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

SANTANA, Carolina Ribeiro. Direitos territoriais indígenas e o marco temporal: o stf contra a constituição. *In*: ALCÂNTARA, Gustavo Kenner; TINÔCO, Lívia Nascimento; MAIA, Luciano Mariz (org.). **Índios, direitos originários e territorialidade**. Brasília: Anpr, p. 451-479, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019. 400 p.

VASCONCELOS, Éderson José de. **A Reconquista**: pesquisa e ensino da história medieval ibérica por meio de objeto educacional. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em História Ibérica, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-g.edu.br:8443/bitstream/tede/1719/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20%C3%89derson%20Jos%C3%A9%20de%20Vasconcelos.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. **À escuta da aldeia**: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no brasil meridional. 2. ed. Joaçaba: Unoesc, 2023. 176 p.



A ANCESTRALIDADE E DIÁLOGOS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MORRO ALTO - MAQUINÉ/ RS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE ENSINO MÉDIO SANTA TERESINHA (2010 – 2024)

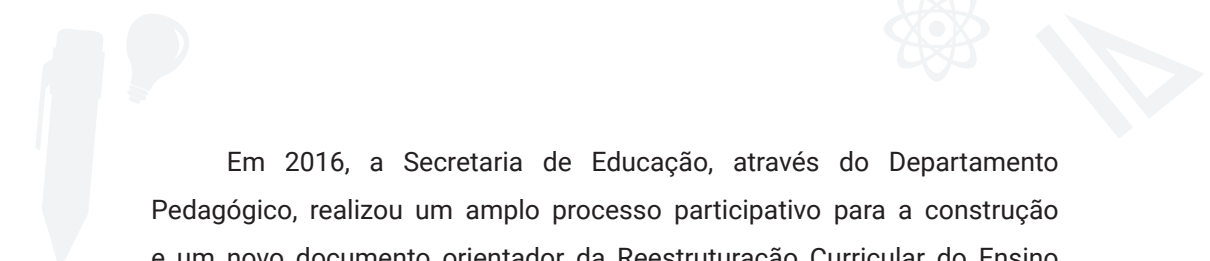
Judith Ovídía Giménez López¹

INTRODUÇÃO

A Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. Esse capítulo de livro objetiva analisar a relação da Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio Santa Teresinha situada na Zona Rural, às margens da RS 407, no km 0, do Bairro Morro Alto pertencente ao Município de Maquiné–RS e a Região do Quilombo do Morro Alto e sua relação com a ancestralidade

A escola teve seu Decreto de Criação: 8.820 de 25/03/58 e no Decreto no 51.121 de 13/01/2014 - Transformação e Designação, além da oferta do Ensino Fundamental foi designada para contemplar também o Ensino Médio. Este decreto conferiu à escola a primazia de ser a única escola estadual quilombola na Rede Estadual de Educação do RS. A escola, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, está sob responsabilidade da 11ª Coordenadoria Regional de Educação/CRE regida pela mantenedora Secretaria Estadual de Educação do RS /SEDUCRS.

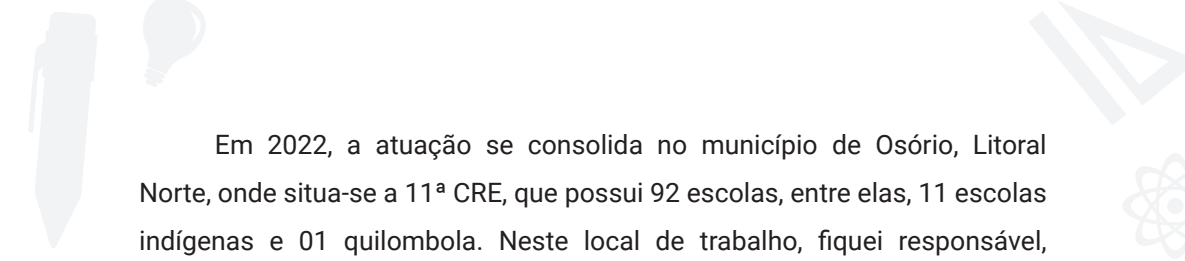
¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: judith-olopez@educar.rs.gov.br.



Em 2016, a Secretaria de Educação, através do Departamento Pedagógico, realizou um amplo processo participativo para a construção e um novo documento orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio envolvendo as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (Cres), Escolas e Instituições de Educação Superior (IES). O trabalho resultou na publicação de um novo documento orientador, entretanto, mesmo com um Referencial Curricular Gaúcho para a educação básica, este documento faz pouca referência à Escola Estadual Quilombola.

Enquanto impulso, a escolha da temática, deve-se ao meu envolvimento com os sujeitos da investigação que pode ser remontado desde 2017, período em que trabalhava na 10ª CRE em Uruguaiana-RS e fiquei responsável pela execução junto às escolas da temática das relações étnico-raciais. Devido aos meus poucos conhecimentos nessa temática, fez-se necessário meu embasamento acadêmico, que me impulsionou para ir além dos livros e das formações compartilhadas da mantenedora, no caso, a Secretaria Estadual de Educação. Na época, a Universidade Federal do Pampa oferecia uma especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Postulei uma vaga e, ao entrar, comecei os estudos acadêmicos. Nesse local, comecei a compreender como funciona a visão eurocêntrica, o racismo estrutural e a invisibilização dos grupos subalternizados em que a sociedade e, conseqüentemente, a educação está inserida.

Nessa trajetória, concomitantemente ingressei na Universidade Federal de Santa Maria, na especialização Gestão Educacional, e ao estudar nesses dois contextos, percebi que há claramente uma dicotomia na gestão e nas efetivações de algumas políticas públicas nos currículos, PPP e planos de aulas, nestes casos estudados, mais especificamente a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretriz da Educação, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular da Educação Básica (Brasil, 2013). Em ambas as especializações, meu trabalho final apresentado foi sobre essa temática.



Em 2022, a atuação se consolida no município de Osório, Litoral Norte, onde situa-se a 11ª CRE, que possui 92 escolas, entre elas, 11 escolas indígenas e 01 quilombola. Neste local de trabalho, fiquei responsável, agora denominada pasta das transversalidades, que entre outros temas é responsável pelas Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, onde é quase possível trabalhar com as teorias estudadas nas especializações, com aplicação, das políticas públicas e ações afirmativas, junto às aldeias indígenas e comunidade quilombola.

Neste breve período que estou à frente dessas pastas, tive contato com documentos norteadores da escola quilombola, onde em nenhum documento, até agora construído, é referenciado o modo de viver, a cultura, a religiosidade e outras especificidades da comunidade quilombola de Morro Alto.

A EEQEM Santa Teresinha deverá ter em seus documentos os embasamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, onde menciona em seu art. 8, parágrafo VIII, que o PPP deve considerar “as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 6).

Destaca-se ainda que diante do exposto, objetiva-se elencar as relações estabelecidas entre a escola quilombola e a ancestralidade, com uma estrutura pedagógica que corresponda aos anseios da comunidade em face da educação étnico-racial.

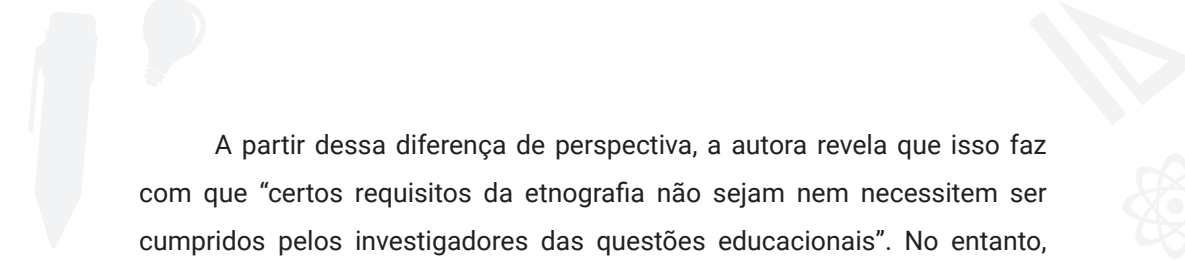
É importante atentarmos para que as populações quilombolas ao longo da história vêm exercendo forte influência nos lugares onde se estabelecem. Essas comunidades se organizam em movimentos sociais e associações considerados uma fonte de formação política e tem um papel de destaque nas lutas em prol de suas populações, nesse contexto ressalta-se a importância de uma pedagogia decolonial, contrapostas às lógicas educativas vigentes, a ser construído nos currículos ou nas metodologias pedagógicas.

1 EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Para aprofundar o entendimento da educação decolonial a reflexão se pauta nos trabalhos desenvolvidos por autores, como Vera Candau, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, dentre outros, que apresentam importantes conceitos sobre Direitos Humanos, pensamento decolonial, racismo epistêmico, colonialidade do poder e do saber, que devem ser pensados quando se quer trabalhar na desconstrução da educação hegemônica e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade, conforme Walsh, Oliveira e Candau:

[...] a educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar, etc., em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Para o desenvolvimento deste estudo, no âmbito metodológico, optou-se por utilizar, o Estudo de Caso do tipo Etnográfico, que se configura como uma “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional” (André, 1995. p. 14). O foco desta metodologia, no processo educativo, segundo André (1995), tira pré-requisitos de uma etnografia preocupada com o fenômeno da cultura, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a autora explica que os pesquisadores na área de educação não fazem etnografia, mas uma pesquisa de tipo etnográfico, por ser uma adaptação da etnografia à educação, a principal preocupação dos pesquisadores da educação é no processo educativo, “na educação, fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (André, 1995, p. 28).



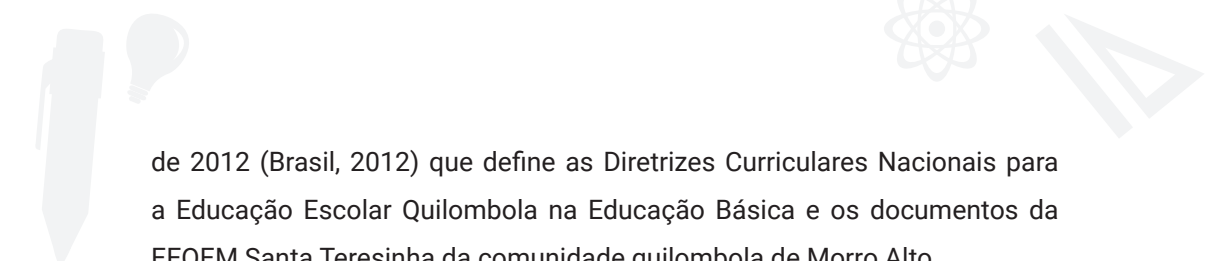
A partir dessa diferença de perspectiva, a autora revela que isso faz com que “certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”. No entanto, caracterizando uma pesquisa do tipo etnográfico em educação, elencamos as técnicas ou instrumentos utilizados para produção de conhecimento, sendo a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Sob essa ótica, Flick (2013) anuncia uma mesma perspectiva no cuidado para definição de qual ou quais instrumentos para coleta de dados no campo que serão utilizados, e ao definir a entrevista considera-se a necessidade de elaborar perguntas para que estas, cubram o escopo pretendido de pesquisa.

Já a análise de documentos nesta abordagem metodológica se realiza com os materiais já existentes no campo, como diários ou conjunto de dados de outros contextos. Diante do exposto, tanto na pesquisa etnográfica quanto no estudo de caso do tipo etnográfico, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, sendo possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados e aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho, conclui a autora.

Portanto, essa reflexão investiga, a partir da visão da comunidade do Morro Alto e tem como pergunta-eixo: como a identidade quilombola, no contexto histórico-sociocultural, está contemplada nos documentos escolares?

2 SOBRE A TEMÁTICA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Esta reflexão justifica-se diante do reconhecimento da importância da educação quilombola conforme a Resolução n.º 8, de 20 de novembro



de 2012 (Brasil, 2012) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e os documentos da EEQEM Santa Teresinha da comunidade quilombola de Morro Alto.

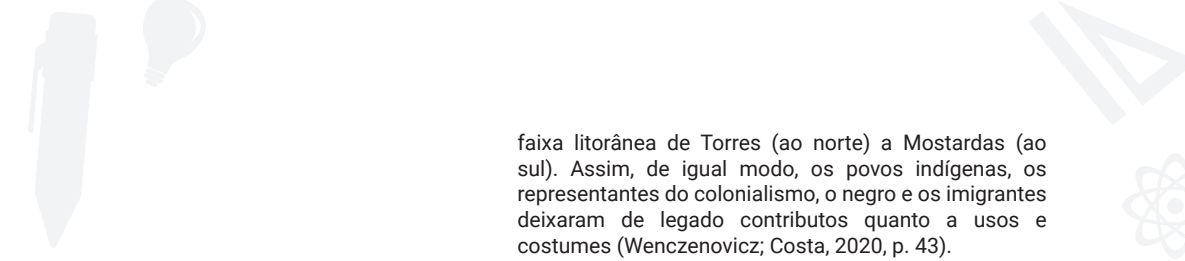
Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação, o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve estar relacionado à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas, de forma que a escola inclua os conhecimentos ancestrais e, dessa forma, compreenda o significado desses saberes como uma forma de produzir conhecimento científico.

O ponto de partida é conhecer o processo histórico de ocupação da região litorânea onde a comunidade e a escola estão inseridas, a região é oriunda de diferentes etnias, essa diversidade representa um desafio para a escola consolidar a identidade quilombola, que deve estar expressa em seus documentos. No contexto escolar esses desafios, emergem através das relações de poder presente nas constantes disputas territoriais, onde revelam as tensões entre indivíduos desta região, com histórico de ocupação multicultural, segundo Wenczenovicz e Costa, 2020,

Anterior ao processo de colonização e povoamento, o Litoral norte do Rio Grande do Sul era habitado por diversas populações indígenas. Posteriormente adentraram no território várias nacionalidades (imigrantes) nos séculos XIX e XX. Embora cultuada pelo sentimento de açorianidade por parte da historiografia regional, destaca-se a microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul em virtude da sua diversidade e atravessamentos étnico e cultural ao longo de séculos, intensificando com a chegada dos povos europeus e de matriz africana (Wenczenovicz; Costa, 2020, p. 43).

Os autores prosseguem:

Da encosta da serra à beira-mar, foi o indígena o primeiro protagonista da ocupação e formação histórica dessa região, fixados à beira das águas doces, próximos aos rios e às diversas lagoas, e das águas salgadas, na



faixa litorânea de Torres (ao norte) a Mostardas (ao sul). Assim, de igual modo, os povos indígenas, os representantes do colonialismo, o negro e os imigrantes deixaram de legado contributos quanto a usos e costumes (Wenczenovicz; Costa, 2020, p. 43).

Para tanto, na escola quilombola situada na região norte litorânea do RS o Projeto Político Pedagógico deverá ser construído conforme os princípios da Educação Quilombola tais como: identidade, respeito às diversidades culturais, às experiências empíricas, religiosidade, suas especificidades, singularidades e potencialidades.

A Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio, situada no litoral norte, apesar de ter legalmente incorporado o termo “quilombola” em seu nome oficial e nos documentos ser apresentada como tal, não é a realidade apresentada nos documentos oficiais. Essas especificidades deveriam estar presentes, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Seguindo as orientações gerais, estabelece as seguintes atribuições:

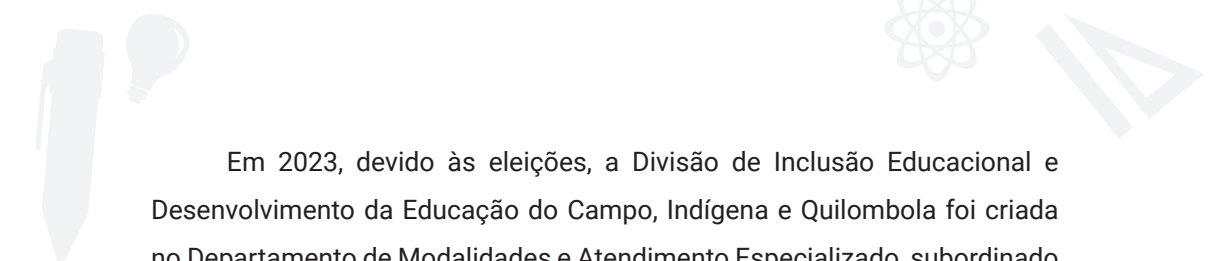
§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organizar precipuaemente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

II- compreender a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional, Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (INEP, 2004).

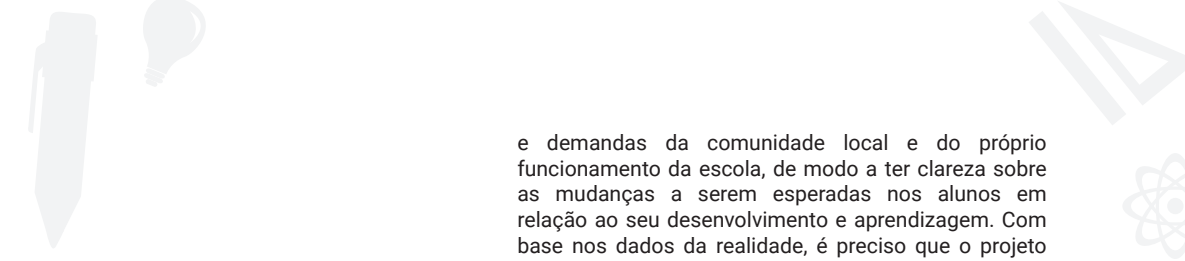


Em 2023, devido às eleições, a Divisão de Inclusão Educacional e Desenvolvimento da Educação do Campo, Indígena e Quilombola foi criada no Departamento de Modalidades e Atendimento Especializado, subordinado à subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. A divisão tem em vista assegurar a implementação de políticas públicas para as respectivas modalidades de educação. Atualmente não é tão atuante. Apesar de algumas tratativas entre comunidade quilombola, SEDUCRS, CRE e escola, com reuniões de acompanhamento, o documento está em fase das escritas iniciais. Em algumas ocasiões, participei, como assessora da educação quilombola, presenciando a tensão nas falas, tanto da comunidade quilombola, quanto nas dos docentes, destes últimos, parecem legitimar uma educação colonialista, inferido na demora da conclusão dos documentos, com a intencionalidade de não assegurar uma educação legitimamente quilombola.

3 DIÁLOGOS COM AUTORAS E AUTORES DESDE O TEMA EM QUESTÃO: PPP E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta documental que deve ser elaborada em conjunto com a comunidade escolar, conforme as teorias e metodologias que regem as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais. De acordo com Libâneo (2014), o projeto pedagógico-curricular é uma declaração de intenções do grupo de profissionais da escola, representando a coletividade escolar. Neste documento, construído coletivamente, com a participação da comunidade escolar, que engloba as teorias e metodologias que orientam as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais, deve-se considerar a cultura da escola, como define Libâneo:

Para isso, uma recomendação inicial é de que a equipe de dirigentes e professores tenha conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais



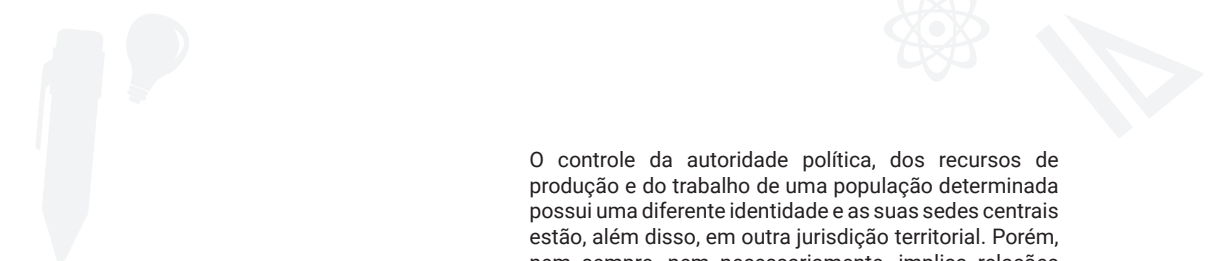
e demandas da comunidade local e do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas nos alunos em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Com base nos dados da realidade, é preciso que o projeto pedagógico-curricular dê respostas a esta pergunta: em que comportamentos cognitivos, afetivos, físicos, morais, estéticos etc., queremos intervir, de forma a produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos? (Libâneo, 2014, p. 19).

Por tanto, em uma escola quilombola o Projeto Político Pedagógico deverá ser construído segundo os princípios da Educação Quilombola, tais como: identidade, respeito às diversidades culturais, às experiências empíricas, religiosidade, suas especificidades, singularidades e potencialidades.

Para entendermos as relações entre PPP, Currículo, Educação Quilombola e Escola, precisamos analisar como nosso país se formou. A partir desta compreensão entender-se-á como opera o racismo, a invisibilidade dos grupos subalternizados e como a cultura hegemônica eurocêntrica está presente na comunidade escolar.

Os povos escravizados trazidos do continente africano para nosso país, tornando-se mão de obra escrava, foram colonizados pelos costumes eurocêntricos, colocando a produção e a organização da cultura europeia como uma cultura superior, naturalizando este padrão de poder, essa naturalização está arraigada na colonialidade e colonialismo erigidos em nossa sociedade.

A fim de se pensar os conceitos de colonialismo e colonialidade, remete-se aqui a Quijano (2005), cujo estudo propõe a diferenciação entre ambas. Segundo Quijano (2007), Colonialismo e Colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere ao processo mediante uma nação estabelece e mantém seu poder e controle sobre outras regiões ou países no qual:



O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p. 93).

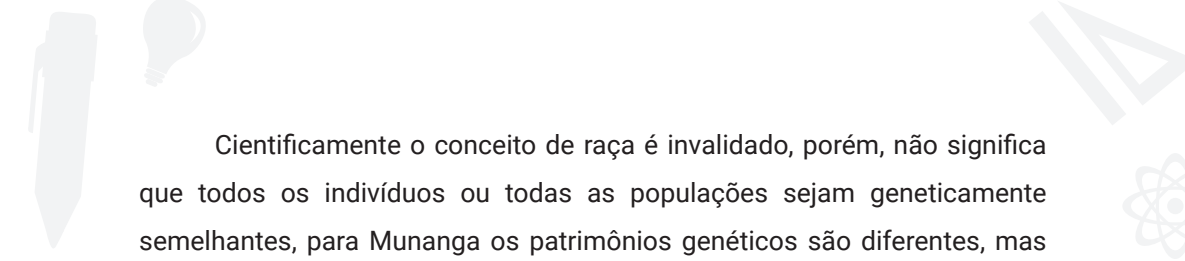
Nesse sentido, pode-se dizer que a subjetividade do subalternizado é construído a partir da colonialidade do poder, conseqüentemente, segundo Quijano (2007), deve-se pensar através dessa ótica, a noção de raça

Enquanto a produção social da categoria “gênero” a partir do sexo, é sem dúvida a mais antiga na história social, a produção da categoria “raça” a partir do fenótipo é relativamente recente e a sua plena classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (Quijano, 2007 p. 106).

De acordo com Quijano (2007, p. 93) “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.”

Essa classificação racial/étnica, para Munanga (2003) justifica o conceito de raça e superioridade racial

[...] a ideia de uma raça superior a outra, não passava de invenções de humanos ambiciosos que buscavam justificativas no conceito de raça, presente na Botânica e Zoologia para legitimar a dominação e sujeição “entreclasses sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes” (Munanga, 2003, p. 2).



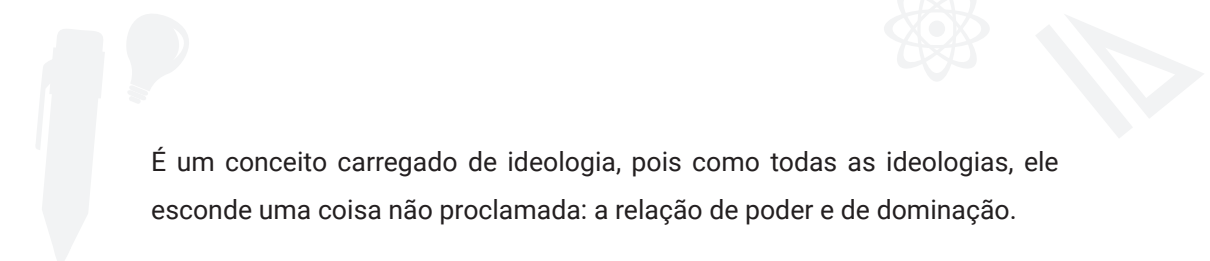
Cientificamente o conceito de raça é invalidado, porém, não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes, para Munanga os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças [...] Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2003, p. 6).

Na mesma linha de compreensão sobre o conceito de raça, Gomes (2005) traz perspectiva semelhante:

É fato que, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo. A Alemanha nazista utilizou-se da idéia de raças humanas para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural e penalizou vários grupos sociais e étnicos que viviam na Alemanha e nos países aliados ao ditador Hitler, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939–1945) (Gomes, 2005, p. 50).

Assim sendo, entende-se que o modo como essas ideias são delineadas que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico.



É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Assume vasta importância, nessa conjuntura, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948, onde expressa em seu artigo primeiro:

Artigo 1- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos surge como uma necessidade capaz de assegurar o direito a educação a todos, direito assegurado na Constituição Federal de 1988, onde expressa que os direitos sociais, elencados no art. 6º, incluindo a educação, são considerados direitos fundamentais e, portanto, gozam de aplicação imediata.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. E essa mediação para a mudança social, acontece no espaço escolar, onde as diferenças sociais, gênero, raciais e culturais emergem, enfim, todas as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância.

A diversidade cultural e as relações étnico-raciais (negros, quilombolas e indígenas) em nosso país colocam o Estado brasileiro e a escola diante do dever de construção efetiva de políticas e práticas que garantam os princípios constitucionais de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º, IV), a prevalência dos direitos humanos (CF, art. 4º, II) e a autodeterminação dos povos (CF, art. 4º, III).

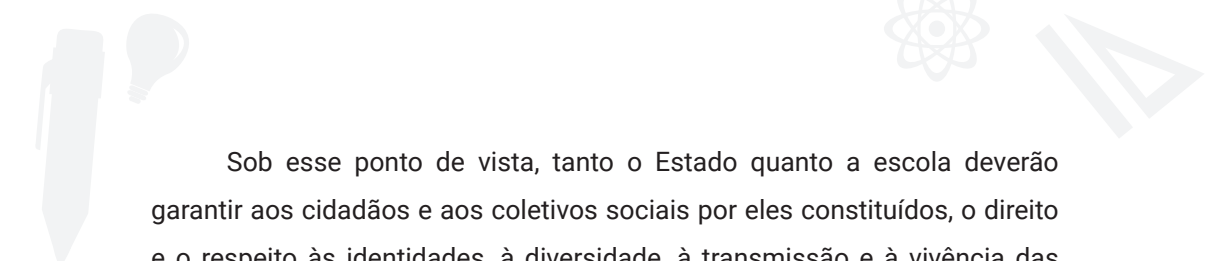
Segundo Caudau (2008)

As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”, tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação (Candau, 2008, p. 54).

Para a autora supramencionada a promoção da educação é através da universalização, porém sem legitimar a diversidade presente no sistema escolar

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos dos currículos quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (Candau, 2008, p. 54).

O desenvolvimento de uma educação multicultural na perspectiva apresentada neste texto é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre Direitos Humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, conclui Candau (2008, p. 54)

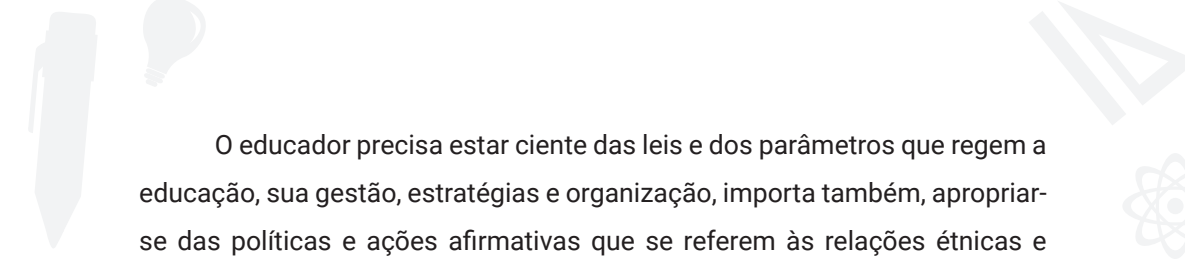


Sob esse ponto de vista, tanto o Estado quanto a escola deverão garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais por eles constituídos, o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência das suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política.

A partir desse entendimento o resgate da cultura e identidade africana devem ser consideradas na condição de territorialidade, segundo Nascimento (2018), “o Quilombo é a experiência ancestral de organização e manutenção da autonomia negra, que atravessa a barreira geo temporal e eclode nos múltiplos processos de aquilombamentos no território brasileiro, desde as organizações das famílias negras até a manutenção dos ritos e crenças ancestrais e a prática de seus saberes éticos”. O Quilombo não foi uma tentativa de rebelião pura e simples contra o sistema escravocrata. Foi também uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após abolição, no século XX. (Nascimento, 2018, p. 98).

Nessa perspectiva, é importante reeducar quem educa para que nos documentos norteadores da escola estejam postos efetivamente à cultura quilombola no cotidiano escolar, rompendo com a superficialidade ao discutir a presença do negro em sala de aula propiciando melhorias na convivência e na trajetória escolar de estudantes quilombolas e outros grupos invisibilizados.

Segundo Cavalleiro (2003) o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Silenciosamente ocorrem situações no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras, e a escola tem sua importância para combater a discriminação racial, haja vista o questionamento nas escolhas dos livros, onde o estudante negro é pouco ou nada representado, levando esta população a exclusão e a evasão.



O educador precisa estar ciente das leis e dos parâmetros que regem a educação, sua gestão, estratégias e organização, importa também, apropriar-se das políticas e ações afirmativas que se referem às relações étnicas e raciais no cotidiano escolar, essa apropriação vai além da sala de aula, refletindo na sociedade. Tal postura é conveniente tanto no ambiente de sala de aula quanto nos demais espaços de convivência educativa.

Com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Freire (2002, p. 41-43), “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Isso representa que, em um processo educativo que objetive a formação integral do estudante, para além da sala de aula, é necessário ensinar a respeitar as diferenças, para tanto, há uma necessidade que se faz necessária, a correção das marcas da discriminação construída ao longo da história.

Portanto, pensar Educação Quilombola hoje, segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação, é pensar no Projeto Político-Pedagógico como forma da escola incluir saberes ancestrais e, assim, apreender o sentido desses saberes enquanto educação quilombola produtora de conhecimento científico. As ações devem ser elaboradas participativamente, envolvendo o coletivo de escola e comunidade.

O PPP de escola quilombola necessita desnudar suas intenções, compromissos e identidade de seus integrantes e estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica dos quilombos e, evidentemente, na inter-relação Quilombo, Campo, Cidade, em perspectiva inclusiva, a fim de afirmar identidades historicamente excluídas também pela violência de livros didáticos, ao longo de períodos históricos que apagaram os africanos e afro-brasileiros enquanto sujeitos históricos”, Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021 (Brasil, 2021).



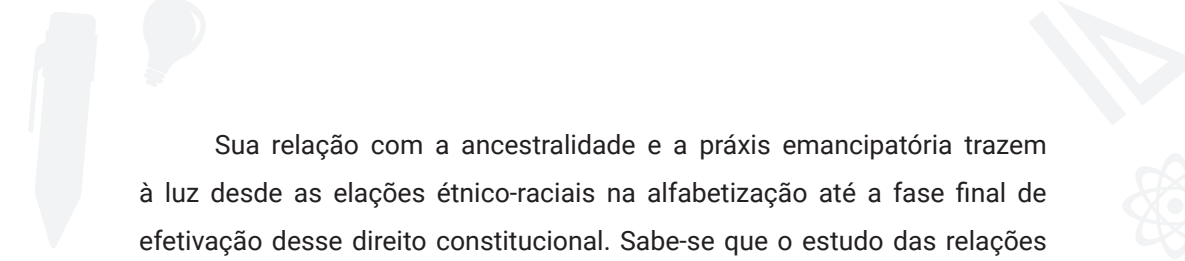
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Constituição de 1988, há uma nova etapa no desenvolvimento das políticas de educação. O texto constitucional classifica a educação como política social universal, com o objetivo de formar os estudantes para a vida e para o mercado de trabalho. Há também a ratificação do princípio da igualdade, do padrão de qualidade e do respeito à diversidade.

A educação com respeito à diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996). Segundo o texto original da LDB, o currículo escolar deve ter uma base comum que condiga com os valores culturais do país e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região.

Também é indicada a necessidade do ensino da história do país que inclua e contemple a participação de pessoas negras e indígenas em sua formação. A questão racial ganha algum destaque no que tange ao aspecto curricular dentro do debate da educação, principalmente em função da participação de entidades do movimento negro e de organizações indígenas na proposição de políticas públicas. A LDB estabelece que o ensino de história deva considerar as matrizes africanas, indígenas e europeias da formação do Brasil.

Estudar e refletir sobre os contextos de escolas onde os objetivos da educação das relações étnico-raciais é possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira, a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra é o objetivo de se estar na Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio Santa Teresinha situada na Zona Rural, às margens da RS 407, no km 0, do Bairro Morro Alto pertencente ao Município de Maquiné-RS e a Região do Quilombo do Morro Alto.



Sua relação com a ancestralidade e a práxis emancipatória trazem à luz desde as relações étnico-raciais na alfabetização até a fase final de efetivação desse direito constitucional. Sabe-se que o estudo das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana busca o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº. 10630, de 9 de jan. 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021**, aprovado em 13 de março de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020. **Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168161-pceb008-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, 13 p. 45-56, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes – Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2002.

GOMES, Nilma Lino (ed.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10,639/03**. Unesco, 2012.

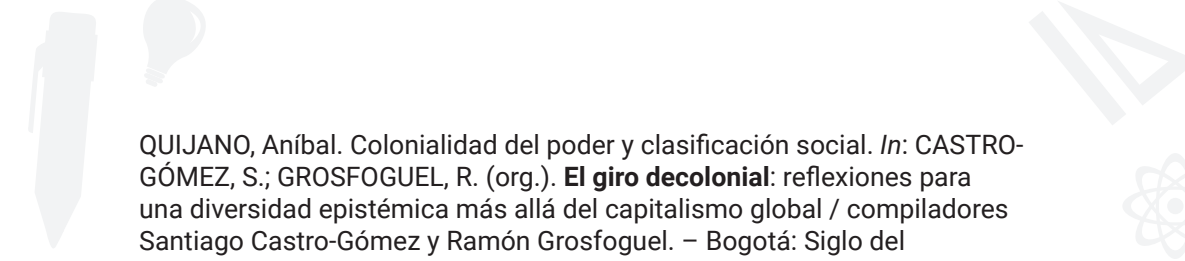
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual**. São Paulo: UCPA, 2018.


QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 3 jan. 2024.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; COSTA, Anderson Alves. Educação e Direitos. Humanos: perspectivas decoloniais desde o litoral norte do Rio Grande do Sul. **Dialogia**, [S. l.], n. 35, p. 36–51, 2020. DOI:10.5585/dialogia.n35.16526. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16526>. Acesso em: 24 set. 2023.



NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE, MAS A CAMINHADA É LONGA: OS DESAFIOS DAS MULHERES NEGRAS NA LUTA POR DIGNIDADE SOB O OLHAR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Luísa Fernanda Silva dos Santos¹

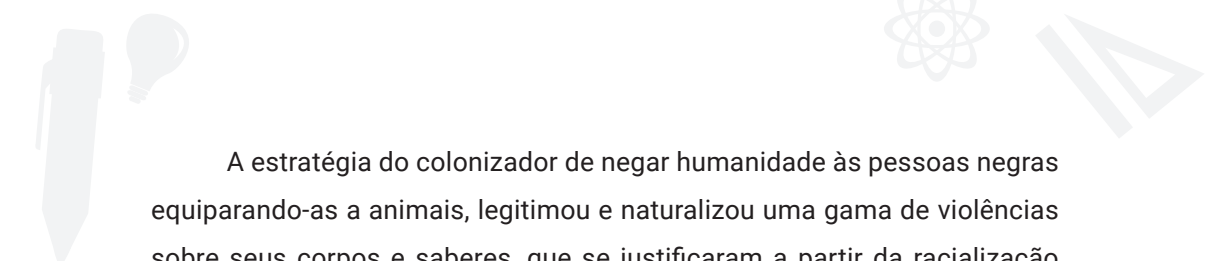
INTRODUÇÃO

Como mulher negra, carrego comigo as histórias, lutas e aspirações de tantas outras mulheres que enfrentam barreiras e desafios todos os dias. Conhecer de perto as batalhas por igualdade, justiça e oportunidades é o que me motiva a sair do lugar de sujeito estudado para sujeito pesquisador, a fim de demonstrar que apesar das dificuldades existem possibilidades.

Desde a travessia transatlântica, as mulheres negras foram submetidas a diversas formas de opressão e exploração. Durante o período colonial, foram escravizadas e tratadas como propriedade, sofrendo violências físicas e sexuais. Mesmo após a abolição da escravidão, as mulheres negras continuaram a enfrentar formas veladas e institucionais de discriminação.

A colonialidade e o colonialismo têm sido estratégias fundamentais de dominação das mulheres negras ao longo da história, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Esses conceitos estão intrinsecamente ligados à exploração, subjugação e marginalização das mulheres negras, perpetuando uma ordem social e econômica que privilegia o poder branco e masculino.

¹ Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* de Erechim; Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *Campus* de Erechim. E-mail: luisafss@hotmail.com.



A estratégia do colonizador de negar humanidade às pessoas negras equiparando-as a animais, legitimou e naturalizou uma gama de violências sobre seus corpos e saberes, que se justificaram a partir da racialização dos seus corpos. Por isso, é de fundamental importância refletir acerca do colonialismo que ainda reflete em nossa organização social, que está segmentada em quem será e quem não será detentor de direitos, dividindo a sociedade entre opressores e oprimidos, o que por consequência cria um grupo de pessoas privilegiadas e outro de pessoas marginalizadas.

O objetivo do presente artigo é refletir a respeito da subalternização de corpos negros femininos colocados numa encruzilhada interseccional, local este capaz de permitir uma sobreposição de opressões que serão observadas a partir das epistemologias do Sul.

Assim, através de uma breve análise bibliográfica descreve-se acerca da estratégia de racialização como mecanismo de subjetivação dos sujeitos, perpassando pelos conceitos de colonialidade e colonialismo, com suporte das teorias desenvolvidas pelos autores filiados às epistemologias do Sul, as quais surgem como uma crítica ao domínio do conhecimento ocidental e eurocêntrico, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos nas margens do sistema mundial.

Por fim, mobiliza-se a reinvenção dos direitos humanos para demonstrar que estes estão contaminados pela hegemonia eurocêntrica que exclui alguns sujeitos, dentre eles as mulheres negras que enfrentam as mais diversas formas de opressão e que no Brasil coloca as mulheres negras diante de diversos fatores de discriminação decorrentes do colonialismo e patriarcalismo. Veremos que apesar dos avanços nas lutas por direitos humanos e igualdade, ainda persistem muitos desafios que exigem uma abordagem interseccional e uma transformação profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a opressão das mulheres negras.

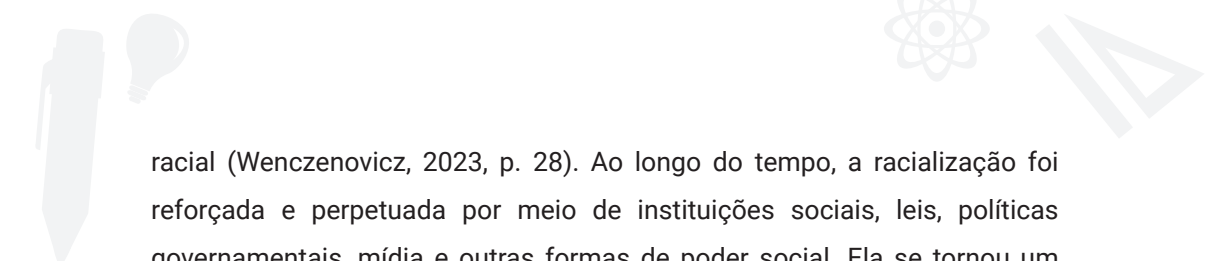
1 A ESTRATÉGIA DA RACIALIZAÇÃO

A subalternização das mulheres negras é um fenômeno complexo que resulta da interseção de raça, gênero e outras formas de opressão. Tais marcadores configuram-se como dois dos principais marcos imediatos de identificação social de uma pessoa, produzindo vulnerações específicas contra as mulheres negras (Vaz, 2021). Mulheres negras enfrentam múltiplas dificuldades no cotidiano, inseridas em uma sociedade patriarcal, machista, misógina e racista, sendo frequentemente retratadas de maneira estereotipada e negativa na mídia e na cultura popular, o que perpetua a subalternização ao reforçar imagens de inferioridade, hipersexualização, agressividade, entre outros estereótipos.

Primeiramente, importante observar que a racialização de seres humanos é um processo complexo que tem suas raízes em uma série de fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. Embora a raça seja uma construção social e não uma categoria biológica, as sociedades humanas desenvolveram sistemas de classificação baseados em características físicas percebidas, como cor da pele, tipo de cabelo, formato do rosto e outras características fenotípicas.

A racialização começou a se consolidar historicamente a partir da colonização liderada pelos europeus que passaram a explorar e conquistar vastas regiões do mundo. Esse processo envolveu a categorização das populações colonizadas com base em suas diferenças percebidas, muitas vezes para justificar a exploração, escravização e subjugação desses povos. Por exemplo, durante o período da escravidão transatlântica, os europeus justificaram a escravização de africanos e afrodescendentes ao considerá-los racialmente inferiores.

Os colonizadores codificaram como cor, os traços fenotípicos dos colonizados e assumiram como a características emblemáticas da categoria



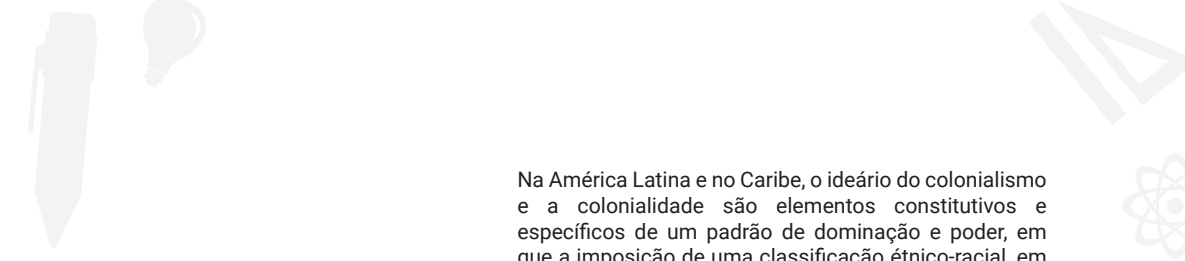
racial (Wenczenovicz, 2023, p. 28). Ao longo do tempo, a racialização foi reforçada e perpetuada por meio de instituições sociais, leis, políticas governamentais, mídia e outras formas de poder social. Ela se tornou um mecanismo central para a manutenção do poder e da hierarquia social, com grupos racializados sendo posicionados em diferentes posições de privilégio e opressão com base nessas categorizações raciais.

Em se tratando de raça, Mignolo (2005) indica que se trata de uma categoria sobre a qual foram construídos o mundo moderno-colonial e as Américas. O fato de que, no século XXI, o racismo seja mais visível em alguns que em outros países da América Latina, deve-se à historicidade dos processos de conquista/invacção e da colonização e suas vicissitudes (Wenczenovicz, 2023, p. 33).

A racialização também foi influenciada pelo desenvolvimento da ideologia racial, que sustentava a crença na superioridade de determinados grupos étnico-raciais sobre outros. Essas ideologias foram usadas para justificar a colonização, o imperialismo, a escravidão, o genocídio e outras formas de dominação e violência.

Nesse contexto, a nominada “missão civilizatória”, na realidade, designava a permissão de “acesso brutal aos corpos das pessoas, por meio da exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático”, valendo-se da distinção hierárquica de gênero “como avaliação”, ainda que não objetivasse a “generalização” dos colonizados (considerados não humanos e, assim, desprovidos de gênero e dotados unicamente de sexo) (Lugones, 2014, p. 938 *apud* Wenczenovicz, 2023, p. 28)

Essa lógica, iniciada pelo Europeu e perpetuada pelo Estado, uma vez que persiste em tempos atuais, faz com que mesmo após o encerramento do período colonial, os reflexos do colonialismo sigam presentes na sociedade, influenciando as relações raciais e as dinâmicas de poder na sociedade contemporânea.



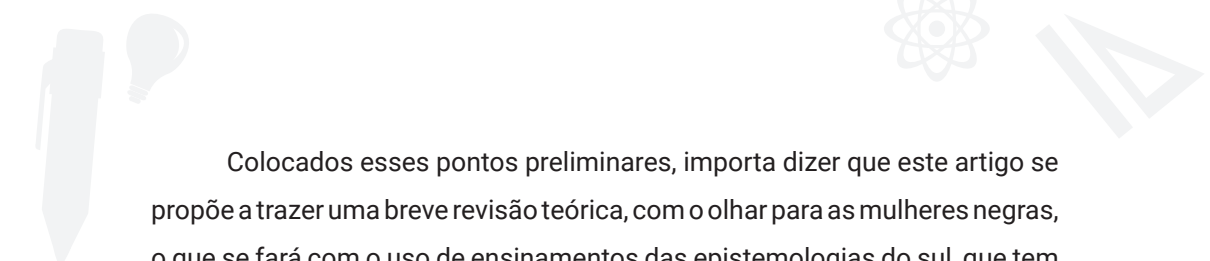
Na América Latina e no Caribe, o ideário do colonialismo e a colonialidade são elementos constitutivos e específicos de um padrão de dominação e poder, em que a imposição de uma classificação étnico-racial, em sua população, desempenhou um papel fundamental (Wenczenovicz, 2023, p. 19).

Sabendo que a questão racial é uma invenção histórica e colonial que orienta a própria existência de alguns grupos sociais, se faz fundamental um olhar especializado para as mulheres racializadas. O termo “mulheres racializadas” é usado para se referir a mulheres que são objeto de processos de racialização, ou seja, são categorizadas e tratadas com base em suas características raciais.

Deste modo, essa a forma de expressão reflete uma compreensão mais ampla das dinâmicas de poder e das experiências de discriminação enfrentadas por mulheres que não se enquadram apenas na categoria racial de “negras”, pois, enquanto “mulheres negras” se refere especificamente às mulheres que são racializadas como negras, o termo “racializadas” abrange uma gama mais ampla de experiências de marginalização com base na raça.

Ou seja, a empreitada colonial fez com que as mulheres dos povos colonizados passassem à condição de “externalidade objetificada para o olhar masculino, contagiado por contato e mimese, com o mal da distância e exterioridade próprio do exercício de poder do mundo da colonialidade (Segato, 2012, p. 120 *apud* Wenczenovicz, 2023, p. 31).

Portanto, ao utilizar o termo “mulheres racializadas”, estamos reconhecendo e incluindo as experiências de todas as mulheres que são afetadas pela racialização, não apenas aquelas que são explicitamente identificadas como “negras”. Isso promove uma compreensão mais abrangente das complexidades das interseções de raça e gênero e das formas como essas interseções influenciam as vidas das mulheres em sociedade.



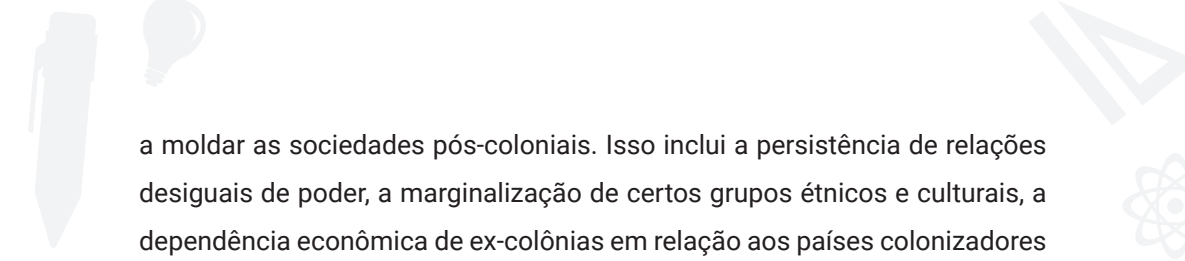
Colocados esses pontos preliminares, importa dizer que este artigo se propõe a trazer uma breve revisão teórica, com o olhar para as mulheres negras, o que se fará com o uso de ensinamentos das epistemologias do sul, que tem o intuito de descentralizar a produção e hegemonia do conhecimento, cuja desconstrução é necessária para tirar as mulheres negras da marginalidade onde se encontram em decorrência do racismo e sexismo, sendo também um ponto de partida para uma visão mais ampla de toda a sociedade.

2 COLONIALIDADE E COLONIALISMO: UMA COMPREENSÃO REVOLUCIONÁRIA

Colonialismo e colonialidade são conceitos inter-relacionados que desempenharam papéis significativos na formação do mundo moderno e continuam a influenciar as relações globais até os dias de hoje.

O colonialismo refere-se ao processo histórico pelo qual as potências europeias expandiram seus impérios por meio da colonização de vastas regiões do mundo, particularmente durante os séculos XVI ao XX. Durante esse período, nações como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda, entre outras, estabeleceram domínio sobre territórios em outras partes do mundo, impondo sua autoridade política, econômica, social e cultural sobre os povos indígenas dessas regiões. O colonialismo frequentemente envolveu a exploração de recursos naturais, a escravização de populações locais, a imposição de sistemas políticos e jurídicos coloniais, e a disseminação da cultura e da religião dos colonizadores.

A colonialidade, por outro lado, refere-se aos efeitos duradouros e estruturais do colonialismo que persistem mesmo após a independência formal das colônias. Embora muitas nações colonizadas tenham alcançado a independência política ao longo do século XX, as estruturas de poder coloniais e as hierarquias sociais estabelecidas durante o período colonial continuaram



a moldar as sociedades pós-coloniais. Isso inclui a persistência de relações desiguais de poder, a marginalização de certos grupos étnicos e culturais, a dependência econômica de ex-colônias em relação aos países colonizadores e a percepção da superioridade cultural e racial dos colonizadores.

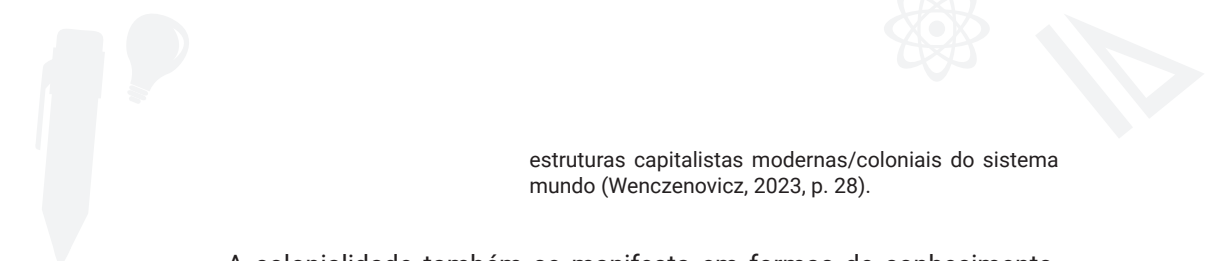
Como produto da exploração de outras civilizações pelos europeus, estes buscaram justificar e legitimar a dominação e escravização de outros povos, especialmente, àqueles com culturas e modos de vida diversos, sob o argumento da civilização, globalização ou modernidade.

Sob o manto da modernidade, o colonizador praticou toda a espécie de abusos, desumanizando até mesmo o ser humano mais civilizado. Segundo Aimé Césaire:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseira, as elites descerebradas, as massas aviltadas (Césaire, 2020, p.24).

Para o Sociólogo Peruano Anibal Quijano (2005, p. 117) a classificação social da população mundial de acordo com a ideia raça é uma potente expressão da dominação colonial, que se expressa, pela codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, utilizando a ideia de raça, para justificar uma suposta hierarquia biológica que justificaria a concentração do povo conquistado em situação de inferioridade.

Com a intenção de discutir o ideário do colonialismo e seus desdobramentos, especificamente na conjuntura da América Latina, foi formado, no final da década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade. De acordo com as elaborações teóricas do grupo latino-americano de ativistas, cientistas e pensadores, as relações de colonialidade, no contexto econômico e político, não cessaram com a consolidação dos processos de ocupação e povoamento, nem com o fim do colonialismo e suas administrações coloniais. Esses permanecem em contínua reprodução pelas culturas e



estruturas capitalistas modernas/coloniais do sistema mundo (Wenczenovicz, 2023, p. 28).

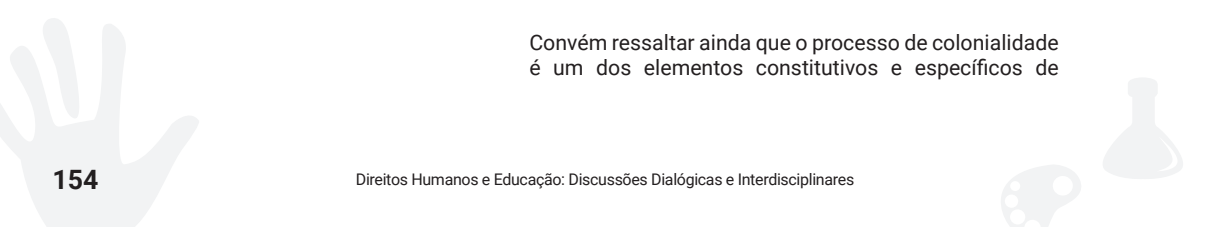
A colonialidade também se manifesta em formas de conhecimento, incluindo conceitos eurocêntricos de história, ciência, política e cultura, que muitas vezes desvalorizam as perspectivas e contribuições das culturas não europeias. Além disso, a colonialidade pode ser observada em sistemas educacionais, sistemas de justiça, estruturas políticas e econômicas e outras instituições que perpetuam as desigualdades sociais e a exclusão de certos grupos.

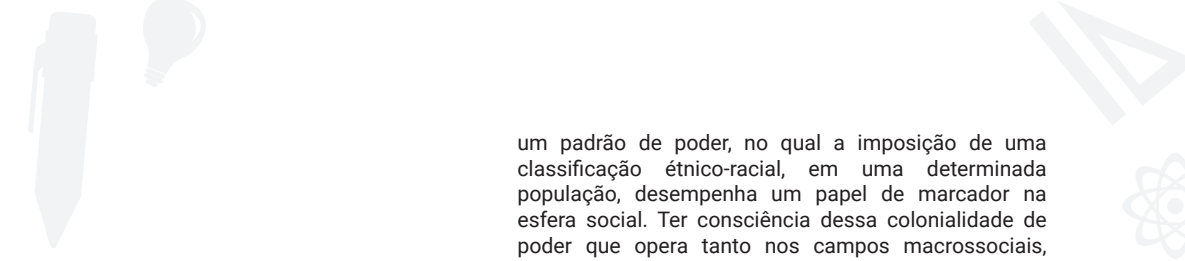
O colonialismo, na América Latina, também operou alterações nos marcadores padronizados de gênero das sociedades colonizadas, que diferiam da perspectiva dos colonizadores reestruturando os arranjos, até então existentes, e criando novas hierarquias (como racial), com a estruturação/transformação de costumes locais pelas ações de conquistadores, missionários religiosos, comerciantes, bem como pela escravidão, espoliação das terras, deslocamento/reassentamento da população e outras políticas da época (Wenczenovicz, 2023, p. 31).

Durante o período colonial, as mulheres negras foram sujeitas a uma exploração brutal de sua força de trabalho. Elas foram escravizadas e forçadas a trabalhar em condições desumanas nas plantações, nas minas e nas casas dos colonizadores. Mesmo após a abolição da escravatura, a exploração econômica continuou por meio da marginalização das mulheres negras em empregos mal remunerados e sem acesso a direitos trabalhistas, perpetuando de maneira simbólica as violações iniciadas durante o período colonial.

De acordo com Wenczenovicz (2023), a “repaginação socioidentitária” tem repercussão de média e longa duração e continua dizimando existências em nome de interesses econômicos e políticos do colonizador.

Convém ressaltar ainda que o processo de colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos de





um padrão de poder, no qual a imposição de uma classificação étnico-racial, em uma determinada população, desempenha um papel de marcador na esfera social. Ter consciência dessa colonialidade de poder que opera tanto nos campos macrossociais, como nos microssociais e subjetivos, exige reconhecer a “invenção histórica colonial” imposta sobre e aos grupos (Wenczenovicz, 2023, p. 145).


Sendo assim, o colonialismo se consolida pela colonialidade, sendo ambos os conceitos interligados, descrevendo tanto o processo histórico de dominação e exploração das potências coloniais quanto os efeitos duradouros e estruturais desse processo nas sociedades contemporâneas. Reconhecer e entender tais conceitos é fundamental para abordar as desigualdades sociais, sistemas de opressão e promover a justiça social em todo o mundo.

3 ENFRENTANDO O APAGAMENTO DAS MULHERES NEGRAS ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Para debater o apagamento e subjetivação das mulheres negras, fundamental a compreensão acerca das epistemologias do Sul, as quais surgem como uma crítica ao domínio do conhecimento ocidental e eurocêntrico, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos nas margens do sistema mundial. Nesse contexto, as experiências das mulheres negras no Brasil são fundamentais para a construção de uma epistemologia do Sul, pois elas carregam consigo uma perspectiva única, marcada pela interseccionalidade de raça, gênero e classe.

Acerca das epistemologias do sul, imperioso dizer que:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (Santos, 2020, p. 17).



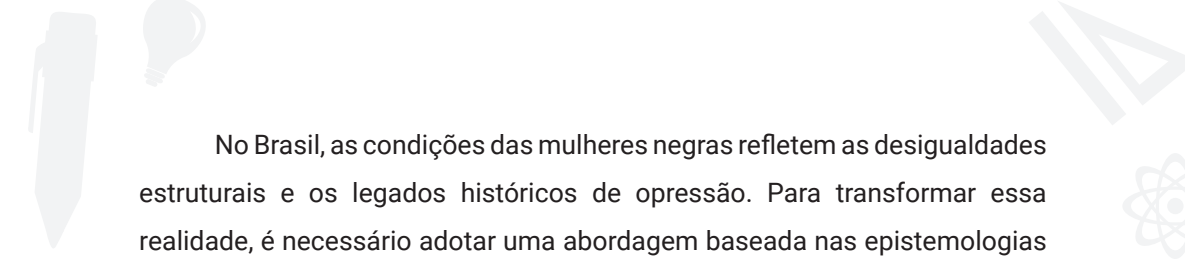
Refere-se a um Sul epistemológico, não definido pela sua localização geográfica e sim composto por múltiplos suís, cujos conhecimentos se interseccionam no fato de nascerem de lutas contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado², sendo produzidos onde quer que estas lutas estejam travadas. São conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas, revolucionando teorias. Portanto, as lutas contra a dominação apoiadas pelas epistemologias do Sul são aquelas que transformam qualquer margem de liberdade em oportunidade.

O conjunto de procedimentos investidos na produção e validação de conhecimentos nascidos de lutas daqueles que têm resistido às sistemáticas opressões do capitalismo e do patriarcado compõe a liberdade contra hegemônica, autônoma e emancipatória.

As epistemologias do Sul nos convidam a considerar essas experiências como fontes legítimas de conhecimento e compreensão do mundo. Isso significa reconhecer e valorizar os saberes e as lutas das mulheres negras, bem como promover a sua participação ativa na produção e na disseminação do conhecimento.

Para avançar na promoção da justiça social e da igualdade, é essencial que as políticas e as práticas levem em conta as perspectivas das mulheres negras e busquem abordagens interseccionais que reconheçam as interconexões entre raça, gênero e outras formas de opressão. Isso inclui a implementação de políticas públicas afirmativas, o fortalecimento das organizações lideradas por mulheres negras e a promoção de uma educação antirracista e feminista.

² O patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias.



No Brasil, as condições das mulheres negras refletem as desigualdades estruturais e os legados históricos de opressão. Para transformar essa realidade, é necessário adotar uma abordagem baseada nas epistemologias do Sul, que reconheça e valorize os saberes e as experiências das mulheres negras como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

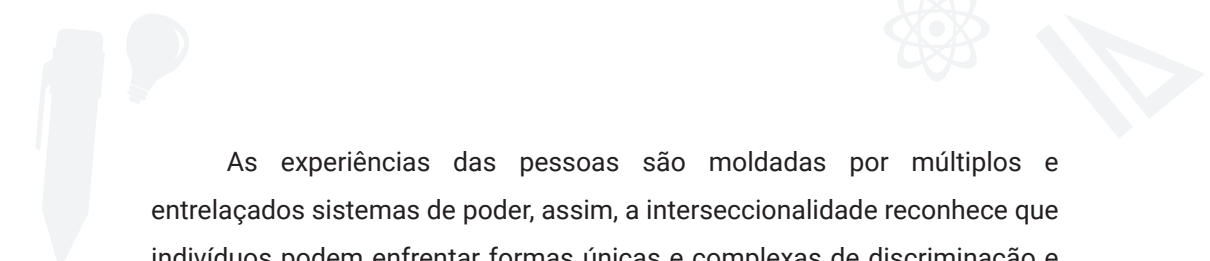
O poder da transformação através da mobilização social em que estejam presentes pessoas racializadas, como as mulheres negras, parece ser o melhor caminho em busca da liberdade por isso, quando a ativista estadunidense Angela Davis (2016)³ diz que: *“quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo”*⁴, ela convida a sociedade à observar a importância de fortalecer o protagonismo dessas mulheres como mecanismo de libertação e transformação social.

4 A INTERSECCIONALIDADE NA MOBILIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NEGRAS

A interseccionalidade, é um conceito que destaca a interconexão e sobreposição de diferentes formas de opressão e discriminação, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros, ou seja, quando múltiplas formas de opressão vigoram sobre um mesmo indivíduo, fazendo que o mesmo experimente mais de uma forma de preconceito e discriminação.

³ Angela Davis é uma renomada ativista dos direitos civis, acadêmica e autora norte-americana, conhecida por seu ativismo em prol dos direitos das pessoas negras, das mulheres e dos prisioneiros. Nascida em 1944, Angela Davis emergiu como uma figura proeminente durante o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, na década de 1960. Davis foi membro ativo do Partido Comunista dos Estados Unidos e do Movimento dos Panteras Negras, uma organização política voltada para a autodefesa dos negros e para combater a brutalidade policial e a injustiça racial.

⁴ A afirmativa que tem embasado diversos discursos de ativistas negras e antirracistas foi dita pela ativista Angela Davis durante uma Conferência na Universidade Federal da Bahia em 2017.



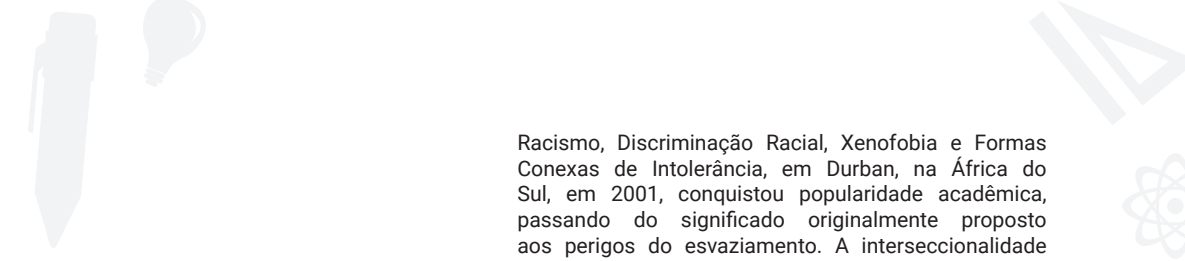
As experiências das pessoas são moldadas por múltiplos e entrelaçados sistemas de poder, assim, a interseccionalidade reconhece que indivíduos podem enfrentar formas únicas e complexas de discriminação e privilégio, que não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim em sua interseção. Essa abordagem é fundamental para entender a complexidade da subalternização à que estão expostas as mulheres negras.

A compreensão das múltiplas formas de opressão e discriminação que as mulheres negras enfrentam perpassa pelo conceito da interseccionalidade, cujo termo foi cunhado pela professora de direito e ativista feminista Kimberlé Crenshaw, em um artigo de 1989 intitulado *“Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”* (“Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminatória, teoria feminista e política antirracista”) (Crenshaw, 1989).

No referido artigo seminal, Crenshaw argumenta que as mulheres negras nos Estados Unidos enfrentam formas únicas de discriminação que não podem ser compreendidas apenas considerando-se o sexismo ou o racismo isoladamente. Ela destaca como as políticas antidiscriminatórias e os movimentos feministas e antirracistas muitas vezes negligenciam as experiências das mulheres negras, pois falham em reconhecer a interseção de sua identidade de gênero e raça.

Desde então, o conceito de interseccionalidade tem sido amplamente adotado em diversas áreas, incluindo estudos de gênero, teoria crítica, sociologia, ciência política, entre outras, como uma ferramenta analítica importante para compreender as complexidades das experiências humanas e desenvolver estratégias mais inclusivas e eficazes de justiça social.

Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o

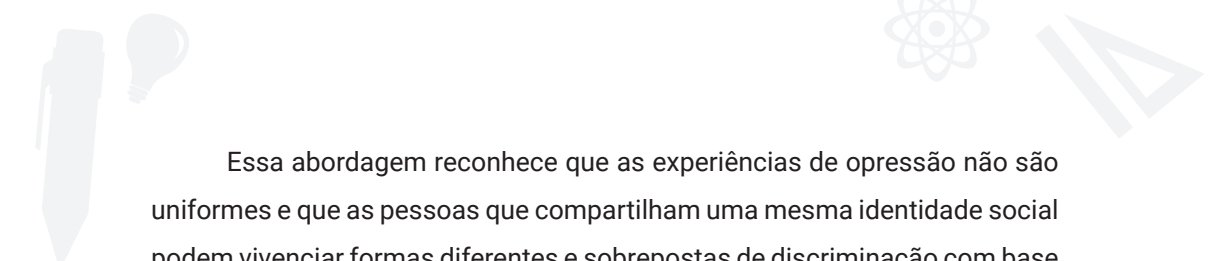


Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14).

As pessoas não são apenas marcadas por uma única forma de identidade, mas sim por uma série de identidades simultâneas que se entrelaçam e se influenciam mutuamente, criando experiências únicas e interconectadas de opressão e privilégio. Por exemplo, uma mulher negra enfrenta não apenas o sexismo, mas também o racismo, e as formas como essas duas formas de opressão se entrelaçam produzem experiências únicas de discriminação e marginalização que não podem ser compreendidas separadamente, ou seja, uma mulher pode experimentar as amarguras do machismo; uma mulher negra certamente precisará enfrentar o machismo e o racismo; uma mulher negra lésbica conviverá com o machismo, racismo e homofobia.

É como se fossem camadas que são depositadas sobre os indivíduos a partir de suas particularidades de vida.

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2019, p. 29).



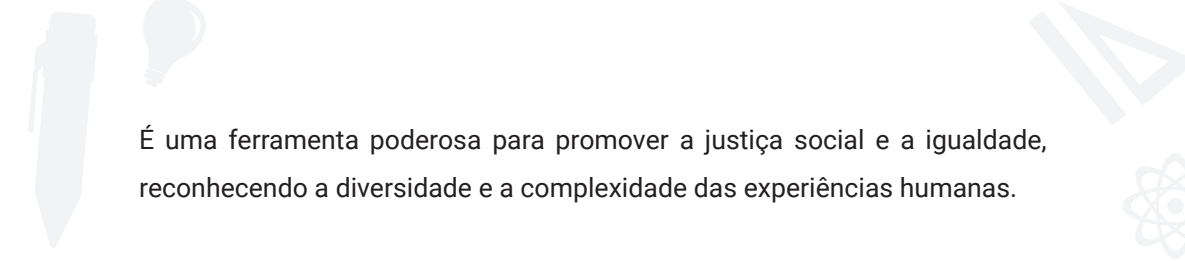
Essa abordagem reconhece que as experiências de opressão não são uniformes e que as pessoas que compartilham uma mesma identidade social podem vivenciar formas diferentes e sobrepostas de discriminação com base em outros aspectos de suas identidades.

Além disso, a interseccionalidade destaca a importância de reconhecer as interconexões entre diferentes formas de opressão e de lutar contra todas elas de forma simultânea. Isso significa que não se pode abordar a questão da igualdade de gênero sem considerar também a raça, a classe social, a orientação sexual e outras formas de identidade. Da mesma forma, não se pode abordar a questão do racismo sem considerar também o gênero, a classe social, entre outros fatores.

Na prática, a interseccionalidade exige uma análise mais complexa e contextualizada das formas de opressão e discriminação, bem como políticas e práticas que levem em conta essa complexidade. Isso inclui a adoção de políticas públicas que abordem as necessidades específicas das pessoas marginalizadas em diferentes dimensões de suas identidades, bem como o fortalecimento de movimentos sociais que promovam a solidariedade e a coalizão entre diferentes grupos oprimidos.

Sabemos que as intelectuais Angela Davis, Bell hooks, Audre Lorde, Patricia Hill Collins e vozes feministas de Tina Turner nos Estados Unidos e Elza Soares no Brasil, já tinham gritado a violência à mulher negra neste período, mas até as abordagens progressistas e antirracistas escolheram não beber da fonte feminista negra. “Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que se é invisível” (Akotirene, 2019, p. 41).

Em resumo, a interseccionalidade é uma abordagem crítica e transformadora que nos convida a reconhecer e abordar as múltiplas formas de opressão e discriminação que as pessoas enfrentam, levando em conta as interconexões complexas entre diferentes identidades sociais.



É uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e a igualdade, reconhecendo a diversidade e a complexidade das experiências humanas.

5 APONTANDO A REINVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, sexo, origem étnica, religião, idade, status social, orientação sexual ou qualquer outra condição. Esses direitos são universais, inalienáveis, interdependentes e inter-relacionados.

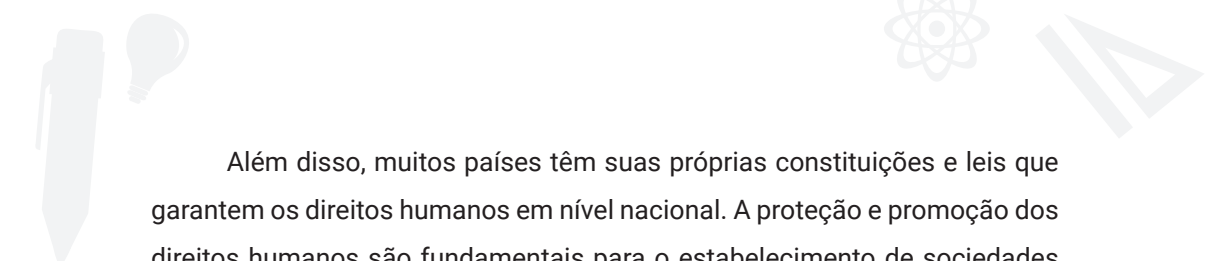
Os direitos humanos englobam uma ampla gama de direitos e liberdades que são considerados essenciais para a dignidade humana e para o pleno desenvolvimento e bem-estar das pessoas. Entre esses direitos, podemos destacar:

1. Direitos Civis e Políticos: Incluem o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão, de religião, de associação, de movimento, o direito a um julgamento justo, entre outros.

2. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: Compreendem o direito ao trabalho digno, à educação, à saúde, à moradia, à alimentação adequada, ao padrão de vida adequado, à participação na vida cultural e à proteção social.

3. Direitos de Solidariedade: Estes são direitos que envolvem a solidariedade entre os seres humanos e incluem o direito à paz, ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, entre outros.

Os direitos humanos são consagrados em diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), a Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, entre outros tratados e instrumentos internacionais.



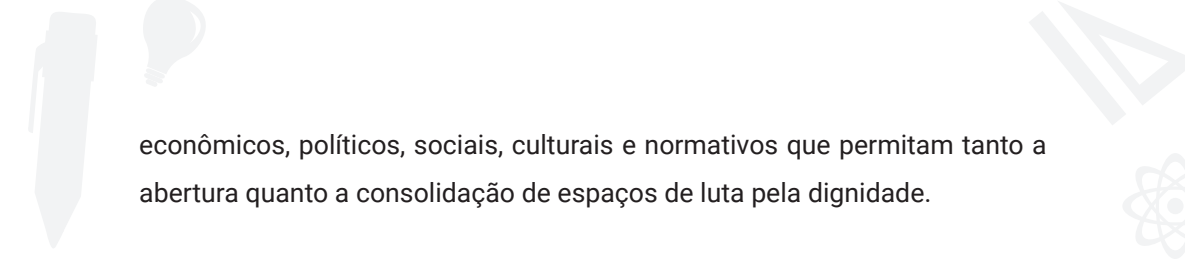
Além disso, muitos países têm suas próprias constituições e leis que garantem os direitos humanos em nível nacional. A proteção e promoção dos direitos humanos são fundamentais para o estabelecimento de sociedades justas, igualitárias e democráticas, onde cada pessoa possa viver com dignidade e liberdade.

Os direitos humanos pressupõem a humanidade de todos os que são abrangidos por eles. No entanto, a mesma modernidade ocidental que produziu o discurso hegemônico de implementação da igualdade daqueles que eram reconhecidos como plenamente humanos é a episteme que fomenta a visão das diferenças ontológicas coloniais entre seres humanos, tornando alguns mais humanos que outros.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2019), a concepção hegemônica, norte cêntrica, dos direitos humanos está hoje num impasse enquanto linguagem de transformação emancipatória das sociedades. Isto porque as injustiças e opressões refletidas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcalismo seguem desafiando a hegemonia global dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana.

Verifica-se que grande parte da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas mero objeto dos seus discursos, subjetivados em função das diferenças dos seus corpos, das suas formas de sustento, dos seus ancestrais, dos seus deuses, dos seus desejos e paixões, das suas memórias e dos territórios que habitam (Santos, 2019).

Assim, questiona-se o que são direitos humanos? Para quem são os direitos humanos? Segundo Herrera Flores (2009) o trabalho conceitual sobre direitos humanos se converteu no desafio mais importante para o século XXI, de modo que o autor dispõe uma série de críticas à abordagem tradicional dos direitos humanos num movimento de oposição e construção da teoria crítica que se propõe. Ao contrapor a construção eurocêntrica dos direitos humanos, ele define os direitos humanos como a prática de processos



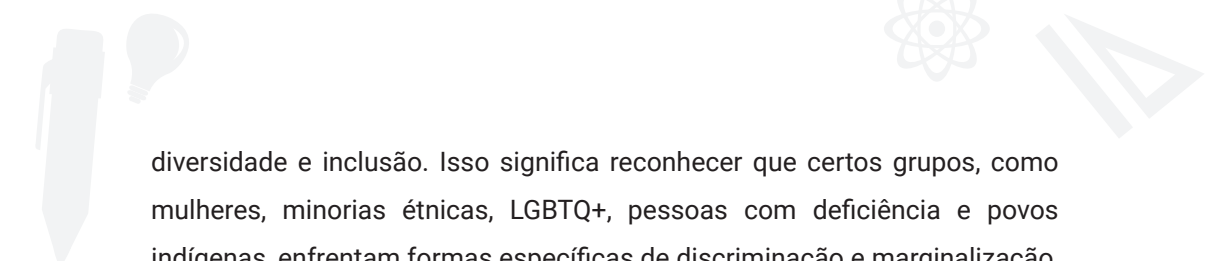
econômicos, políticos, sociais, culturais e normativos que permitam tanto a abertura quanto a consolidação de espaços de luta pela dignidade.

O que ocorre com os direitos sociais, econômicos e culturais? O que dizer dos direitos coletivos dos povos indígenas? O que fazer com tantos anúncios de igualdade formal, quando a realidade mostra, por exemplo, a mulher ainda numa posição social inferior à do homem no âmbito trabalhista e no acesso às decisões institucionais? Como encarar a partir dos direitos humanos (entendidos tradicionalmente como parte de uma essência humana que os ostenta pelo mero fato de existir) as terríveis realidades de fome, miséria, exploração, marginalização em que vivem mais de 80% da humanidade? Para nós, é urgente mudar de perspectiva. Os conceitos e as definições tradicionais já não nos servem. Por isso que nosso livro se estrutura em torno da seguinte premissa teórica: falar de direitos humanos é falar da abertura de processos de luta pela dignidade humana (Herrera Flores, 2009, p. 20).

Assim, a reinvenção dos direitos humanos é um tema fascinante que reflete a contínua evolução das sociedades e das noções de justiça, igualdade e dignidade. Os direitos humanos, em sua forma moderna, têm suas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que foi um marco crucial na história da humanidade, estabelecendo os direitos fundamentais que todas as pessoas devem desfrutar, independentemente de sua raça, religião, gênero, orientação sexual ou origem.

Em busca da redução das assimetrias de poder, a reinvenção dos direitos humanos não implica uma reescrita dos princípios fundamentais, mas sim uma adaptação e expansão desses princípios para enfrentar os desafios contemporâneos. Por exemplo, o conceito de direitos humanos tem sido expandido para incluir não apenas direitos civis e políticos, como liberdade de expressão e de associação, mas também direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito à educação, à saúde e ao trabalho digno.

Além disso, a reinvenção dos direitos humanos também envolve uma maior conscientização e sensibilidade em relação às questões de gênero,



diversidade e inclusão. Isso significa reconhecer que certos grupos, como mulheres, minorias étnicas, LGBTQ+, pessoas com deficiência e povos indígenas, enfrentam formas específicas de discriminação e marginalização, e que seus direitos devem ser protegidos de forma adequada.

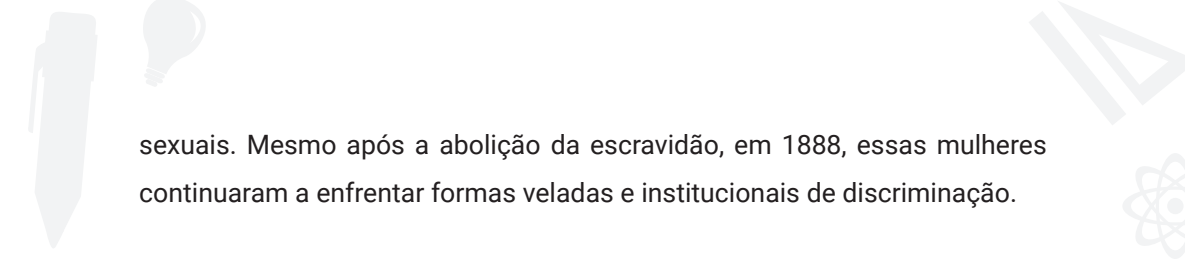
Outro aspecto importante da reinvenção dos direitos humanos é a sua adaptação às mudanças tecnológicas e às novas formas de violações dos direitos humanos que surgem com o avanço da tecnologia. Por exemplo, questões relacionadas à privacidade, vigilância em massa, inteligência artificial e biotecnologia levantam novos desafios para a proteção dos direitos individuais e a garantia da dignidade humana.

Além disso, a reinvenção dos direitos humanos também implica um esforço contínuo para garantir a sua implementação efetiva em nível nacional e internacional. Isso requer não apenas a criação e fortalecimento de instituições e mecanismos de proteção dos direitos humanos, mas também a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos em todas as esferas da sociedade.

Em suma, a reinvenção dos direitos humanos é um processo dinâmico e contínuo que reflete a nossa constante busca por uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. É um esforço coletivo que exige o envolvimento de governos, organizações da sociedade civil, instituições internacionais e indivíduos para garantir que os direitos humanos sejam protegidos e respeitados para todas as pessoas, em todos os lugares.

6 A LUTA PELA DIGNIDADE DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Historicamente, as mulheres negras no Brasil foram submetidas a diversas formas de opressão e exploração. Durante o período colonial, foram escravizadas e tratadas como propriedade, sofrendo violências físicas e



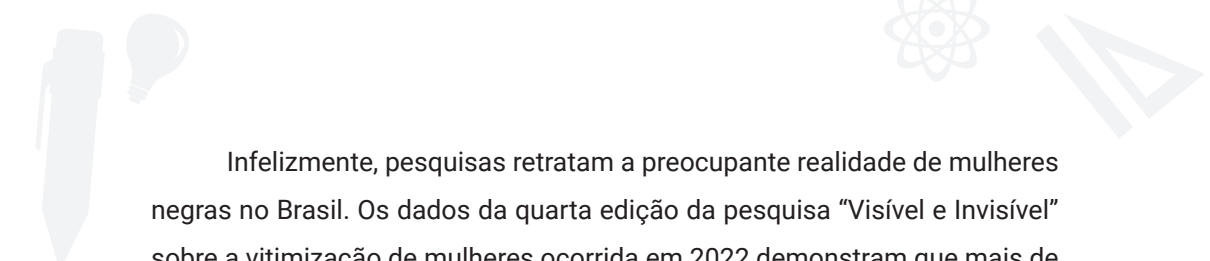
sexuais. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, essas mulheres continuaram a enfrentar formas veladas e institucionais de discriminação.

No período que imediatamente se sucedeu a abolição nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei” coube a mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo (Gonzales, 2020, p. 40).

No contexto contemporâneo, as mulheres negras no Brasil ainda enfrentam desafios significativos. Elas são frequentemente marginalizadas em diversos aspectos da sociedade, incluindo acesso limitado à educação de qualidade, oportunidades de emprego precárias e discriminação nos sistemas de saúde e justiça. Além disso, são frequentemente estigmatizadas e objetificadas pela mídia e pela cultura dominante.

As possibilidades de ascensão a determinados setores da classe média têm sido praticamente nulas para a maioria da população negra que ficou relegada à condição de massa marginal crescente, especialmente a mulher negra, objeto de sobrepostas formas de opressão.

A prática do apagamento, vulnerabilização e subalternização, acrescida dos elementos de exclusão e violação de direitos faz com que as mulheres Negras enfrentem altas taxas de violências sendo mais propensas a serem vítimas de violência doméstica, estupro, assédio sexual, violência obstétrica e violência policial, enfrentando dificuldades adicionais para obter reparação e suporte.



Infelizmente, pesquisas retratam a preocupante realidade de mulheres negras no Brasil. Os dados da quarta edição da pesquisa “Visível e Invisível” sobre a vitimização de mulheres ocorrida em 2022 demonstram que mais de 12 milhões de mulheres negras já foram vítimas de violência, correspondendo a 65,6% do total de 18 milhões de mulheres vítimas no país.

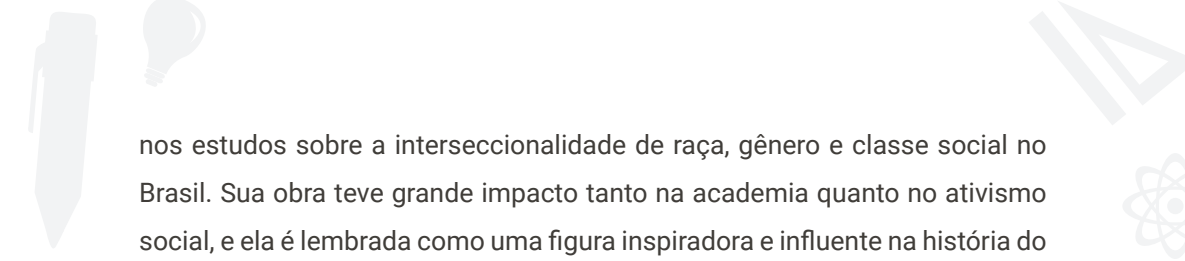
No referido levantamento, que foi encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública junto ao Instituto Datafolha (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023), apura-se que em comparação com anos anteriores, todas as formas de violência contra a mulher apresentaram crescimento.

Extraí-se da pesquisa que a prevalência relatada é superior entre mulheres pretas (48%), especialmente aquelas com ensino fundamental (49%), com filhos (44,4%), divorciadas (65,3%), atingindo o ápice na faixa etária de 25 a 34 anos (48,9%). Dentre as mulheres que afirmaram sofrer violência no último ano, 65,6% eram negras, 29% brancas, 2,3% amarelas e 3% indígenas. Quanto à prevalência, mulheres negras experimentaram níveis mais elevados de violência (29,9%) do que as brancas (26,3%).

Ainda, os dados também sinalizam que o espaço mais inseguro para as mulheres é dentro de seu próprio lar. Nesse ambiente, 53,8% sofreram episódios de violência nos últimos 12 meses. O número cresceu 10 pontos percentuais em relação a 2017, quando esse número era de 43,3%.

Além das diversas formas de violência, as mulheres negras enfrentam discriminação sistêmica no acesso a recursos e oportunidades, incluindo educação de qualidade, emprego digno, assistência médica e moradia adequada, sendo tais barreiras grandes impeditivos do progresso socioeconômico das mulheres negras, perpetuando sua subalternização.

A antropóloga Lélia Gonzales, foi uma das principais vozes na luta contra o racismo, o sexismo e outras formas de opressão no Brasil. Ela foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e uma das pioneiras



nos estudos sobre a interseccionalidade de raça, gênero e classe social no Brasil. Sua obra teve grande impacto tanto na academia quanto no ativismo social, e ela é lembrada como uma figura inspiradora e influente na história do movimento negro e feminista brasileiro.

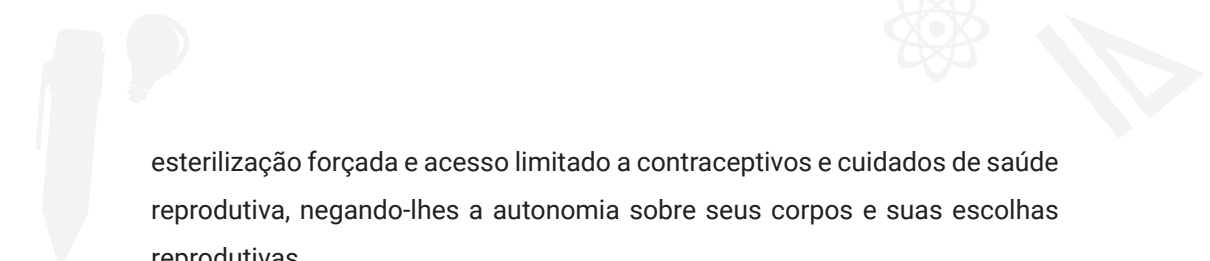
Dentre suas contribuições, a ativista denuncia as desigualdades no acesso educacional e as oportunidades de escolarização das mulheres negras, segundo ela:

O censo de 1980 revela a existência de 35% de analfabetos na população maior de cinco anos. Entre os brancos, a proporção era de 25%, enquanto entre os negros era de 48%, ou seja, quase o dobro. Os graus de desigualdade educacional se acentuam ainda mais quando se trata de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Em 1980, os brancos tinham 1,6 vezes mais oportunidades de completarem de cinco a oito anos de estudos, 2,5 vezes mais de completarem de nove a onze anos de estudos e seis vezes mais de completarem doze anos ou mais de estudos. E isso significa que os negros já nascem com menos chance de chegarem ao segundo grau e praticamente nenhuma de atingirem a universidade (Gonzalez, 2020, p. 97).

Depois de quarenta e quatro anos, as pesquisas de Lélia Gonzalez aparentam ser atualizadas frente ao pequeno avanço que se teve em relação ao acesso da população negra às universidades o que retrata e denuncia o racismo estrutural (Almeida, 2019) no país composto por metade da sua população autodeclarada negra (pretos + pardos) segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IBGE, 2018; 2019; IPEA, 2011; 2013).

No mercado de trabalho, mulheres negras enfrentam discriminação racial e de gênero, resultando em salários mais baixos, menos oportunidades de avanço na carreira e maior probabilidade de serem subempregadas em comparação com homens brancos e mulheres brancas.

Verifica-se, também, que historicamente, mulheres negras foram alvo de políticas e práticas que visavam controlar sua reprodução, como



esterilização forçada e acesso limitado a contraceptivos e cuidados de saúde reprodutiva, negando-lhes a autonomia sobre seus corpos e suas escolhas reprodutivas.

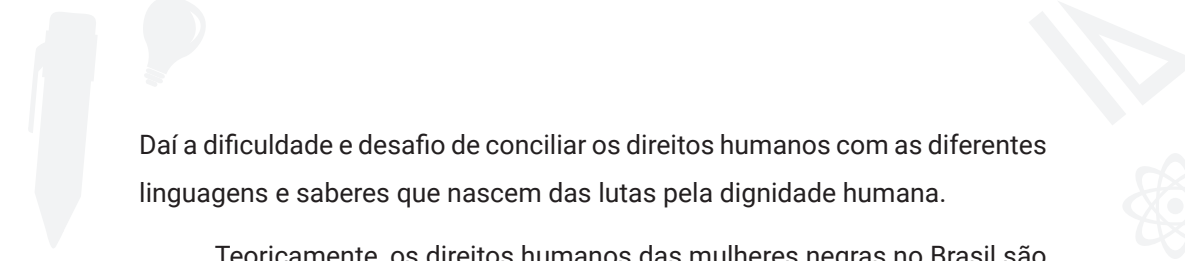
Essas são algumas das formas de vulnerações que apesar de não serem específicas às mulheres negras, são intensificadas quando utilizamos os marcadores de gênero e raça. É importante reconhecer e combater essas formas de opressão de maneira interseccional, levando em consideração as múltiplas identidades e experiências das mulheres negras.

Percebe-se, que as condições das mulheres negras no Brasil são profundamente influenciadas por uma série de fatores históricos, sociais e culturais, que decorrem do colonialismo e patriarcalismo.

Considerando que a hegemonia global dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável, permanece a questão de saber se estes poderão ser usados de um modo contra hegemônico a fim de buscar respostas para os questionamentos: Quem são os humanos protegidos pelos direitos humanos?

Imaginar os direitos humanos como parte de um encontro de linguagens de dignidade implicaria partir de um profundo conhecimento das vozes (gritos e murmúrios), das lutas (resistências e levantes), das memórias (traumáticas e exaltantes), e dos corpos (feridos e insubmissos) daqueles e daquelas que foram subalternizados pelas hierarquias modernas baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado (Santos, 2019, p. 15).

A hegemonia global dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana convive com a constatação de que a grande parte da população mundial não é sujeito de direitos humanos, enquanto parte da modernidade ocidental têm como limite ontológico a impossibilidade de reconhecer a plena humanidade dos sujeitos que se encontram excluídos.

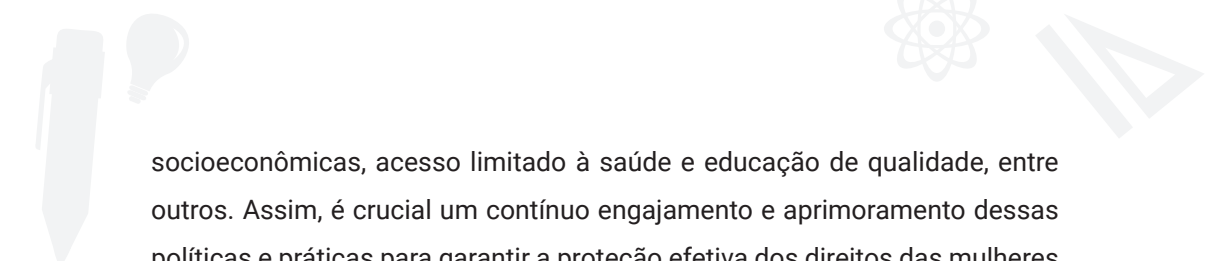


Daí a dificuldade e desafio de conciliar os direitos humanos com as diferentes linguagens e saberes que nascem das lutas pela dignidade humana.

Teoricamente, os direitos humanos das mulheres negras no Brasil são tutelados por meio de instrumentos legais, políticas públicas e movimentos sociais. No entanto, é importante reconhecer que ainda há muitos desafios e lacunas na garantia desses direitos. Algumas das formas de proteção incluem:

- a) **Legislação antidiscriminatória:** O Brasil possui leis que proíbem a discriminação racial e de gênero, como a Lei nº 7.716/1989 (Lei de Crimes Raciais) e a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que visa combater a violência doméstica e familiar contra a mulher;
- b) **Políticas públicas:** O Estado brasileiro implementa políticas de promoção da igualdade racial e de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Essas políticas incluem ações específicas voltadas para as mulheres negras.
- c) **Organizações da sociedade civil:** Movimentos sociais e organizações de mulheres negras desempenham um papel fundamental na defesa dos direitos das mulheres negras, promovendo a conscientização, oferecendo apoio e pressionando por mudanças políticas e sociais.
- d) **Educação e conscientização:** Programas educacionais e campanhas de conscientização são realizados para combater estereótipos, preconceitos e discriminação contra mulheres negras, promovendo uma cultura de respeito e igualdade.

Apesar desses esforços, as mulheres negras continuam enfrentando desafios significativos, incluindo altos índices de violência, desigualdades



socioeconômicas, acesso limitado à saúde e educação de qualidade, entre outros. Assim, é crucial um contínuo engajamento e aprimoramento dessas políticas e práticas para garantir a proteção efetiva dos direitos das mulheres negras no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

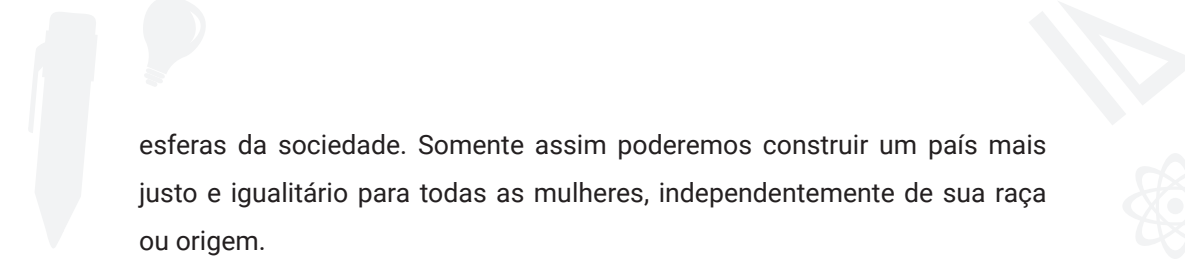
Nossos passos vêm de longe⁵⁵ e quase quatro décadas após o fim da escravidão no Brasil, ainda precisamos enfrentar os problemas deixados pelo colonialismo, tais como o racismo e o sexismo, que insiste em manter as mulheres negras à margem da sociedade. Pautas sobre direitos a saúde, educação, espaço, terra e espaço de representação política ecoam ao longo do tempo.

As múltiplas formas de opressão à que está exposta a mulher negra demonstram que o empreendimento europeu de colonizar seres e saberes permanece ativo através da colonialidade, trazendo implicações na atualidade, seja no âmbito cultural, político ou econômico.

O apagamento, vulnerabilização e subalternização, acrescida dos elementos de exclusão e violação de direitos faz com que as mulheres negras enfrentem altas taxas de violências sendo mais propensas a serem vítimas de violência doméstica, estupro, assédio sexual, violência obstétrica e violência policial, enfrentando dificuldades adicionais para obter reparação e suporte.

Para enfrentar os desafios decorrentes do preconceito de gênero e raça, é fundamental a adoção de políticas públicas que reconheçam e abordem as múltiplas formas de discriminação enfrentadas pelas mulheres negras. Isso inclui a implementação efetiva de leis de proteção aos direitos das mulheres, o fortalecimento dos serviços de saúde e educação para atender às suas necessidades específicas e o combate ao racismo estrutural em todas as

⁵⁵ Frase dita por Jurema Werneck e se tornou lema entre os movimentos de mulheres negras.



esferas da sociedade. Somente assim poderemos construir um país mais justo e igualitário para todas as mulheres, independentemente de sua raça ou origem.

Seguiremos honrando os caminhos abertos por nossas ancestrais, sem as quais não estaríamos aqui hoje.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2019. Livro Digital.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CÉSARIE, Aime. **Discurso sobre o Colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo:** uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. Fórum Legal da Universidade de Chicago: Vol. 1989, Artigo 8. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

DAVIS, Angela. O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher. In: Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Pesquisa Visível e Invisível:** A vitimização de mulheres no Brasil. 4ª ed., 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA; Secretaria de Políticas para as Mulheres. SPM; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle. (org.). Brasília, 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=735.

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

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 3abr. 2024.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **O Pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autentica, 2020.



VAZ, Livia Sant'Anna. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2021.

WENCZENOVICZ, Thais Janaína. **À escuta da aldeia**: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.



POTENCIAL DE FLICTS NAS SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA E A COLONIALIDADE: UM DEBATE INTERDISCIPLINAR

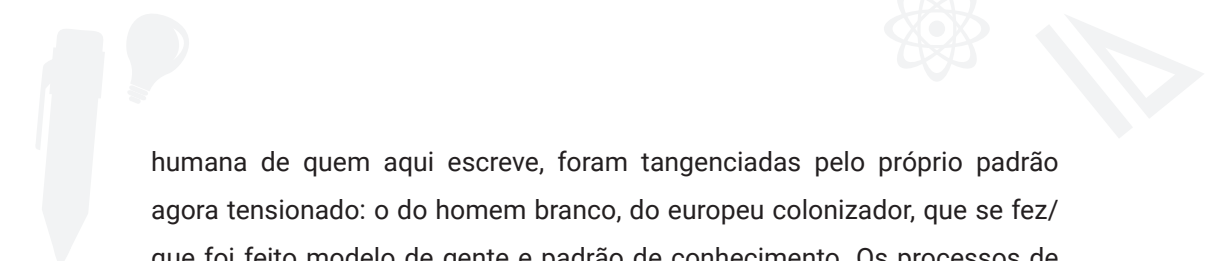
Marina Fátima Onyszko¹

PRIMEIRAS PALAVRAS

O que faz com que determinada forma de existir, de estar no mundo, pareça mais adequada do que as outras? O que é que permite que, em tantos e tão diversos contextos, emerja um conceito único e fechado de cultura? O que é que alicerça as noções daquilo que se considera bom, aceitável, normal? Qual a origem dos binarismos que excluem e apagam aquilo/aqueles que se distanciam dos padrões? Qual o cerne dos padrões sociais vigentes? O que constitui o imaginário que categoriza os sujeitos, que os considera melhores e piores de acordo com determinadas características? É pela e a partir da Pedagogia da Pergunta que a estudante que aqui tece suas reflexões se percebe convidada a sistematizar uma parte dos conhecimentos mobilizados na e pela disciplina de Educação e Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais (Seminário Avançado), integrante da matriz curricular do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Erechim.

Olhar para os alicerces históricos e sociais que constituem os padrões e as estruturas socialmente aceitas e naturalizadas a partir de outro lugar, de uma Perspectiva Outra, das Epistemologias que vêm do Sul possibilitou trazer novas respostas às perguntas anteriormente elencadas. Perguntas e respostas que, em outros momentos da breve trajetória acadêmica e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Erechim. E-mail: marinaonyszko.mo@gmail.com.

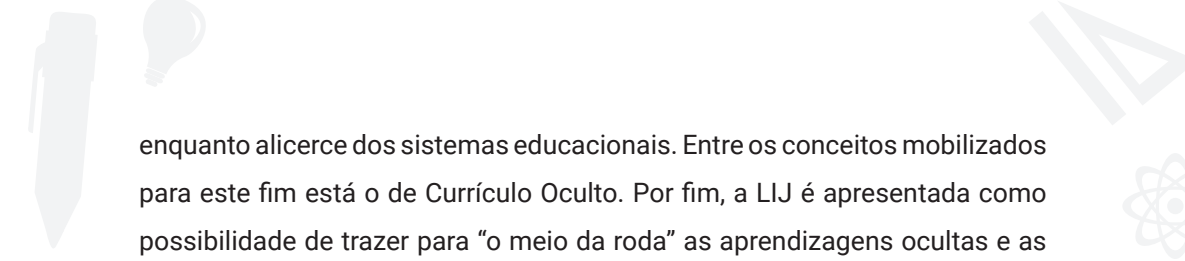


humana de quem aqui escreve, foram tangenciadas pelo próprio padrão agora tensionado: o do homem branco, do europeu colonizador, que se fez/que foi feito modelo de gente e padrão de conhecimento. Os processos de colonização, afinal, embora datem de séculos específicos seguem operando pelas vias de um colonialismo que reverbera e segue vivo nas/por meio das colonialidades: do Poder, do Ser e do Saber (Oliveira, Candau, 2010).

Ao passo que essa nova forma de compreensão de mundo foi ganhando espaço por aqui, aqueles que de alguma forma têm proximidade para com o universo da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) vivenciaram a perda do escritor e dramaturgo Ziraldo Alves Pinto (1932-2024). Ziraldo, entre outras tantas e tão ricas obras, escreveu e ilustrou *Flicts* (1969): uma obra literária que, há algum tempo, atravessa e permeia a vida e as práticas profissionais de quem aqui escreve. *Flicts*, uma cor rara e triste (e frágil, feia e aflita) (Ziraldo, 2019), vivencia ao longo da narrativa literária a dura busca por seu lugar no mundo e em meio aos seus. E foi nesse contexto que *Flicts* e os conhecimentos mobilizados nas/pelas Epistemologias do Sul passaram a dialogar. E foi desse diálogo que emergiu o presente texto, que inevitavelmente assumiu um caráter ensaístico.

Objetiva-se, assim, apresentar uma possibilidade de trazer para o “meio da roda” das seções leitura literária, por meio da obra *Flicts*, reflexões e diálogos acerca dos efeitos das colonialidades na constituição dos padrões sociais naturalizados na/pela escola e pela sociedade da qual é parte. Trata-se, no que se refere à metodologia, de um texto qualitativo em seus fins e bibliográfico em seus meios. Está dividido em três momentos principais a partir desta introdução, brevemente apresentados a seguir.

Busca-se, no segundo momento do texto, uma aproximação para com as noções de colonização, de colonialismo e de colonialidades (do Poder, do Saber e do Ser) a fim de ampliar a compreensão acerca de seus entrelaçamentos e reverberações. Trata-se, posteriormente, das colonialidades

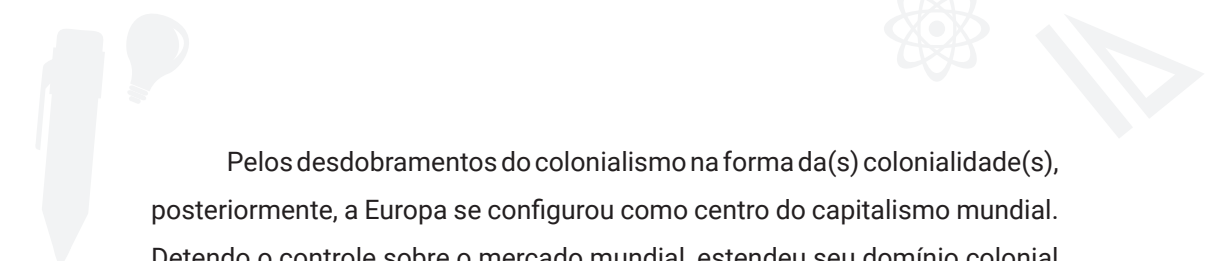


enquanto alicerce dos sistemas educacionais. Entre os conceitos mobilizados para este fim está o de Currículo Oculto. Por fim, a LIJ é apresentada como possibilidade de trazer para “o meio da roda” as aprendizagens ocultas e as temáticas sensíveis que se relacionam às colonialidades. Apresenta-se a obra literária *Flicts* como uma alternativa potente para este fim.

1 COLONIALIDADE(S): APROXIMANDO E ENTRELAÇANDO CONCEITOS

Os processos históricos de colonização/ocupação e povoamento, datados do período entre os séculos XV e XIX e protagonizados por países europeus como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda, não significaram meramente os afamados “descobrimientos” e a ocupação/conquista de territórios. Os desdobramentos desses processos de imposição política e administrativa, militar e jurídica, de apagamento social, histórico e cultural de povos originários reverberaram num processo de colonização permanente: o colonialismo. O colonialismo, portanto, é mais do que as imposições anteriormente citadas. Ele sobrevive apesar de aqueles processos terem chegado ao fim. Permanece vivo ainda que, entre os séculos XIX e XX, colônias latino-americanas, asiáticas e africanas tenham vivenciado processos de emancipação e descolonização (Oliveira; Candau, 2010).

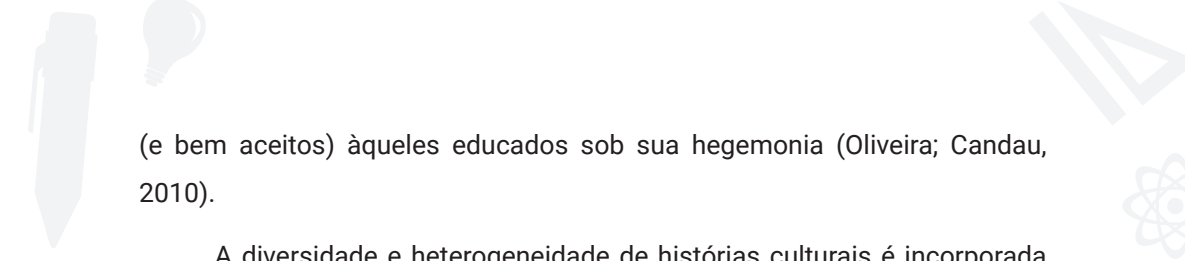
O colonialismo permanece vivo, apesar do fim de suas formas modernas, nos contornos daquilo que se chama de colonialidade. É no formato de colonialidade que o colonialismo chega às profundezas, às raízes históricas, sociais, culturais e econômicas de um povo (Oliveira; Candau, 2010). Minando suas raízes, a colonialidade padroniza os diferentes modos de vida e de conhecimento de diversos povos. Padronizando modos de vida, opera esforços no sentido de homogeneizar identidades. A constituição do normal, do bom, do socialmente aceito, tem a Europa por cerne.



Pelos desdobramentos do colonialismo na forma da(s) colonialidade(s), posteriormente, a Europa se configurou como centro do capitalismo mundial. Detendo o controle sobre o mercado mundial, estendeu seu domínio colonial e seu padrão de poder para todas as regiões e populações do mundo. Formou-se, assim, um Sistema-Mundo de padronização europeia. Nessa conjuntura, lugares e povos foram submetidos a um processo de re-identificação histórica e identidades geoculturais novas lhes foram atribuídas. Esse processo de re-identificação, a imposição dessas novas identidades, se dá pela ação de uma das colonialidades por meio das quais o colonialismo segue vivo e operando: a Colonialidade do Poder (Quijano, 2005).

A Colonialidade do Poder consiste numa estrutura de dominação imposta, pela conquista/colonização, à América Latina, à África e à Ásia. Trata-se, fundamentalmente, da invasão do imaginário dos povos colonizados. Ao passo que invade, se apropria e destrói o imaginário do povo colonizado, reafirma o próprio imaginário. Homogeneiza modos de pensar e viver, subalternizando e apagando imaginários que se distanciam do seu (Quijano, 2005).

Oliveira e Candau (2010), na esteira do que Quijano (2005) evidencia, comentam que entre os efeitos da Colonialidade do Poder figura a repressão das maneiras de produzir conhecimento, dos saberes, do mundo simbólico do colonizado. Ao passo que reprime tais manifestações/mundos, impõe os seus. Nessas circunstâncias o imaginário europeu, embora invasor, se naturaliza. Os processos históricos e epistemológicos não-europeus são subalternizados, negados e esquecidos. A cultura do colonizador se mostra sedutora. O europeu/colonizador/conquistador cria um fetichismo cultural em torno da sua própria cultura e a apresenta como a única universalmente válida e legítima. Torna-a, assim, objeto de desejo do colonizado/subalternizado/re-identificado. Denomina-se esse processo de eurocentrismo: os modos de vida e a cultura europeus deixam de ser exclusivamente seus e são impostos

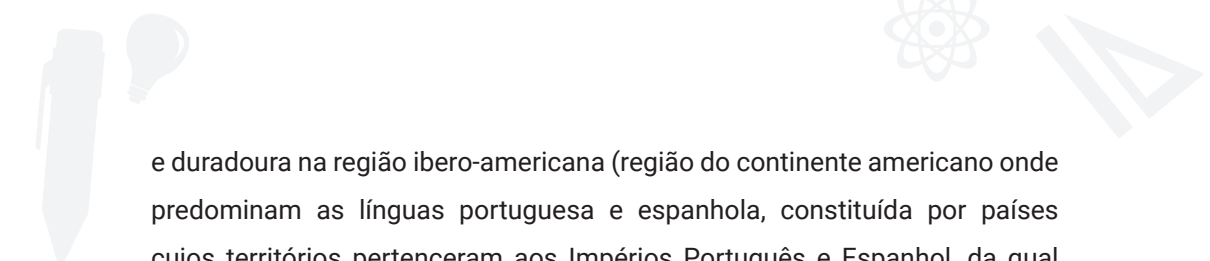


(e bem aceitos) àqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010).

A diversidade e heterogeneidade de histórias culturais é incorporada a um mundo único, padronizado, dominado pela Europa. A reconfiguração cultural, intelectual e intersubjetiva desse novo mundo europeamente padronizado é semelhante/equivalente ao processo de constituição do capitalismo mundial, no qual todas as formas de controle do trabalho foram articuladas em torno do capital. As histórias e experiências, os recursos e produtos culturais, dos diferentes povos foram articulados em torno de uma cultura global: da hegemonia europeia. Dito de outro modo, por meio da Colonialidade do Poder, a Europa se utilizou de sua hegemonia para controlar as subjetividades: tomou para si o controle da cultura, do conhecimento e da produção do conhecimento (Quijano, 2005).

O controle das subjetividades, por meio do controle das manifestações culturais e dos modos de conhecer e de produzir conhecimento, está alicerçado num processo no qual os colonizadores mobilizaram esforços a fim criar condições para que um novo universo de relações intersubjetivas se configurasse: relações que estabelecessem a dominação da Europa/ do europeu sobre as demais regiões e populações do mundo. Tais regiões e populações, concomitantemente, foram submetidas a novas identidades geoculturais. Entre os esforços mobilizados pelos colonizadores para esse fim figura, em primeiro lugar, a expropriação das populações colonizadas em benefício do desenvolvimento do capitalismo e do centro europeu (Quijano, 2005).

Em segundo lugar figuram modos potentes de repressão às formas de produção de conhecimento dos colonizados: os padrões por eles utilizados na produção de sentidos, seus universos simbólicos, seus modos de expressão e suas formas de objetivação da subjetividade. Neste campo, o campo da produção de conhecimento, a repressão foi mais profunda, violenta

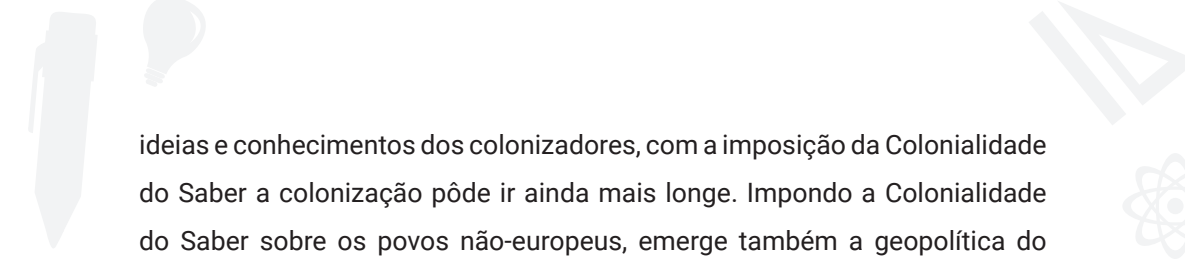


e duradoura na região ibero-americana (região do continente americano onde predominam as línguas portuguesa e espanhola, constituída por países cujos territórios pertenceram aos Impérios Português e Espanhol, da qual faz parte o Brasil), na África e, em menor medida, na Ásia. As culturas que constituíam a Iberoamérica e a África foram condenadas à subalternização, tornadas subculturas camponesas e iletradas, despojadas de sua herança cultural objetivada. Processo menos intenso ocorreu na Ásia, onde uma parte importante da história e da herança intelectual e escrita pôde ser preservada da repressão. É nessa conjuntura que surge a categoria de Oriente (Quijano, 2005).

Figuram, em terceiro lugar, as ações colonizadoras/dominadoras que forçaram os povos colonizados a apreenderem/internalizarem a cultura dos dominadores. Tal aprendizagem se refere a tudo que, de alguma forma, foi/é útil à reprodução da dominação nos mais diversos campos: material, tecnológico, subjetivo e, fundamentalmente, religioso. A religiosidade, especificamente a de matriz judaico-cristã, foi/é fundamental à reprodução permanente da dominação. No longo prazo, com isso, as perspectivas cognitivas, a produção e outorga de sentidos aos resultados de experiências materiais e intersubjetivas, a cultura e o imaginário também foram colonizados (Quijano, 2005).

Apoiando-se no pensamento do autor/professor decolonial argentino Walter Mignolo, Oliveira e Candau (2010), reafirmam que a expansão ocidental ocorrida após o século XVI foi além dos campos econômico e religioso. Tornou hegemônica a forma de conhecimento e as representações europeias de conhecimento e cognição. Impôs-se enquanto hegemonia historiográfica, política e epistêmica. Estabeleceu-se, assim, mais uma colonialidade: a Colonialidade do Saber.

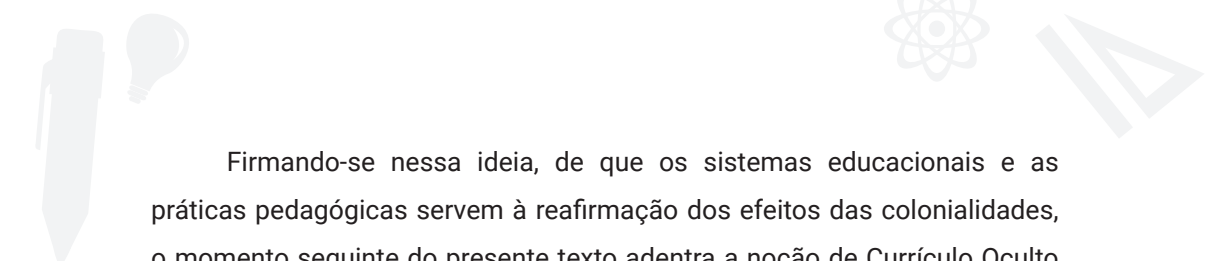
Tendo a Colonialidade do Poder criado um fetichismo epistêmico, que despertou nos povos colonizados o desejo/a obrigação de imitar a cultura, as



ideias e conhecimentos dos colonizadores, com a imposição da Colonialidade do Saber a colonização pôde ir ainda mais longe. Impondo a Colonialidade do Saber sobre os povos não-europeus, emerge também a geopolítica do conhecimento. Dito de outro modo, o poder, o saber e as diversas dimensões da cultura foram sendo definidas a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (Oliveira; Candau, 2010).

As colonialidades do Poder e do Saber, contudo, reverberam com grande força em mais uma colonialidade: a Colonialidade do Ser. Oliveira e Candau (2010) se alicerçam nas contribuições de Catherine Walsh e Frantz Fanon para abordar o conceito de Colonialidade do Ser. Compreendê-lo implica reconhecer que o colonialismo está diretamente relacionado à ideia de não existência: é, acima de tudo, a negação sistemática do outro, do que constitui a humanidade desse outro. O colonialismo, pelas vias das colonialidades, retira do colonizado sua identidade. Este é obrigado a se questionar sobre quem, de fato, é. A Colonialidade do Ser é, portanto, a negação do estatuto humano para determinados povos e grupos humanos: indígenas, africanos, gêneros não-binários e outras formas de ser e se reconhecer humano (Oliveira; Candau, 2010).

O conceito de Colonialidade do Ser (junto aos de Colonialidade do Poder e do Saber) é uma ferramenta potente para tensionar a negação, historicamente construída e legitimada, da existência e dos modos de existir dos não-europeus e dos que se distanciam dos padrões impostos pela colonização, o colonialismo e as colonialidades. Tendo em vista que a constituição dos sistemas educacionais dos territórios colonizados está alicerçada nos moldes eurocêntricos e que estes, portanto, estão intrincados pelo colonialismo e as colonialidades, urge reconhecer que as escolas, os currículos e as práticas pedagógicas reproduzem essa conjuntura. Tudo aquilo que não é conscientemente pensado e discutido, que não se torna palavra dita e que não circula nas vozes, permanece inalterado e naturalizado.



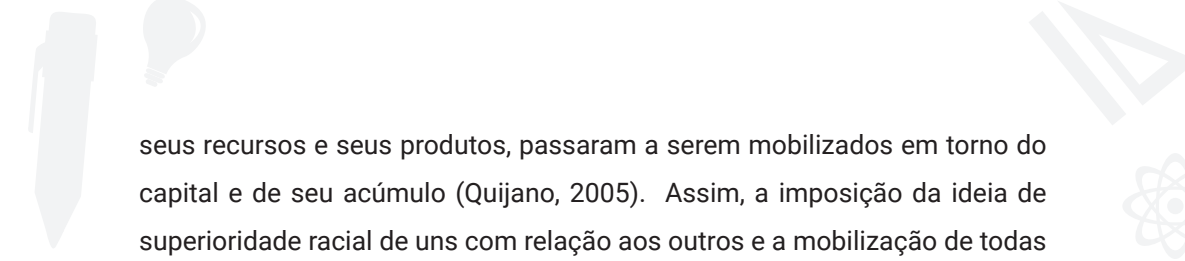
Firmando-se nessa ideia, de que os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas servem à reafirmação dos efeitos das colonialidades, o momento seguinte do presente texto adentra a noção de Currículo Oculto e de como, pela manipulação da subjetividade, a educação formal (pensada além de seu currículo formal/visível) constitui e padroniza a identidade dos sujeitos.

2 DAS COLONIALIDADES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: O LUGAR DA DIMENSÃO OCULTA DO CURRÍCULO

O processo de globalização é visto por Quijano (2005) para além da ideia disseminada e bem aceita de influência mútua entre diferentes lugares (objetivos, políticos e simbólicos) do planeta. O autor compreende a globalização como um novo padrão de poder mundial cujo alicerce está na constituição colonial da América. A América, assim, foi/é o primeiro espaço-tempo de um padrão de poder mundial. Padrão que constituiu o capitalismo colonial/moderno eurocentrado. O referido padrão possui, conforme o autor, dois eixos principais.

O primeiro diz respeito à codificação da diferença entre colonizadores e colonizados pelo conceito de raça. A ideia da existência de uma suposta superioridade biológica de uns com relação aos outros, e a justificação desse ideário como sendo uma condição natural, foi um mecanismo fundamental utilizado pelos colonizadores. A ideia de raça foi um elemento fundante e constitutivo das relações de dominação mobilizadas na conquista/colonização. A população da América foi a primeira população do mundo a ser classificada de acordo com esse padrão que, posteriormente, reverberou e se legitimou em todo o mundo (Quijano, 2005).

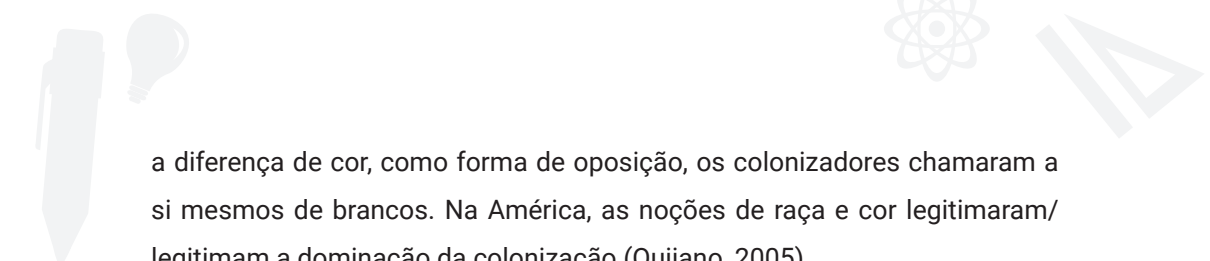
O segundo eixo refere-se à centralidade do capital e do mercado mundial das relações humanas: as formas históricas de controle do trabalho,



seus recursos e seus produtos, passaram a serem mobilizados em torno do capital e de seu acúmulo (Quijano, 2005). Assim, a imposição da ideia de superioridade racial de uns com relação aos outros e a mobilização de todas as formas de trabalho em torno do capital constituem, conjuntamente, o grande alicerce do padrão de poder mundial que opera desde então. Trata-se de um padrão de poder mobilizado e legitimado, ainda que de forma não tão consciente, nas e pelas práticas escolares. Tendo em vista a centralidade da noção de raça nesse processo, é necessário seguir nessa discussão.

O conceito de raça, da forma como é conhecido na atualidade, não existe antes da colonização da América. Trata-se, portanto, não de uma categoria mobilizada a fim de descrever a realidade, mas de uma construção mental que expressa a dominação colonial e que permeia o eurocentrismo. A origem da construção mental do conceito de raça são as diferenças fenotípicas entre colonizadores e colonizados. As relações sociais fundadas nessa ideia criaram identidades historicamente novas na América (índios, negros, mestiços e mais, até então, inexistentes) e redefiniram outras. Inúmeras segmentações culturais e matrizes linguísticas foram reduzidas a essas categorias. Nesse mesmo processo, as denominações de europeu, espanhol e português, por exemplo, se tornaram conotações raciais e não mais referências geográficas (Quijano, 2005).

Nessa conjuntura, as relações sociais que se configuraram foram relações de dominação. As identidades, racializadas, se tornaram hierarquias e originaram papéis e lugares sociais alinhados/correspondentes ao padrão de dominação. Desde aquele momento histórico, raça e identidade racial são instrumentos básicos de classificação social da população. Posteriormente, os traços fenotípicos utilizados para criar a diferença entre colonizador e colonizado foram renomeados pelos colonizadores: passaram a serem chamados de cor. Dessa forma, os negros foram tomados como a raça colonizada mais importante/rentável/útil à exploração. Na lógica de chamar

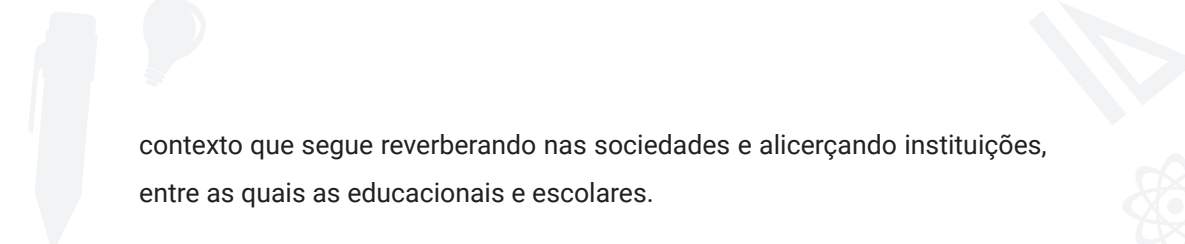


a diferença de cor, como forma de oposição, os colonizadores chamaram a si mesmos de brancos. Na América, as noções de raça e cor legitimaram/legitimam a dominação da colonização (Quijano, 2005).

Sendo a Europa a nova identidade universal, o colonialismo Europeu foi expandido para o resto do mundo e deu origem à perspectiva eurocêntrica do conhecimento. E foi essa a perspectiva que deu origem à elaboração teórica de raça e à naturalização das relações coloniais. Historicamente, esse processo significou/significa uma nova forma de legitimar e viver as relações de superioridade e inferioridade. O conceito de raça é, portanto, o mais eficaz e durável instrumento de dominação universal. Dele depende outro, igualmente universal: o intersexual, de gênero (Quijano, 2005).

Assim, os povos colonizados/conquistados foram postos numa situação natural de inferioridade pela dominação, justificada pelos crivos da raça e do gênero. Suas práticas culturais e epistemológicas, seus traços e descobertas, foram subalternizados. Raça e gênero foram/são os critérios fundamentais de distribuição da população na estrutura de poder da sociedade. Os efeitos de distribuição de poder segundo tais critérios persistem na atualidade e se evidenciam nas práticas cotidianas, entre as quais as educacionais.

A lógica binária e dualista presente nas posições opostas de raça/cor (negro e branco), de gênero (homem e mulher) e de conhecimento (bom e ruim, válido e inválido, europeu e não europeu), face do eurocentrismo, se fez mundialmente hegemônica ao passo que a domínio colonial da Europa se estendeu pelo mundo. Trata-se de uma hegemonia, especialmente no campo do conhecimento, possibilitada por dois mitos fundacionais: a ideia de que a civilização humana é uma trajetória que parte do Estado de Natureza e culmina na Europa e a noção de que as diferenças entre Europa e Não-Europa são naturais e não uma estrutura de poder (Quijano, 2005). Trata-se de um

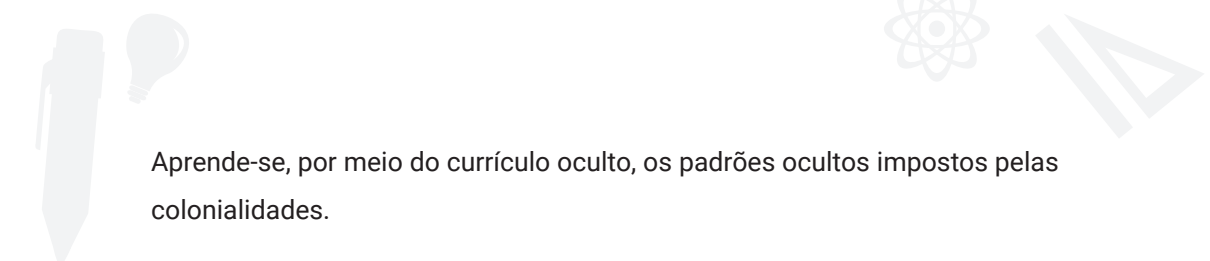


contexto que segue reverberando nas sociedades e alicerçando instituições, entre as quais as educacionais e escolares.

No decorrer de suas reflexões sobre o currículo escolar, Tomaz Tadeu da Silva (2011) alerta que o currículo não pode ser visto com inocência. Este, possui mais significados do que as teorias a seu respeito deram conta de enxergar. O currículo é o produto complexo de inúmeros tempos, sujeitos e escolhas: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...]: no currículo se forja nossa identidade [...]. O currículo é documento de identidade.” (Silva, 2011, p. 150). Ousa-se complementar: o currículo é colonizado, intrincado pelas colonialidades. Está permeado de mecanismos que ensinam a ser e a conhecer.

O currículo, portanto, precisa ser pensado para além das dimensões do oficial (aquele estabelecido nos documentos oficiais) e do real (aquele que é concretizado, apesar das variações de cada realidade). Sua dimensão oculta também precisa ser levada em consideração. O conceito de currículo oculto, apesar do desgaste ocasionado pela utilização trivial, continua sendo uma importante ferramenta no campo da educação.

De acordo com Silva (2011, p. 78), “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”. Por meio do currículo oculto os estudantes aprendem comportamentos, atitudes e valores que podem reafirmar ou subverter as normas e moldes vigentes na escola e na sociedade. Por meio dele, também, ocorrem aprendizagens ocultas sobre as dimensões do gênero, da sexualidade e da raça/cor/etnia: “[...] aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.” (Silva, 2011, p. 79).



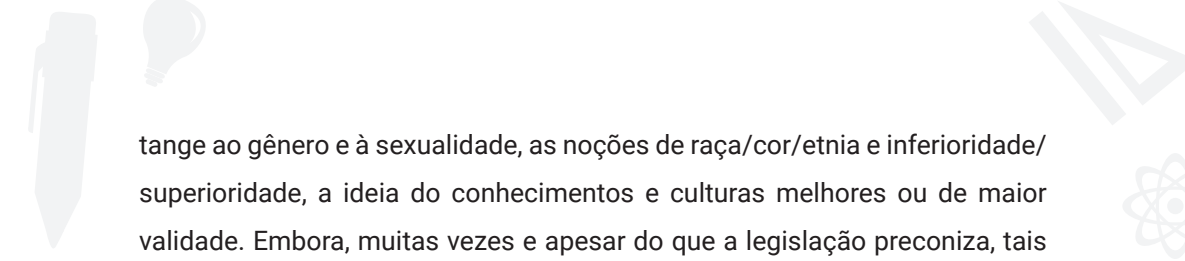
Aprende-se, por meio do currículo oculto, os padrões ocultos impostos pelas colonialidades.

Entre os elementos que, no ambiente escolar, contribuem com as aprendizagens advindas do currículo oculto estão as relações sociais que se estabelecem entre docentes, entre docentes e estudantes, entre a gestão e os docentes, entre a gestão e os estudantes, entre os próprios estudantes e entre escola e comunidade mais ampla. A organização do espaço escolar também está carregada de currículo oculto: espaços rigidamente organizados ensinam algo, ao passo que a flexibilidade de organização ensina outra completamente distinta. Há, também, a dimensão do tempo: a pontualidade, a divisão e o controle do tempo ensinam sobre os comportamentos adequados/esperados para cada momento. Na escola, existem unidades discretas de tempo (Silva, 2011).

O currículo oculto também ensina pela via das normas e dos rituais, nas regras e regulamentos. Outra dimensão é a das categorizações, explícitas ou implícitas: os mais e menos capazes, os em melhor ou pior condição socioeconômica, os meninos, as meninas e os diferentes disso, aqueles que devem ter uma formação acadêmica e os que devem tê-la mais no âmbito profissional, e outros tantos crivos (Silva, 2011). O currículo oculto diz respeito, também, aos

[...] processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente. Ele condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos 'invisíveis', com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana (Silva, 2011, p. 80).

É, portanto, na dimensão oculta do currículo que se dão, de forma mais intensa e duradoura, as aprendizagens relacionadas às colonialidades: os binarismos, os aprendizados referentes ao normal e ao certo/errado no que



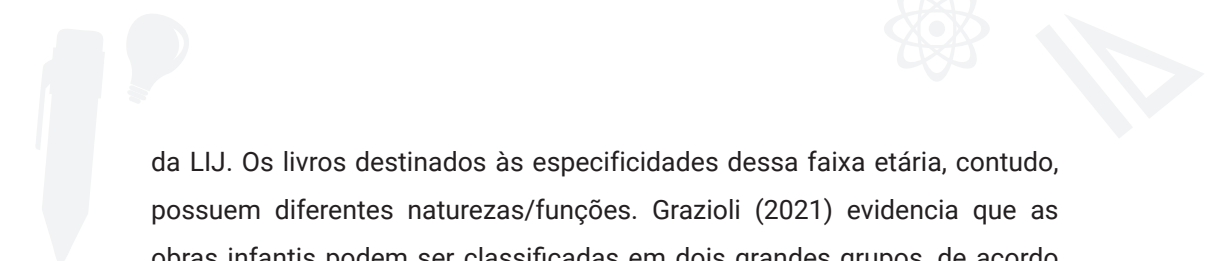
tange ao gênero e à sexualidade, as noções de raça/cor/etnia e inferioridade/superioridade, a ideia do conhecimentos e culturas melhores ou de maior validade. Embora, muitas vezes e apesar do que a legislação preconiza, tais temáticas não sejam tocadas em sala de aula, o currículo oculto opera. E, operando em silêncio, acaba por atuar no sentido da reafirmação e legitimação de estigmas e preconceitos.

Apesar do potencial de perpetuação dos padrões vigentes e da reafirmação das “aprendizagens” impostas pelas colonialidades, o currículo oculto também possui potencial de ser mobilizado e trazido para as discussões e práticas pedagógicas cotidianas. Tocar na esfera da subjetividade e em temáticas sensíveis como as que dizem respeito aos binarismos, sobretudo no que tange às questões de raça/cor/etnia e gênero, no entanto, exige algumas condições. Entre estas estão a consciência histórica, política e social do docente e uma formação pedagógica sólida que permita conceber e apostar na criança como sujeito potente, crítico e capaz de tocar e ser tocado por tais temáticas. Exige, também, a adoção de estratégias didáticas e metodológicas adequadas e potentes para este fim.

A LIJ é uma possibilidade potente para que sejam mobilizadas, no âmbito da educação básica, as aprendizagens contidas na esfera oculta do currículo. As sessões de leitura literária, pensadas pelo docente, são uma estratégia fundamental para mobilizar questões sensíveis como aquelas trazidas no âmbito das colonialidades. Destina-se, a essa discussão, o momento seguinte do presente texto.

3 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE TRAZER PARA O “MEIO DA RODA” AS COLONIALIDADES E SEUS EFEITOS

É comum, especialmente no campo educacional, a ideia de que todo e qualquer livro endereçado às crianças e adolescentes faz parte do universo

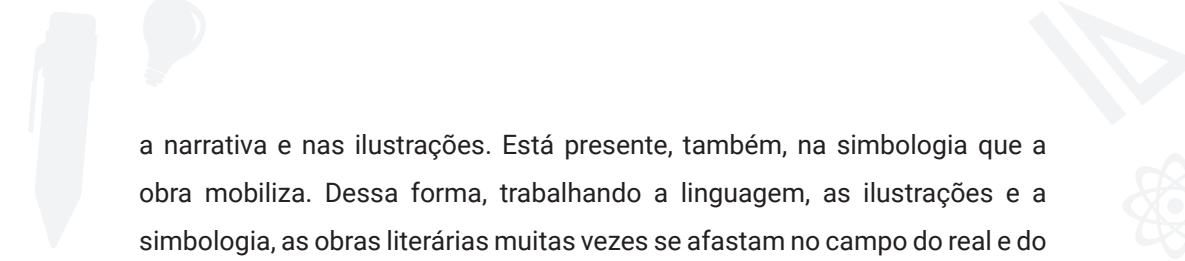


da LIJ. Os livros destinados às especificidades dessa faixa etária, contudo, possuem diferentes naturezas/funções. Grazioli (2021) evidencia que as obras infantis podem ser classificadas em dois grandes grupos, de acordo com a sua função: algumas possuem função utilitário-pedagógica, outras têm função poética.

Os livros cuja função é utilitário-pedagógica são concebidos e escritos com a finalidade de ensinar/subsidiar o ensino de determinados conteúdos curriculares. A utilidade para o ensino prevalece em detrimento do aproveitamento estético da linguagem. Perde-se, com isso, a possibilidade da utilização poética da linguagem na construção da narrativa. Os livros que ensinam algo (ou que são tomados para este fim) possuem uma linguagem elaborada a fim de possibilitar uma única interpretação por parte do leitor: a mais previsível. Chama-se essa única travessia possível de uso unificado da informação. A atividade da mente receptora/da mente da criança, no caso dos livros cuja função é utilitário-pedagógica, é passiva e consumista (Grazioli, 2021).

Outras, e bastante diferentes, são as características das obras que possuem função poética: os livros de qualidade literária, denominados obras literárias. Sua linguagem é elaborada de modo a possibilitar múltiplas interpretações por parte dos leitores. Uma mesma obra possibilita diversas travessias: cada leitor, mobilizando aspectos de sua subjetividade, a entende/interpreta à sua maneira. Um mesmo leitor, ainda, pode atravessar e ser atravessado pela mesma obra de diferentes maneiras. Dessa forma, no caso das obras cuja função é poética, a mente receptora atua de forma ativa, complexa e efetiva. Chama-se essa possibilidade de travessia múltipla de uso diversificado da informação (Grazioli, 2021).

As obras literárias/os livros que constituem o universo da LIJ, portanto, possuem algumas características próprias e intransigíveis. Entre elas figura o vigor poético. Tal vigor se apresenta na utilização da linguagem que compõe

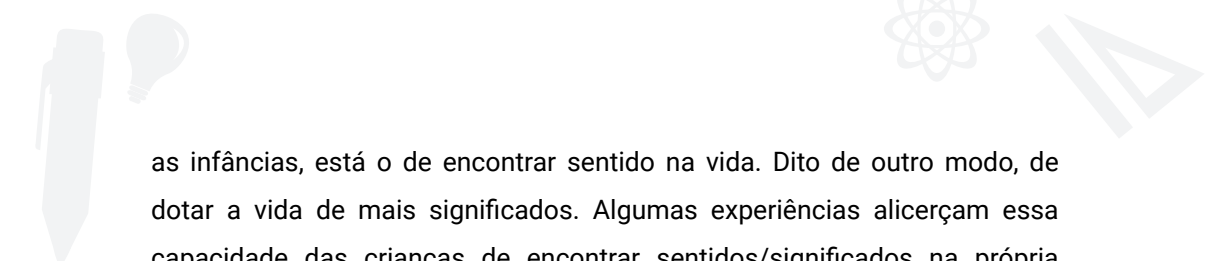


a narrativa e nas ilustrações. Está presente, também, na simbologia que a obra mobiliza. Dessa forma, trabalhando a linguagem, as ilustrações e a simbologia, as obras literárias muitas vezes se afastam no campo do real e do consciente a fim de alcançar espaços subjetivos conscientes e inconscientes próprios de cada leitor. Dessa forma, tocam em temas sensíveis e difíceis com grande delicadeza e vigor (Grazioli, 2021).

E é nesse campo que está situada mais uma das características das obras literárias: a presença de diversas camadas de significado. Cada sujeito acessa os significados e atribui sentidos às narrativas literárias à sua maneira, com sua história e suas vivências, partindo do ponto de vista dos seus mundos: interior e exterior (Grazioli, 2021). Assim, cada sujeito atravessa a obra de um jeito e acessa as camadas que lhes são possíveis naquele momento de sua existência. Ao retomar a mesma obra em diferentes momentos, os sentidos atribuídos a ela mudam significativamente. Por isso, também, as obras de literatura não são destinadas a uma faixa-etária específica: sujeitos de diferentes idades atravessam a mesma obra de formas diferentes, acessando diferentes camadas de significado.

A leitura de um livro literário, inevitavelmente, implica um ataque cuidadoso à subjetividade. Trata-se de um confronto que traz ganhos e perdas, concomitantemente. Após a leitura/o atravessamento de uma obra de qualidade literária, o leitor não é mais o mesmo (Grazioli, 2021). Uma obra de qualidade literária, portanto, não termina. Segue trabalhando no e pelo leitor, após a finalização da leitura do livro. Também não traz explicações sobre o seu desfecho: todas as verdades são legítimas (Parreiras; Piacentini, 2011). A travessia do leitor é marcada pela imprevisibilidade (Grazioli, 2021). A boa literatura, imprevisível e sem fornecer explicações ou algum tipo de “moral da história”, se basta.

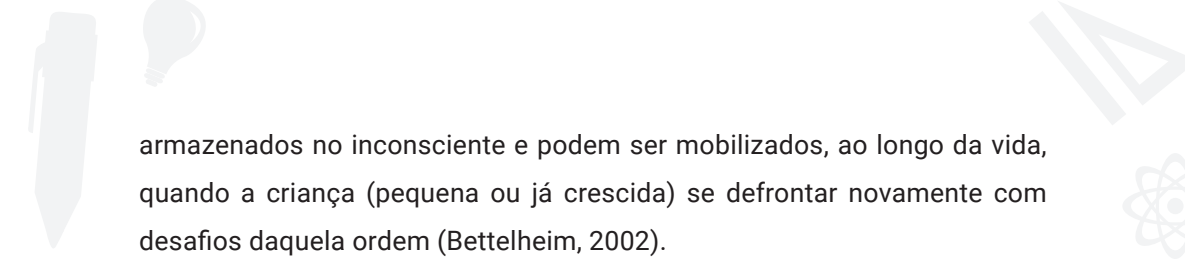
O contato com obras de qualidade literária é, portanto, substancial às infâncias. Bettelheim (2002) evidencia que, entre os desafios que permeiam



as infâncias, está o de encontrar sentido na vida. Dito de outro modo, de dotar a vida de mais significados. Algumas experiências alicerçam essa capacidade das crianças de encontrar sentidos/significados na própria vida. Entre tais experiências, figuram duas principais. A primeira, e mais importante, diz respeito aos impactos dos pais ou outros sujeitos que lhes direcionam ações de cuidado. A segunda está relacionada a uma espécie de herança cultural, quando esta é suficientemente canalizada. Trata-se de uma “herança” cuja transmissão se dá no âmbito da família e para além dele. A escola desempenha, também, um papel fundamental nesse processo. Em todos os âmbitos (familiar, escolar ou outro), o principal meio de canalização da referida herança cultural (no que se refere ao movimento de munir a vida de mais significados) é a literatura (Bettelheim, 2002).

Tendo em vista o potencial que a literatura tem no que se refere a estimular os recursos de que as crianças/adolescentes dispõem para lidar com suas questões interiores, é necessário que as narrativas ouvidas ou lidas nas infâncias não sejam superficiais e ocas. É necessário, também, que a leitura não seja apresentada como algo instrumental, uma necessidade para o futuro ou algo que vá reverberar numa atividade ou numa recompensa, mas como uma forma prazerosa e sensível de acessar significados profundos e aquilo que é significativo naquele estágio do desenvolvimento, da vida (Bettelheim, 2002).

As histórias que mais têm êxito no enriquecimento da vida interior das crianças são as que, por meio de uma narrativa literária, abordam suas pressões internas e não menosprezam as sérias lutas internas intrínsecas ao crescimento. Narrativas dessa natureza possibilitam que, a seu modo, as crianças compreendam e lidem com as questões sensíveis que lhes são intrínsecas. As histórias que alcançam esse patamar geralmente apresentam soluções (e, por vezes, não no campo do real) temporárias e permanentes para os desafios que abordam. Seus conteúdos são



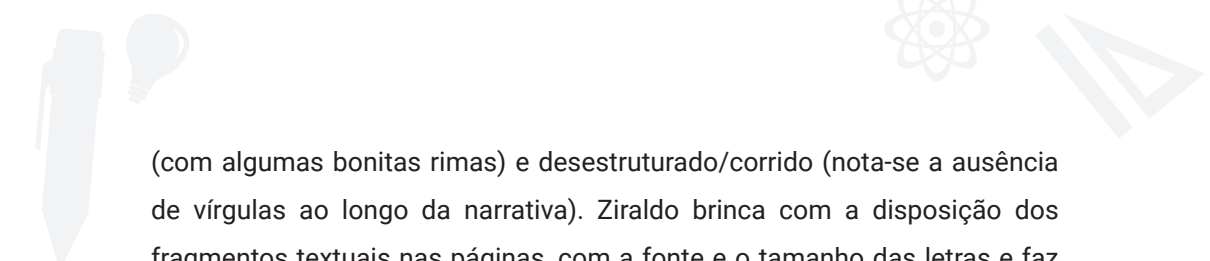
armazenados no inconsciente e podem ser mobilizados, ao longo da vida, quando a criança (pequena ou já crescida) se defrontar novamente com desafios daquela ordem (Bettelheim, 2002).

A LIJ, nas sessões de leitura literária, possui grande potencial para a problematização de temáticas sensíveis e para a desnaturalização das colonialidades e de seus efeitos. Escolher obras literárias que permitam o alcance de tais temáticas e o diálogo acerca destas é fundamental a este fim. Entre as obras possíveis de serem lidas e terem seus conteúdos mobilizados está *Flicts*, de autoria de Ziraldo.

4 O POTENCIAL DE FLICTS NAS SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA: AS COLONIALIDADES NO MEIO RODA

A obra literária intitulada *Flicts* foi escrita por Ziraldo Alves Pinto (1932-2024), escritor e dramaturgo brasileiro, nos anos finais da década de 1960 e publicada no ano de 1969. A obra consiste num marco no que se refere à forma como os livros literários infantis/juvenis eram apresentados até então, do ponto de vista da narrativa e das ilustrações. *Flicts* é uma cor. O personagem principal é apresentado e caracterizado já na primeira página do livro: “Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava *Flicts*” (Ziraldo, 2019, p. 11). A primeira página apresenta o fragmento de texto apresentado acima no canto inferior direito da folha. O espaço quase que total da folha apresenta a cor *Flicts*, sem nenhum desenho/animação ou ilustração estruturada. O livro todo está, estética e poeticamente, organizado dessa forma.

Ziraldo, no caso de *Flicts*, foi tanto autor quanto ilustrador. O livro é uma verdadeira aposta nas infâncias e na capacidade imaginativa, intelectual e humana que lhes é intrínseca. A obra toda mantém as características da primeira página: apresenta fragmentos de texto cujo formato é poético

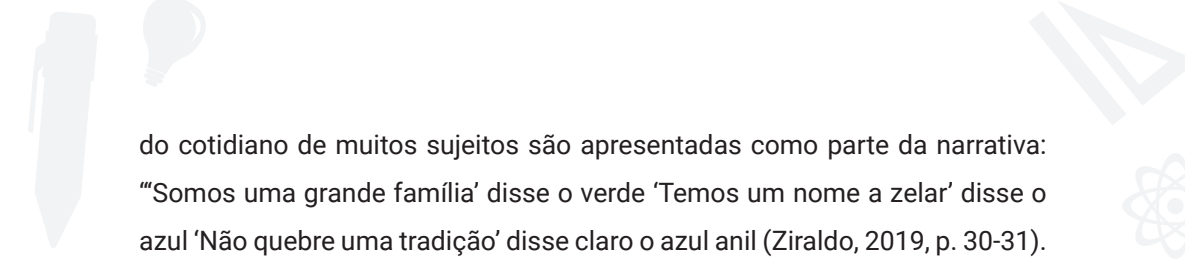


(com algumas bonitas rimas) e desestruturado/corrido (nota-se a ausência de vírgulas ao longo da narrativa). Ziraldo brinca com a disposição dos fragmentos textuais nas páginas, com a fonte e o tamanho das letras e faz com que o próprio texto, em alguns momentos, interaja com a ilustração e seja parte dela. As ilustrações são formas e cores: o autor brinca com as cores do arco-íris, os significados atribuídos a elas e as relações que estabelecem entre si. A elas, vão sendo atribuídos formatos diferentes ao longo do livro. As cores e formas variam conforme o efeito estético almejado pelo autor para os diferentes momentos da narrativa.

A história de Flicts é a história da exclusão de um ser (uma cor) em relação aos demais, por conta de sua diferença. A cor Flicts é rara, é diferente de todas as outras. Todas as outras cores ocupam seu lugar no mundo, em diversas materialidades e espacialidades, em múltiplos espaços e também compartilhando e alternando espaços: caixa de lápis de cor, semáforo, diversos países, bandeiras, faixas, brasões, arco-íris, céu, mar e tantos outros. Flicts, no entanto, não encontra um lugar: “Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts” (Ziraldo, 2019, p. 18). Nas páginas seguintes à apresentação visual e das características de Flicts, o leitor é apresentado aos motivos que explicam a raridade, tristeza, fragilidade, feiura e aflição que o caracterizam.

Para tanto, as outras cores são apresentadas a partir de aspectos positivos: “[...] a força do vermelho [...] a imensa luz do amarelo [...] a paz que tem o azul” (Ziraldo, 2019, p. 12-17). Em contraposição, a caracterização de Flicts sugere uma posição disfórica e negativa. O advérbio “apenas” e os adjetivos frágil, feio e aflito, utilizados como uma espécie de refrão ao longo da obra, sugerem que a diferença da cor é o motivo que o torna frágil, feio e aflito (Gama-Khalil, 2014).

O decorrer da narrativa apresenta a busca desesperada de Flicts por seu lugar no mundo e por sua aceitação em um grupo: o grupo das cores. Em determinados momentos da história, frases conhecidas e que fazem parte



do cotidiano de muitos sujeitos são apresentadas como parte da narrativa: “Somos uma grande família’ disse o verde ‘Temos um nome a zelar’ disse o azul ‘Não quebre uma tradição’ disse claro o azul anil (Ziraldo, 2019, p. 30-31). E, dessa forma, outras situações de negação da existência e de apagamento são também apresentadas com esse sentido: o espaço das cores na caixa de lápis de cor, o parque, o recreio, a brincadeira de roda, o trabalho, a família, a delimitação territorial dos países, as cidades.

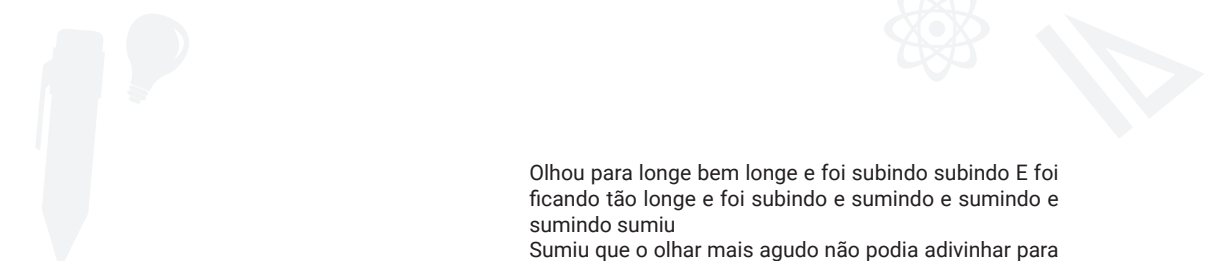
Ao passo que a história se aproxima de seu final, a lua é apresentada em suas faces múltiplas:

E hoje com o dia claro mesmo com o Sol muito alto
quando a Lua vem de dia brigar com o brilho do Sol a
Lua é Azul
Quando a Lua aparece – nos fins das tardes de outono
– do outro lado do mar como uma bola de fogo ela é
redonda e Vermelha
E nas noites muito claras quando a noite é toda dela a
Lua é prata e ouro enorme bola Amarela (Ziraldo, 2019,
p. 70-75).

A lua, dessa forma, mostra suas múltiplas faces a partir de diferentes condições de aparecimento. Mobiliza-se, nesse momento da narrativa, a heterotopia (o viver em meio a um conjunto de relações) e multiplicidade intrínsecas à existência humana. A identidade humana, assim como a da Lua (e de Flicts), é constituída num movimento permanente: depende do posicionamento, da posição que o sujeito ocupa com relação a seus pares, com relação a si mesmo, e com relação ao seu entorno (Gama-Khalil, 2014).

Na parte que, na história, antecede a apresentação da lua enquanto um ser múltiplo e heterotópico, figura o momento mais marcante da narrativa: a busca de Flicts por seu lugar no mundo chega ao fim. E Flicts olha para longe, para bem longe, e sobe. E some:

MAS UM DIA FLICTS PAROU e parou de procurar





Olhou para longe bem longe e foi subindo subindo E foi ficando tão longe e foi subindo e sumindo e sumindo e sumindo sumiu
Sumiu que o olhar mais agudo não podia adivinhar para onde tinha ido para onde tinha fugido em que lugar se escondera o frágil e feio e aflito Flicts (Ziraldo, 2019, p. 64-68).

“MAS NINGUÉM SABE A VERDADE (a não ser os astronautas) que de perto de pertinho a Lua é Flicts” (Ziraldo, 2019, p. 76-79). Teria Flicts desistido de procurar por seu lugar? Teria se cansado da busca por se encaixar? Teria optado por ir embora para nunca mais voltar? Ou teria Flicts chegado à conclusão de que os lugares que buscava não lhe eram suficientes? Qual o desfecho da busca: desistência ou lugar encontrado? O sumiço se alicerça no medo ou na coragem? Teria fugido, frágil, triste e cansado, a fim de se esconder? Ou sabia Flicts exatamente o que estava fazendo, para onde estava indo e o porquê? Seu novo lugar significou esconderijo ou evidência? O que pode significar a lua nesse contexto? O que significam os tantos formatos, cores e situações apresentados pela narrativa?

Despertando mais perguntas do que respostas, apresentando um desfecho que não significa um fim, possibilitando o acesso a inúmeras camadas de significado, proporcionando uma travessia diferente para cada leitor e tocando, com gentileza e vigor poético, em pontos sensíveis da existência humana (nomeadamente no que diz respeito à diferença, ao “anormal”) e em seus desdobramentos e impactos, Flicts se constitui uma obra literária ímpar para ser trazida ao meio da roda no cotidiano escolar.

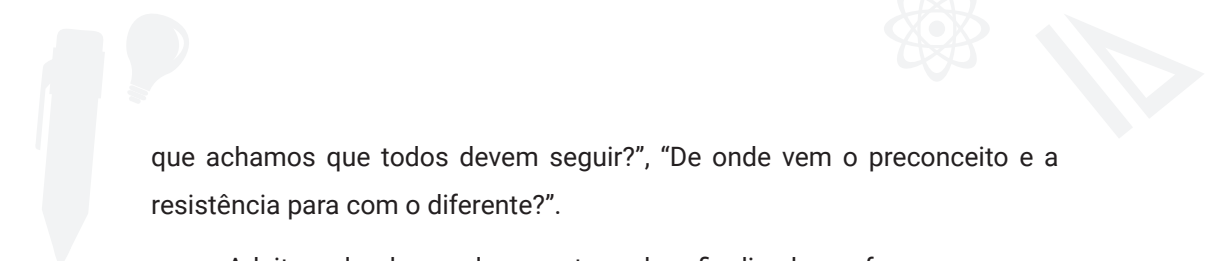
A cor que não tinha um lugar se descobre (ou se faz) dona e pertencente da face mais alta da lua. Mostra-se, metaforicamente e pela via da simbologia, a potência do não apagamento das diferenças e a necessidade de seu entendimento, num movimento permanente. As pessoas, afinal, não se fazem ou se completam sozinhas, mas necessitam do outro para afirmarem sua identidade/seu lugar (Gama-Khalil, 2014). A consonância ou dissonância



para com as normas sociais precisa ser abordada enquanto produto histórico e social, enquanto reflexo/reverberação de processos coloniais, de um colonialismo que segue operando pelas vias das colonialidades.

As seções de leitura literária, alicerçadas em Flicts, são uma ferramenta potente para trazer as colonialidades enquanto cerne dos padrões e normas sociais para o meio da roda. Compreende-se uma seção de leitura literária como um momento planejado pelo docente para a leitura e diálogo acerca de uma obra literária determinada. Com o grupo de estudantes geralmente dispostos em círculo/roda, ocorre a preleção/leitura da obra. Esse momento, no caso de Flicts, pode ser acompanhado do que Grazioli e Leidens (2015), alicerçando-se na tese de Vera Beatriz Sass, (2007) *apud* Grazioli e Leidens, (2015), denominam Ludismo Intratextual: uma metodologia possível de ser utilizada durante as seções de leitura literária. Trata-se da utilização do Ludismo, do jogo, tendo por cerne o próprio texto literário. A metodologia é rica ao desenvolvimento e estruturação do pensamento crítico, da imaginação, de processos de criação (Grazioli, Leidens, 2015).

Entre as possibilidades de utilização do Ludismo Intratextual a fim de mobilizar elementos das colonialidades a partir de Flicts, estão os momentos de diálogo e discussão. No momento em que a narrativa dá notícias de que Flicts parou de procurar, olhou para bem longe e foi subindo e sumiu, é possível “pausar” a história e mobilizar o grupo por algumas perguntas, como: “O que vocês acham que aconteceu com Flicts? Por quê?”, “Para onde vocês acham que Flicts foi?”, “Como vocês acham que a história vai terminar?”, “O que levou Flicts a querer sumir?”, “Esse sumiço é inevitável ou poderia ter sido diferente?”, “O que deveria ter sido diferente para que Flicts não tivesse o desejo de sumir?”, “Alguém, aqui, já viveu ou conhece alguém que viveu uma situação parecida com a de Flicts?”, “E por que essa pessoa é considerada anormal ou diferente demais, com base em quê?”, “O que é que define aquilo que, em termos de existência, é certo e errado?”, “De onde vêm esses padrões



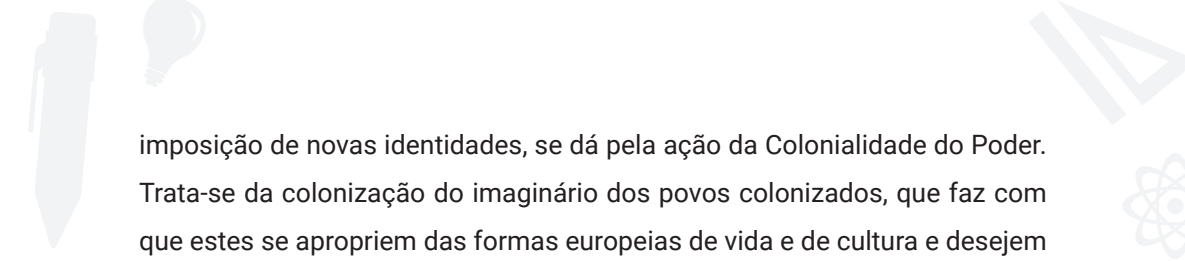
que achamos que todos devem seguir?”, “De onde vem o preconceito e a resistência para com o diferente?”.

A leitura da obra pode ser retomada e finalizada conforme os rumos que a discussão tomar. A discussão, de acordo com o contexto no qual estará ocorrendo, pode findar ou seguir após o final da história. As perguntas acima podem variar de acordo com a turma na qual a seção será realizada. Importa que, sem a pretensão de ensinar algo ou relacionar a obra a um conteúdo específico ou uma atividade/um fim pedagógico, as colonialidades (nomeadamente do poder e do ser) sejam abordadas no sentido de questionar as normas e padrões sociais vigentes, os binarismos que ditam o que se considera bom e ruim/normal e anormal, as noções de raça e gênero como construções sociais/históricas/teóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os processos de colonização estejam historicamente situados em séculos específicos, seus efeitos se tornaram permanentes pelas vias do colonialismo. O colonialismo (que segue operando mesmo com a emancipação e descolonização objetivas dos lugares colonizados) permanece vivo e ativo nos contornos das colonialidades. Dessa forma, chega às raízes históricas, sociais e culturais dos povos (Oliveira; Candau, 2010). É pelos desdobramentos do colonialismo em colonialidade(s) que a Europa se configurou o centro do capitalismo mundial e, pela detenção do controle do mercado mundial, estendeu seu domínio colonial e seu padrão de poder para todo o mundo (Quijano, 2005).

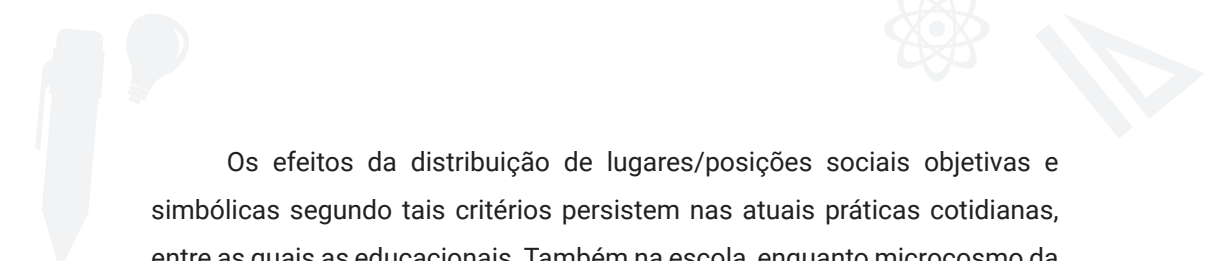
Tem-se, como decorrência dessa conjuntura, um mundo (e uma América Latina, sobretudo) de padronização europeia: diferentes povos e lugares foram submetidos à reidentificação histórica e novas identidades (eurocentradas) lhes foram atribuídas. Esse processo de reidentificação, de



imposição de novas identidades, se dá pela ação da Colonialidade do Poder. Trata-se da colonização do imaginário dos povos colonizados, que faz com que estes se apropriem das formas europeias de vida e de cultura e desejem vivê-las também (distanciando-se das suas). Há, portanto, um processo de reidentificação e apagamento sócio-histórico-cultural de culturas que se distanciam dos padrões eurocentrados (Quijano, 2005). A reidentificação de uma grande diversidade de povos e de matrizes culturais e linguísticas, no Brasil, nas categorias fechadas de índios e negros (em oposição ao modelo/ideal europeu) exemplifica esse fato.

Tendo a colonialidade do poder tornado hegemônicas a cultura e as formas de conhecimento europeias, se estabeleceu também uma hegemonia historiográfica e epistêmica: a Colonialidade do Saber. As colonialidades do poder e do saber reverberam na Colonialidade do Ser: retirando do colonizado a sua identidade, este se vê obrigado a se questionar sobre quem, de fato, é. A colonialidade do ser, portanto, nega o estatuto humano a determinados grupos e povos: indígenas, africanos, gêneros não-binários e outras formas de ser e se reconhecer humano (Oliveira; Candau, 2010).

É dessa conjuntura que emerge o conceito de raça: uma construção mental que expressa a dominação colonial e que não existe antes da colonização da América. A posterior elaboração teórica desse conceito, a partir da perspectiva eurocêntrica, alicerçou a naturalização das relações coloniais. As relações de superioridade e inferioridade foram legitimadas. O conceito de raça se tornou, portanto, um instrumento (eficaz e durável) de dominação universal. E, deste, emergiu outro igualmente universal: o de gênero (Quijano, 2005). Assim, os povos e grupos colonizados e reidentificados foram postos em uma situação “natural” de inferioridade também pelos crivos na raça e do gênero. Desde então, raça e gênero fora/são critérios para a posição que os sujeitos ocupam na estrutura social.



Os efeitos da distribuição de lugares/posições sociais objetivas e simbólicas segundo tais critérios persistem nas atuais práticas cotidianas, entre as quais as educacionais. Também na escola, enquanto microcosmo da sociedade, figuram as ações das colonialidades: do Poder, do Saber e do Ser. Tendo em vista que a constituição dos sistemas educacionais dos lugares colonizados também se alicerçou nos moldes eurocêntricos e que, portanto, está intrincada de elementos do colonialismo e das colonialidades, urge reconhecer que as escolas, currículos e práticas pedagógicas reproduzem (em maior ou menor medida) essa conjuntura.

As aprendizagens/conteúdos/conhecimentos que têm as colonialidades por alicerce nem sempre figuram na dimensão formal e visível do currículo. É por meio do currículo oculto (Silva, 2011) que, de maneira mais intensa e duradoura, ocorrem as aprendizagens acerca dos binarismos, dos padrões sociais, a concepção do normal e do aceitável no que se refere a gênero e sexualidade, as noções de raça/cor e seu vínculo com as noções de inferioridade/superioridade. Ao passo que tais temáticas não são tocadas em sala de aula, o currículo oculto opera em silêncio e reafirma/legitima estigmas e preconceitos.

Contudo, apesar do potencial de reprodução das aprendizagens que se assentam nas colonialidades, é possível que as temáticas contidas na dimensão oculta do currículo sejam mobilizadas na/pela escola e, circulando em momentos de questionamento e diálogo, possam ser minimamente desmistificadas e apresentadas de uma Perspectiva Outra. Para tanto, as obras de Literatura Infantil e Juvenil podem desempenhar um papel fundamental. Trazer para as seções de leitura literária obras que tocam, de forma potente e sensível, em tais temáticas constitui-se uma estratégia interessante para trazer ao meio da roda outras formas de ver o outro, de ver e compreender o mundo. Trazer Flicts para o meio da roda das seções de leitura literária é

dar espaço ao imaginário, ao pensamento crítico, ao diálogo e aos temas sensíveis que precisam ser tocados também na/pela escola.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Flicts: as espacialidades insólitas no reconto mineiro d'ó Patinho Feio. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). **Literatura infantojuvenil e leitura**: novas dimensões e configurações. Erechim, RS: Habilis, 2014.

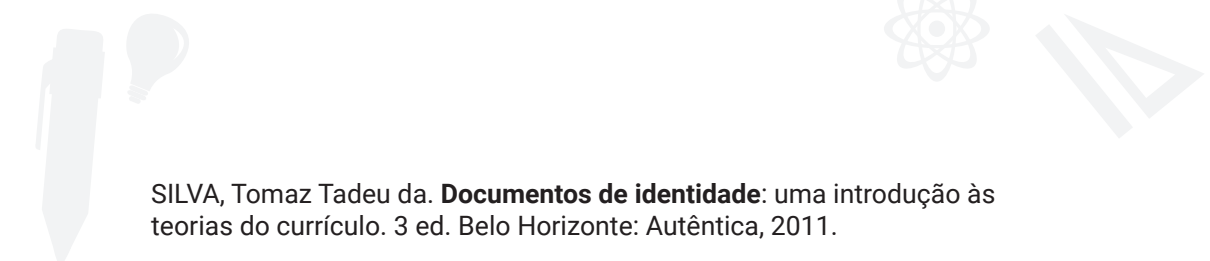
GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre. Ludismo intratextual e extratextual: notas sobre uma metodologia para a leitura de livros literários infantis. **Textura**, v. 17, n. 35, p.151-175, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1446/1267>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Discussões necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário pedagógica versus função poética. **Textura**, v. 23, n. 56, p. 215-134, out./dez. 2021. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/6013>. Acesso em: 06 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 11 abr. 2024.


PARREIRAS, Ninfa; PIACENTINI, Tânia. Imaginário, palavras, livros, subjetividades: olhares de uma encantadora de almas. *In*: BOCHECO, Eloí Elizabete; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DURLI, Zenilde (org.). **Um dedo de prosa, outro de poesia**: conversas com quem gosta da palavra. Erechim, RS: Habilis, p. 55-62, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZIRALDO. **Flicts**. Edição comemorativa de 50 anos. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PROGRAMAS PROUNI E UNIEDU NA UNOESC CHAPECÓ

Renan Eduardo da Silva¹

INTRODUÇÃO

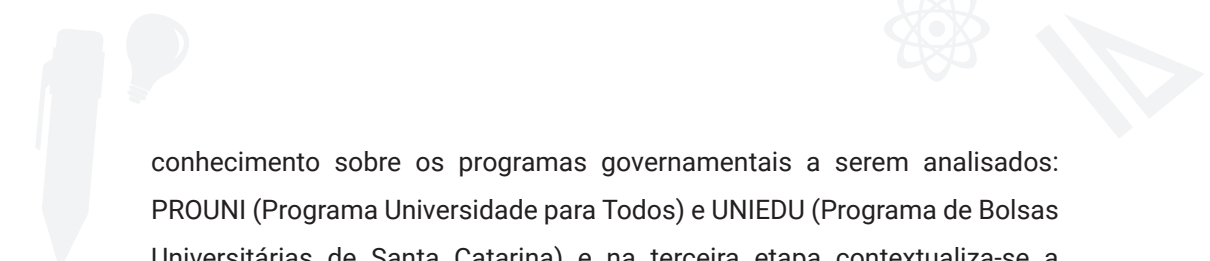
A educação brasileira vem sendo desenvolvida sobre a perspectiva de combate às desigualdades sociais, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

No entanto, apesar de ser definida como um direito de todos e dever do Estado, presencia-se que este dever estatal está sujeito ao fornecimento de educação básica, enquanto a garantia de educação de nível superior é dependente da capacidade individual de cada pessoa.

Nesse contexto, e diante da natureza da educação como um direito que demanda um agir por parte do Estado, surge à problemática deste *paper*, com o estudo das políticas públicas de efetivação do direito a educação no ensino superior, por meio da averiguação da efetividade dos programas governamentais PROUNI e UNIEDU, tendo como campo de pesquisa a UNOESC Campus Chapecó.

Para tanto, a investigação contempla quatro etapas: inicialmente, oportuniza-se um entendimento sobre o direito de educação no ensino superior e sobre a caracterização das políticas públicas, em seguida, aborda-se um

¹ Doutorando e Mestre em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduado em Direito pela Universidade do Contestado, *Campus* Concórdia; Especialista em Direito Civil pela Universidade Anhanguera; Advogado; Servidor Público Federal do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Concórdia; Coordenador de Pessoal e Relações Jurídicas do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, Seção de Concórdia, SC. E-mail: renan.silva@ifc.edu.br.



conhecimento sobre os programas governamentais a serem analisados: PROUNI (Programa Universidade para Todos) e UNIEDU (Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina) e na terceira etapa contextualiza-se a intuição foco de estudo: UNOESC Campus Chapecó.

Com a compreensão de todos estes aspectos, a etapa final expõe a averiguação por meio de dados do quantitativo de bolsistas do programa governamental federal (PROUNI) e do programa governamental estadual catarinense (UNEDU) da efetividade destes programas governamentais como políticas públicas de efetivação do direito a educação no ensino superior.

Da elucidação de todos os tópicos, com base nos resultados da pesquisa quantitativa dos programas governamentais na UNOESC Campus Chapecó, a hipótese é de que os respectivos programas governamentais são efetivas políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior privado.

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação é um fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo² por meio do aprimoramento das capacidades humanas³ e da possibilidade de integração social com vistas à efetiva participação na sociedade⁴. Logo,

² Sen (2010, p. 16-17) destaca que o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. De modo que, a realização da liberdade individual e do desenvolvimento social é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como garantia de nutrição, habitação, saúde e educação que propiciam participação social e impellem o progresso de oportunidades.

³ Segundo Nussbaum (2013, p. 91-93, 191, 263) as capacidades são direitos inerentes a vida, saúde física, integridade física, sentidos, imaginação e pensamento, emoções, razão prática, afiliação, lazer, controle sobre o próprio ambiente entre outras espécies que fornecem um conjunto altamente útil de critérios sociais a fim de avaliar quais políticas públicas queremos adotar.

⁴ Sen (2010) denomina essa condição como membro efetivo da sociedade, onde o agente possui capacidade de provocar mudanças, de participar de ações econômicas, sociais e políticas, agindo como sujeito ativo.

a garantia de instrução não representa uma conquista, mas sim uma meta⁵ para a sociedade atual, voltada ao futuro da sociedade contemporânea.

Diante desta característica, e como forma de acesso a outros direitos, presencia-se que a educação ganhou este status, tanto no plano jurídico internacional bem como no plano jurídico interno brasileiro.

No âmbito internacional, a primeira menção a educação como um direito se deu através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948, art. 26⁶), seguido pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966 (art. 13 e 14⁷) e pelo Protocolo de San Salvador (art. 13⁸).

No tocante ao sistema jurídico brasileiro, inicialmente vale destacar que os direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos foram incorporados ao âmbito interno brasileiro pela Constituição Federal de 1988⁹.

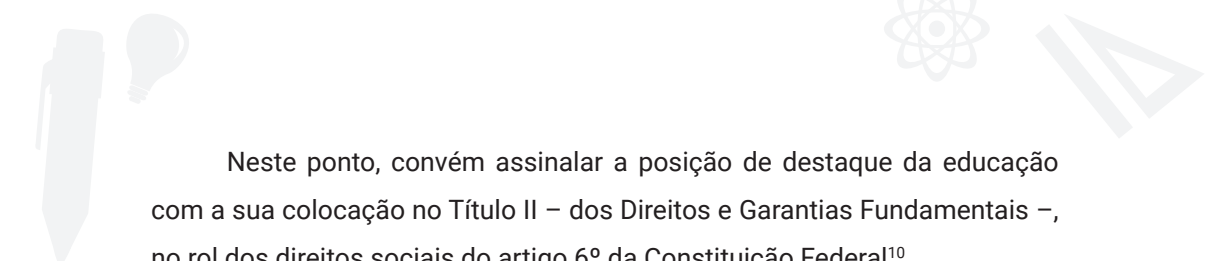
⁵ O objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) - Educação de qualidade-. ODS 4. Visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (ONU, 2022).

⁶ Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. [...] (ONU, 1948).

⁷ Artigo 13 §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] (ONU, 1966).

⁸ Artigo 13. Direito à educação. 1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. [...] (OEA, 1989).

⁹ De acordo com Lopes (2011, p.11), os direitos fundamentais são o prolongamento jurídico-positivo dos direitos humanos, os quais, por sua vez, derivam da teoria dos direitos naturais.



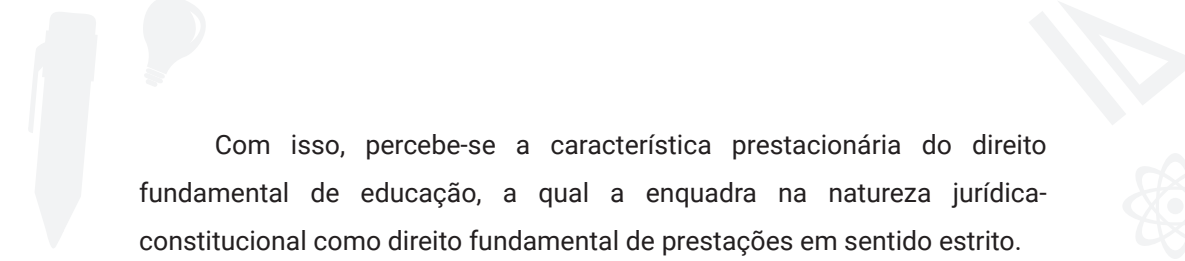
Neste ponto, convém assinalar a posição de destaque da educação com a sua colocação no Título II – dos Direitos e Garantias Fundamentais –, no rol dos direitos sociais do artigo 6º da Constituição Federal¹⁰.

Quanto à posição de um direito no ordenamento de um sistema constitucional, Alexy (2008, p. 520-521) define que a fundamentalidade formal das normas de direitos fundamentais decorre da sua posição no topo da estrutura do ordenamento jurídico, como direitos que vinculam diretamente o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, assim à fundamentalidade formal soma-se a fundamentalidade substancial. Deste modo, observa-se que direitos fundamentais e normas de direitos fundamentais são fundamentalmente substanciais porque com elas são tomadas decisões sobre a estrutura normativa básica do Estado e da sociedade.

No mais, quanto à jusfundamentalidade da educação como um direito fundamental, Sarlet (2011, p. 11) sustenta que os direitos fundamentais podem ser conceituados como aqueles direitos concernentes às pessoas, que do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram por seu conteúdo e importância (fundamentalidade material) integradas ao texto da Constituição e retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos (fundamentalidade formal), bem como as que, pelo seu objeto e significado, possam lhes ser equiparados, tendo, ou não, assento na Constituição formal.

Com a caracterização da educação como direito fundamental social, nota-se, ainda, sua segunda característica, conforme leitura do artigo 205 da Constituição Federal: “Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, grifo nosso).

¹⁰ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).



Com isso, percebe-se a característica prestacionária do direito fundamental de educação, a qual a enquadra na natureza jurídica-constitucional como direito fundamental de prestações em sentido estrito.

Ao respeito à natureza prestacional de um direito fundamental, Alexy (2008, p. 433-434) reforça que tratam-se de direitos a uma ação positiva do Estado, de modo que os direitos a prestações em sentido estrito são direitos do indivíduo em face do Estado, a algo que o indivíduo se dispusesse de meios financeiros suficientes e se houvesse uma oferta suficiente no mercado, poderia também obter de particulares. Assim, quando se trata de direitos fundamentais sociais (direitos à assistência a saúde, ao trabalho, à moradia e à educação), está-se fazendo menção a direitos a prestação em sentido estrito.

Com a elucidação do enquadramento jurídico do direito de educação, observa-se que este direito fundamental social foi delimitado no Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto por meio dos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, apesar do artigo 205 da CRFB/1988 explicitar que a educação é “direito de todos”, é possível perceber que o dever do Estado com a educação é efetivado pela educação básica¹¹ obrigatória e gratuita (art. 208, I da CRFB/1988), enquanto o acesso ao ensino superior é condicionado as capacidades de cada indivíduo (art. 208, V da CRFB/1988).

Pela leitura do texto constitucional, denota-se que a Carta Maior não consagrou um direito subjetivo a uma vaga em uma instituição de ensino superior mantida pelo Poder Público (Mitidiero; Sarlet; Marinoni, 2018, p. 699).

Deste modo, constata-se que a educação básica obrigatória foi definida como um direito público subjetivo (art. 208, § 1º da CRFB/1988), enquanto o

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 21 define que: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (Brasil, 1996).

ensino superior foi atrelado ao mérito individual de cada um, de modo que se presencia uma problemática¹² sobre o acesso e permanência no sistema educacional superior¹³.

Portanto, tendo em vista que o compromisso pela melhoria da educação brasileira é um desafio complexo, e que se deve buscar uma educação superior que reflita as demandas impostas pela sociedade contemporânea, em especial para a qualificação para o trabalho (art. 205 da CRFB/1988).

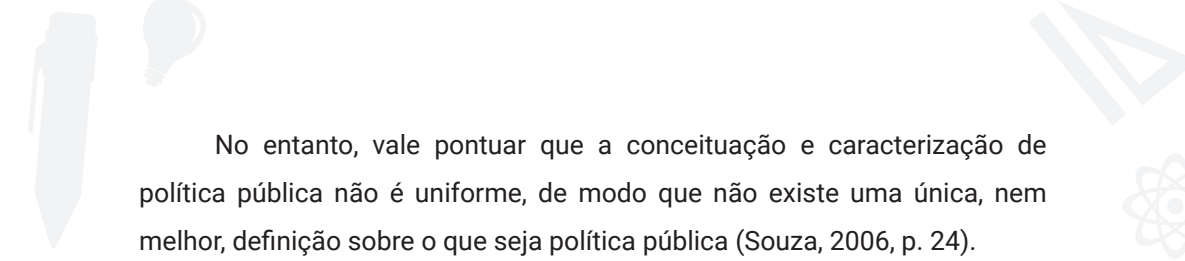
Dito isso, cabe à sociedade e ao Estado prover à formulação de políticas públicas adequadas¹⁴ para a democratização do ensino superior, garantindo-se à ampliação do acesso e permanência (art. 206, I da CRFB/1988).

Em vista disso, adentrando ao estudo das políticas públicas, estas configuram processos complexos e multidimensionais que se desenvolvem em múltiplos níveis de ação e de decisão (local, regional, nacional e transnacional), envolvendo diferentes atores (governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais) que agem em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos, visando à resolução de problemas públicos, mas também a distribuição de poder e de recursos (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 11).

¹² Conforme a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras realizada no período de fevereiro/2012 a junho/2012, constatou-se que 42,8% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D e E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00 e apresentavam uma situação de vulnerabilidade social (FONAPRACE, 2012).

¹³ Este problema é expresso pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, que define como objetivo da Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2015).

¹⁴ Conforme leciona da Silva (2012, p. 66), o sucesso de uma política pública relaciona-se ao grau de conhecimento que se detém sobre o seu objeto, o que tende a maximizar a viabilidade de implantação de um programa de ação governamental, ao mesmo tempo em que sua eficácia está vinculada ao grau de articulação de seus atores (poderes e agentes públicos).



No entanto, vale pontuar que a conceituação e caracterização de política pública não é uniforme, de modo que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública (Souza, 2006, p. 24).

Ante a amplitude do objeto de estudo, e considerando a necessidade de um conhecimento específico sobre as particularidades do tema que envolve o instituto das políticas públicas, procura-se demonstrar algumas definições teóricas sobre o campo de análise das *policies*¹⁵ (políticas públicas).

Segundo Arzabe (2006, p. 63) políticas públicas compreendem um conjunto de programas de ação governamental dirigidos à realização de direitos e de objetivo social que buscam concretizar oportunidades para cada pessoa viver com dignidade e exercer seus direitos.

Para Bucci (2002, p. 241-243) políticas públicas são programas de ações governamentais, voltados ao atendimento das necessidades socialmente relevantes e politicamente determinadas da sociedade.

Por outro lado, Souza (2007, p. 69) leciona que a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio que governos democráticos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Com a compreensão de um significado para as políticas públicas, é possível se observar o caráter intervencionista do Estado, o qual procura agir não mais de forma pontual, mas sim de maneira organizada e planejada para assegurar a implementação de direitos¹⁶ expostos de forma abstrata na Constituição.

¹⁵ O sentido da abordagem deve ser inspirar a produção de políticas públicas que realizem direitos fundamentais não apenas como entrega de serviços públicos, mas como construções institucionais que reflitam a organização democrática do poder (Bucci; Souza, 2019, p. 851).

¹⁶ Grau (2001, p. 191) destaca que o direito –a norma jurídica –passa a ser dinamizada como instrumento do governo e deixa de ser única e exclusivamente, a de ordenação. Enquanto instrumento de governo, então, o direito passa a ser atuado tendo em vista a implementação de políticas públicas, políticas referidas a fins múltiplos e específicos.

Com o entendimento conceitual sobre a natureza das políticas públicas, ao retornar a problemática que envolve a educação no ensino superior, vemos que este é um direito que demanda mais que somente a sua positivação¹⁷ no texto da Constituição, de modo que é necessário que o Estado representado pelos poderes da República¹⁸ e a sociedade¹⁹ busquem meios para assegurar efetividade a esta previsão constitucional por meio de programas capazes de garantir a promoção de justiça social²⁰.

2 DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E DO PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA (UNIEDU)

Diante do entendimento da jusfundamentalidade da educação como um direito humano fundamental, a qual em virtude de sua natureza de direito social exige a formulação de políticas públicas²¹ capazes de conferir efetividade a demanda pelo direito de instrução.

¹⁷ De acordo com Bobbio (2004, p. 17) o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los e para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

¹⁸ Nesse aspecto cabe destacar a proposição da PEC 26/2017 que acrescenta o artigo 75-A à Constituição. Art. 75-A. Os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de avaliação de políticas públicas, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da gestão pública, na forma da lei (Brasil, 2017).

¹⁹ A Lei Complementar 131/2009 (Brasil, 2009) por meio do artigo 48, parágrafo único, inciso I e III assegura a participação popular na gestão fiscal de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos; assim como assegura a liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público (Brasil, 2009).

²⁰ Segundo da Silva e Masson; (2015, p. 372) uma das peças-chave para a realização da justiça social é a universalização do ensino de qualidade, capaz de elevar a autoconsciência, a cidadania e a dignidade das pessoas, a fim de que se tornem sujeitos ativos aptos ao diálogo em sociedade.

²¹ Lima e Magalhães (2012, p. 12) ressaltam que sublima-se, por exemplo, uma diferença nas políticas públicas entre aquelas denominadas Política de Estado e Política de Governo. As primeiras possuem um horizonte temporal maior, geralmente são políticas institucionalizadas e envolvem a burocracia de mais de uma agência do Estado, já as segundas se realizam como parte de um programa maior, de duração mais curta e simples composição ficando geralmente na competência dos próprios ministérios setoriais.

O presente tópico pretende expor uma compreensão de duas políticas públicas voltadas ao acesso e permanência no ensino superior, as quais são executadas por dois programas governamentais de âmbito nacional (Programa Universidade para Todos - PROUNI) e estadual (Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU).

Iniciando no tema, observa-se que no contexto da expansão do ensino superior no Brasil²² foram desenvolvidos vários programas governamentais voltados ao fortalecimento do sistema de ensino superior, como por exemplo, a criação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES²³) voltado à educação superior privada, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI²⁴) voltado à educação superior pública.

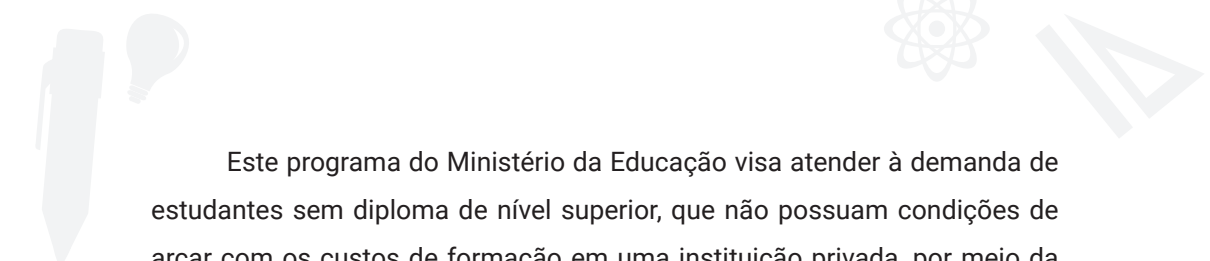
No tocante à educação superior privada, além da iniciativa do FIES em 2001, no ano de 2005 foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado ao fornecimento de bolsas de estudo para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos²⁵.

²² Para Pereira e Brito (2018, p. 354), adentrando ao século XXI, impactada pelas políticas neoliberais, sobretudo na segunda metade dos anos 1990, intensificou-se o movimento de crescimento das IES privadas, acompanhado pelo crescente processo de formação de grandes grupos empresariais nesse setor. Assim, o que se assistiu na primeira década do século XXI foi que a pressão por ampliação da oferta de educação superior foi acomodada com processos tímidos de criação e ampliação de instituições públicas, por um lado; e, por outro, e majoritariamente, pela intensificação da política de expansão pela via da iniciativa privada.

²³ Lei nº 10.260/2001. Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria (Brasil, 2001).

²⁴ Decreto nº 6.096/2007. Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

²⁵ Ver art. 1º, da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).



Este programa do Ministério da Educação visa atender à demanda de estudantes sem diploma de nível superior, que não possuam condições de arcar com os custos de formação em uma instituição privada, por meio da concessão de dois modelos de bolsas de estudo: integrais²⁶ (destinadas a estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) e parciais²⁷ (voltadas a estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso de nível superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda ao valor de até 3 (três) salários mínimos, observados os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação).

Quanto a critérios de seleção, verifica-se que a bolsa de estudos destina-se a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (Art. 2º, I da Lei nº 11.096/2005), a estudante pessoa com deficiência (Art. 2º, II da Lei nº 11.096/2005) e a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, em áreas do conhecimento, especialidades e regiões estabelecidas como prioritárias em regulamento, independentemente da renda (Art. 2º, III da Lei nº 11.096/2005).

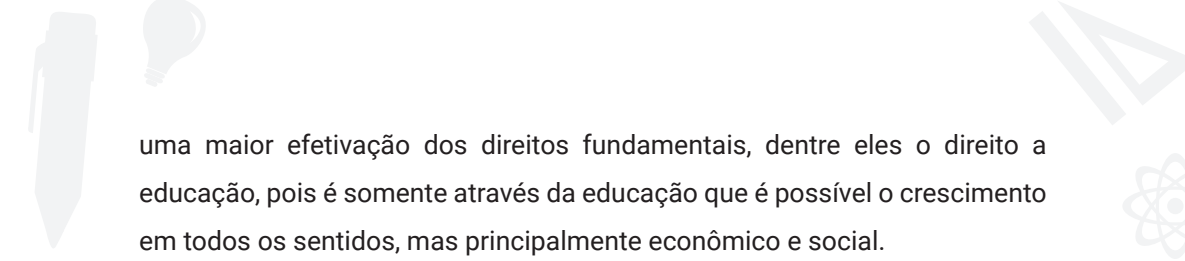
Deste modo, o estudante a ser beneficiado pelo PROUNI é pré-selecionado pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, na etapa final, será selecionado pela instituição privada de ensino superior, que poderá realizar processo seletivo próprio²⁸.

Diante desse panorama educacional, Moura (2014, p. 14) sustenta que as mudanças recentes que possibilitaram o desenvolvimento de políticas públicas como o FIES e PROUNI estão em consonância com o papel que o Estado deve desenvolver que é de implementar políticas públicas que visem

²⁶ Ver art. 1º, §1º da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).

²⁷ Ver art. 1º, §2º da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).

²⁸ Ver art. 3º da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).



uma maior efetivação dos direitos fundamentais, dentre eles o direito a educação, pois é somente através da educação que é possível o crescimento em todos os sentidos, mas principalmente econômico e social.

Concluída esta etapa, e passando ao estudo do programa do governo estadual, no âmbito do Estado de Santa Catarina, presencia-se o desenvolvimento de uma política de estímulo ao acesso e permanência no ensino superior, a qual é operacionalizada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) por meio de um programa governamental criado em 2005, intitulado como Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, o qual agrega a assistência financeira estudantil²⁹ por um modelo integrado de bolsas universitárias destinadas ao atendimento do estudante catarinense da educação superior.

Este programa governamental, decorrente da previsão dos artigos 170³⁰ e 171³¹ da Constituição Estadual Catarinense de 1989 (CESC/1989), é regulamentado pela Lei Complementar nº 281/2005, Lei Complementar nº 407/2008 e pelo Decreto nº 470/2020 do Estado de Santa Catarina.

Isso posto, a previsão constitucional dos artigos 170 e 171 da CESC/1989 é materializada por meio de dois modelos de programas de bolsas (bolsas do artigo 170 e do 171 da CESC de 1989³²), os quais elegem

²⁹ Decreto nº 470/2020 do Estado de Santa Catarina. Art. 1º Fica instituído o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), destinado à concessão de benefício de assistência financeira a estudantes, bem como ao apoio, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino superior (Santa Catarina, 2020).

³⁰ Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989. Art. 170. O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina. Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino (Santa Catarina, 1989).

³¹ Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989. Art. 171. A lei disciplinará as formas de apoio à manutenção e ao desenvolvimento do ensino superior que as empresas privadas deverão prestar, sempre que se beneficiarem: I - de programas estaduais de incentivos financeiros e fiscais; II - de pesquisas e tecnologias por elas geradas com financiamento do Poder Público estadual (Santa Catarina, 1989).

³² O modelo de bolsas do artigo 170 e 171 da CESC de 1989 contempla oito tipos de bolsas diferentes, com diferentes critérios e regras. Para o modelo do artigo 170, os tipos de bolsa são: Estudo,

como beneficiários estudantes economicamente carentes, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação³³.

A regulamentação do programa de bolsas universitárias de Santa Catarina tem como público-alvo prioritário, o estudante catarinense que comprove grau de carência socioeconômica conforme Índice de Carência (IC³⁴) calculado pelo UNIEDU durante o processo de seleção.

No caso de aprovação no processo seletivo, a concessão da bolsa é feita mediante formalização de Contrato de Assistência Financeira Estudantil (CAFE), celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o candidato selecionado e as Instituições de Ensino Superior cadastradas junto ao UNIEDU³⁵.

O benefício da bolsa universitária possui caráter financeiro, sendo a Secretaria de Estado da Educação responsável por realizar o pagamento do valor ajustado na conta bancária do estudante beneficiário. As fontes recursais são provenientes de fonte própria do Tesouro do Estado e do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), conforme previsão na Lei Orçamentária Anual³⁶.

A definição do valor mínimo dos recursos a serem disponibilizados para a concessão de bolsas é de responsabilidade da Secretaria de Estado

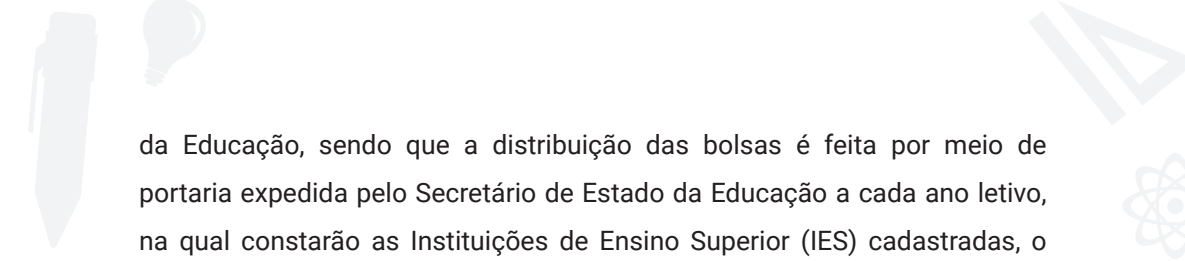
Pesquisa, PROESDE-Desenvolvimento, PROESDE-Desenvolvimento/IDH, PROESDE-Licenciatura e para o modelo do artigo 171 compreende: Estudo, Licenciatura, Pesquisa e Extensão (Santa Catarina, 2022).

³³ Lei Complementar nº 407/2008 do Estado de Santa Catarina. Art. 6º-Os recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior serão distribuídos da seguinte forma: II – 20% (vinte por cento) para concessão de bolsas de estudo a alunos matriculados em cursos ou programas presenciais de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, em instituições credenciadas; (Santa Catarina, 2008).

³⁴ Conforme Portaria 1613/2020 da SED-SC. Art. 3º- Para o cálculo do IC serão considerados: I- Renda Familiar (RF): a) valor informado em reais (R\$), II- Moradia do Estudante (ME): a) financiada ou locada, b) própria ou cedida, III-Bens do Grupo Familiar (BGF): somando imóveis e móveis, IV- Despesa Familiar Mensal, com educação paga, para outro membro do grupo familiar (DE), V- Despesa Familiar Mensal, para estudo, com transporte coletivo (TC), VI-Despesa com Tratamento de Doença Crônica (DDC e VII- Grupo Familiar (GF): a) Número de pessoas do Grupo Familiar (Santa Catarina, 2020a).

³⁵ Arts. 2º e 12 do Decreto nº 470/2020 do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020).

³⁶ Art. 13 do Decreto nº 470/2020 do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020).



da Educação, sendo que a distribuição das bolsas é feita por meio de portaria expedida pelo Secretário de Estado da Educação a cada ano letivo, na qual constarão as Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas, o valor máximo para aplicação, os prazos, os trâmites para pagamento e as obrigações da SED-SC, das IES e de seus estudantes bolsistas³⁷.

O programa de bolsas estudantis desenvolvido pelo Estado de Santa Catarina contempla um modelo de bolsas voltado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, aliado a áreas estratégicas, que são desenvolvidas e voltadas à formação humana qualificada, para atuação na educação básica e em áreas prioritárias para o desenvolvimento regional catarinense.

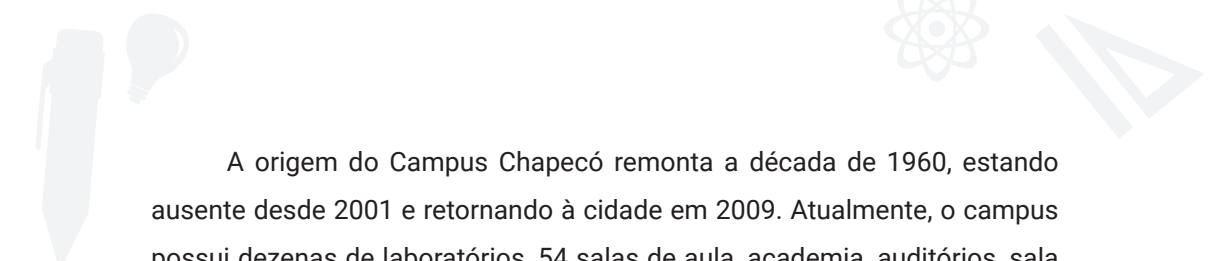
Logo, é possível compreender que o UNIEDU se evidencia como mecanismo para a crescente universalização do ensino superior catarinense, por meio de um processo de formação amplo e comprometido com a realidade local, pela assistência estudantil de caráter financeiro.

3 A INSTITUIÇÃO EM ESTUDO: A UNOESC CAMPUS CHAPECÓ

Mantida pela Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC), a Universidade do Oeste de Santa Catarina conta com seis unidades (Capinzal, Campos Novos, Pinhalzinho, Maravilha, São José do Cedro e Xaxim) e cinco *campi* (Joaçaba, Videira, Xanxerê, São Miguel do Oeste e Chapecó).

O Campus Chapecó integra o modelo de uma universidade comunitária para a região Oeste de Santa Catarina, o qual foi credenciado pelo Ministério da Educação para atuar como instituição universitária em 1996 e, em 2009, foi credenciado para atuar na educação à distância (UNOESC, 2022).

³⁷ Arts. 5º e 6º do Decreto nº 470/2020 do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020).



A origem do Campus Chapecó remonta a década de 1960, estando ausente desde 2001 e retornando à cidade em 2009. Atualmente, o campus possui dezenas de laboratórios, 54 salas de aula, academia, auditórios, sala de dança, campos de futebol, um ginásio de esportes e ambientes para estudos coletivos e individuais, em que alunos estudam em 12 cursos de graduação presencial (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física – bacharelado e licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação, além de cursos de graduação EAD, pós-graduação *lato sensu* nas mais diversas áreas profissionais, além de Mestrados e Doutorados em Administração, Direito e Educação (UNOESC, 2022).

Conforme dados do Censo Interno da UNOESC Chapecó disponibilizados pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE Chapecó), o quantitativo de alunos da instituição de Chapecó é 2.224 alunos no ano de 2016, 2.417 alunos em 2017, 2.583 alunos em 2018 e 3.026 alunos em 2019 (UNOESC, 2022a).

3.1 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E DO PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA (UNIEDU) NA UNOESC CAMPUS CHAPECÓ

A Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC), mantenedora da UNOESC, é uma entidade sem fins lucrativos, regida por regras de direito privado³⁸, a qual além da oferta de educação superior tem como finalidade a criação e o desenvolvimento de atividades e serviços comunitários nas áreas da saúde, lazer, tecnologia, ambiental, cultural e de assistência social como forma de promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento humano e social³⁹.

³⁸ Art. 1º do Estatuto da FUNOESC (FUNOESC, 2020).

³⁹ Art. 2º, II do Estatuto da FUNOESC (FUNOESC, 2020).

Pela natureza de pessoa jurídica de direito privado, a qual não almeja fins lucrativos e por realizar ações segundo as normativas da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a FUNOESC é certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS⁴⁰) conforme inscrição n.º 212.927/82 do Conselho Nacional de Assistência Social⁴¹.

Desse modo, a Universidade do Oeste de Santa Catarina composta por suas unidades e seus campi representam uma instituição de educação superior, comunitária e de assistência social⁴², a qual pela obrigação decorrente da Lei nº 12.101/ (Brasil, 2009a)⁴³ desenvolve políticas de acesso e permanência voltadas a estudantes de baixa renda.

Referente à UNOESC Campus Chapecó, a coordenação de programas estudantis é exercida pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), sendo que a política de assistência a estudantes de baixa renda é realizada pela oferta de benefício financeiro por meio de dois programas de bolsas de estudo: o Programa Universidade para todos (PROUNI) do Governo Federal e o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) do Estado de Santa Catarina.

Começando pelo programa do governo federal, conforme Relatório Social da FUNOESC (2020, p. 18), a Universidade do Oeste de Santa Catarina, por ter aderido ao PROUNI⁴⁴ deve conceder bolsas de estudo integrais⁴⁵

⁴⁰ Conforme o Ministério do Desenvolvimento Social (Brasil, 2021), a Certificação CEBAS é um dos documentos exigidos pela Receita Federal, para que a entidade sem fins lucrativos usufrua de isenções e contribuições sociais, tais como a parte patronal da contribuição previdenciária sobre a folha de pagamento; a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); entre outras. A Certificação CEBAS também possibilita que a entidade faça convênios e parcerias com o poder público.

⁴¹ Art. 1º, § 4º do Estatuto da FUNOESC (FUNOESC, 2020).

⁴² Art. 1º do Estatuto da UNOESC (UNOESC, 2020).

⁴³ Para entidades educacionais ver artigos 12 a 17 da Lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009a).

⁴⁴ “Art. 8º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins); IV – Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS)” (Brasil, 2005).

⁴⁵ “Art. 5º [...] § 5º Para o ano de 2005, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá: I – aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo

para estudantes com renda familiar bruta de até um salário-mínimo e meio e parciais⁴⁶ (50%) a discentes com renda familiar bruta mensal de até três salários-mínimos⁴⁷.

Segundo informações presentes na página do Serviço de Apoio ao Estudante da (SAE), além do critério socioeconômico conjugado a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o estudante a ser beneficiado pelas bolsas do PROUNI na UNOESC deve satisfazer a pelo menos uma das condições a seguir: a) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; b) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola; c) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada; d) ser pessoa com deficiência; e e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura (UNOESC, 2022).

Com o preenchimento dos requisitos, a inscrição junto ao programa é gratuita e feita pela internet, por meio de edital disponibilizado no *site* do PROUNI, sendo que após a pré-seleção dos beneficiários pelo sistema do programa governamental (Sisprouni), ocorre à checagem da documentação

de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para cada nove estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados” (Brasil, 2005).

⁴⁶ Art. 5º [...] § 5º Para o ano de 2005, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá: II – alternativamente, em substituição ao requisito previsto no inciso I deste parágrafo, oferecer uma bolsa integral para cada 19 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% ou de 25% na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 10% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI, efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica (Brasil, 2005).

⁴⁷ Art. 1º, § 1º e § 2º da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).

que comprove a situação socioeconômica do candidato pela instituição de ensino superior⁴⁸.

Com a comprovação das informações, o pagamento da bolsa de estudo ocorre após a emissão do termo de concessão da bolsa junto as Instituições de Ensino Superior (IES) aderentes ao PROUNI.

O recebimento do benefício financeiro decorrente das bolsas do PROUNI visa custear as despesas educacionais de estudantes oriundos de famílias em que a renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio (Art. 1º, § 1º da Lei nº 11.096/2005) e que a renda familiar mensal não exceda o valor de até três salários mínimos (Art. 1º, § 2º da Lei nº 11.096/2005).

Com isso, para tentar firmar um entendimento da relevância do Programa Universidade para Todos, no contexto da UNOESC Campus Chapecó, a Tabela 1 demonstra o quantitativo de bolsistas do PROUNI no quadriênio de 2016 a 2019.

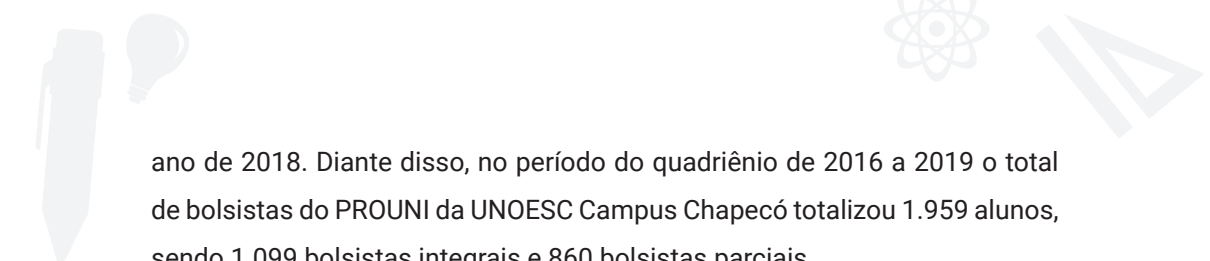
Tabela 1 – Quantitativo de bolsistas do PROUNI na UNOESC Campus Chapecó – 2016 a 2019

Ano	Número total de bolsistas do PROUNI	Alunos beneficiados com bolsas de estudo integrais	Alunos beneficiados com bolsa de estudo parciais
2016	406	243	163
2017	520	270	250
2018	535	301	234
2019	498	285	213

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base nos dados da Unoesc (2020a).

Analisando os dados da Tabela 1, percebe-se que a adesão da UNOESC ao PROUNI acarretou uma oferta de bolsas de estudos pelo Campus de Chapecó que beneficiou um quantitativo crescente de estudantes no período de 2016 a 2018, a exceção do ano de 2019 onde houve queda em relação ao

⁴⁸ Art. 3º da Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).



ano de 2018. Diante disso, no período do quadriênio de 2016 a 2019 o total de bolsistas do PROUNI da UNOESC Campus Chapecó totalizou 1.959 alunos, sendo 1.099 bolsistas integrais e 860 bolsistas parciais.

Em vista disso, pelo estudo comparativo do Censo Interno da UNOESC Chapecó junto às informações presentes na Tabela 1, constata-se o seguinte cenário:

- a) No ano de 2016, dos 2.224 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 406 alunos (18,26%) foram beneficiados por bolsas do PROUNI, sendo 243 alunos (10,93%) com bolsas integrais e 163 alunos (7,33%) com bolsas parciais;
- b) No ano de 2017, dos 2.417 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 520 alunos (21,51%) foram beneficiados por bolsas do PROUNI, sendo 270 alunos (11,17%) com bolsas integrais e 250 alunos (10,34%) com bolsas parciais;
- c) No ano de 2018, dos 2.583 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 535 alunos (20,71%) foram beneficiados por bolsas do PROUNI, sendo 301 alunos (11,65%) com bolsas integrais e 234 alunos (9,06%) com bolsas parciais; e
- d) No ano de 2019, dos 3.026 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 498 alunos (16,46 %) foram beneficiados por bolsas do PROUNI, sendo 285 alunos (9,42%) com bolsas integrais e 213 alunos (7,04%) com bolsas parciais.

Quanto ao programa vinculado ao Estado de Santa Catarina, a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC) como mantenedora da UNOESC Campus Chapecó, é responsável pelo cadastro da instituição de

ensino superior para participação no Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Isso posto, seguindo as diretrizes do UNIEDU, a política de bolsas estudantis do Campus de Chapecó além de ser desenvolvida pelo PROUNI, também contempla o modelo de bolsas decorrentes da previsão dos artigos 170 e 171 da Constituição Estadual de Santa Catarina.

Ante o exposto, e tendo em vista a explicação sobre o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) no tópico 2 do presente *paper*, passa-se agora a análise do impacto do respectivo programa governamental no âmbito da UNOESC Campus Chapecó, com o demonstrativo do número de bolsistas dos dois modelos de bolsa (artigo 170 e 171 da CESC de 1989) pela Tabela 2 e 3 durante o quadriênio de 2016 a 2019.

Tabela 2 – Quantitativo de bolsistas do artigo 170 CESC do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) na UNOESC Campus Chapecó – 2016 a 2019

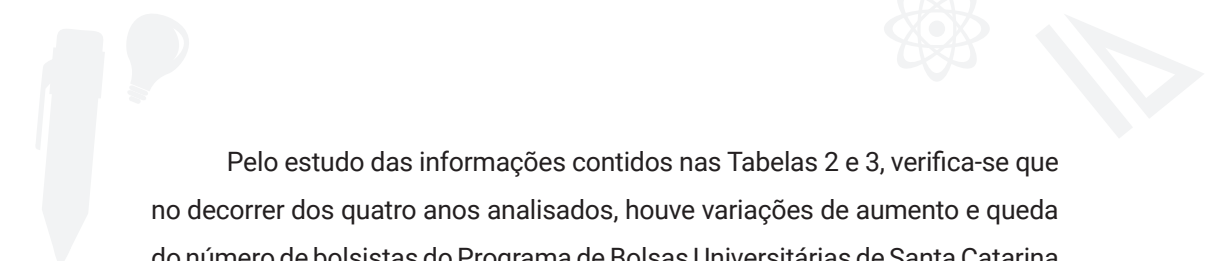
Ano	Número total de bolsistas do artigo 170 da CESC	Art. 170 – Bolsa de Estudo	Art. 170 – Bolsa de Pesquisa	Art. 170 – Bolsa PROESDE Desenvolvimento	Art. 170 – Bolsa PROESDE Licenciatura
2016	152	138	7	0	7
2017	142	128	12	0	2
2018	119	107	8	0	4
2019	342	289	38	2	13

Fonte: Elaborada pelo autor (2022), com base nos dados da Unoesc (2020a).

Tabela 3 – Quantitativo de bolsistas do artigo 171 CESC do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) na UNOESC Campus Chapecó – 2016 a 2019

Ano	Número total de bolsistas do artigo 171 da CESC	Art. 171 – Bolsa de Estudo	Art. 171 – Bolsa de Pesquisa	Art. 171 – Bolsa Licenciatura
2016	33	20	13	0
2017	41	18	14	9
2018	26	9	8	9
2019	69	39	22	8

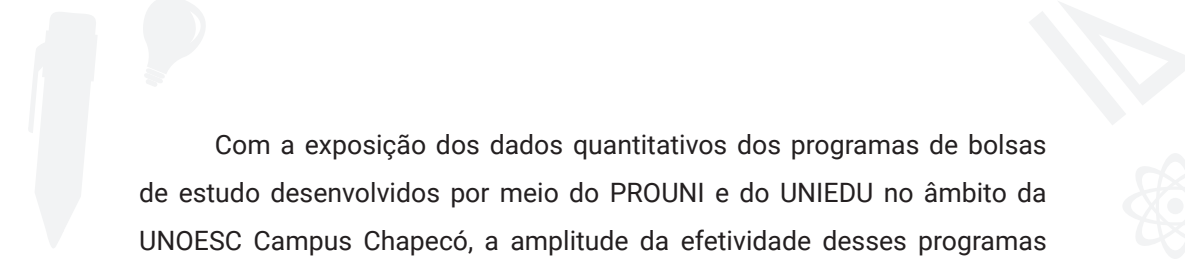
Fonte: Elaborada pelo autor (2022), com base nos dados da Unoesc (2020a).



Pelo estudo das informações contidos nas Tabelas 2 e 3, verifica-se que no decorrer dos quatro anos analisados, houve variações de aumento e queda do número de bolsistas do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) no Campus da UNOESC Chapecó. No entanto, apesar da tendência de variação do número de bolsistas no quadriênio de 2016 a 2019, observa-se que no período foram beneficiados com a assistência financeira estudantil proveniente do Estado de Santa Catarina um total de 924 alunos, sendo 755 bolsistas do artigo 170 da CESC e 169 bolsistas do artigo 171 da CESC.

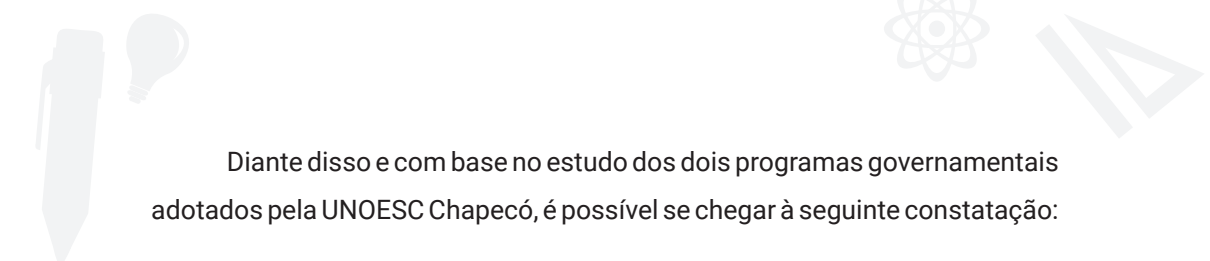
Com isso, ao confrontar o quantitativo de beneficiários do UNIEDU do Campus da UNOESC Chapecó em relação aos dados do Censo Interno da instituição, tem-se o seguinte cenário:

- a) No ano de 2016, dos 2.224 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 185 alunos (8,32%) foram beneficiados por bolsas do UNIEDU, sendo 152 alunos (6,83%) com bolsas do artigo 170 da CESC e 33 alunos (1,49%) com bolsas do artigo 171 da CESC;
- b) No ano de 2017, dos 2.417 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 183 alunos (7,57%) foram beneficiados por bolsas do UNIEDU, sendo 142 alunos (5,88%) com bolsas do artigo 170 da CESC e 41 alunos (1,69%) com bolsas do artigo 171 da CESC;
- c) No ano de 2018, dos 2.583 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 145 alunos (5,61%) foram beneficiados UNIEDU, sendo 119 alunos (4,60%) com bolsas do artigo 170 da CESC e 26 alunos (1,01%) com bolsas do artigo 171 da CESC; e
- d) No ano de 2019, dos 3.026 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 411 alunos (13,58%) foram beneficiados por bolsas do UNIEDU, sendo 342 alunos (11,30%) com bolsas do artigo 170 da CESC e 69 alunos (2,28%) com bolsas do artigo 171 da CESC.



Com a exposição dos dados quantitativos dos programas de bolsas de estudo desenvolvidos por meio do PROUNI e do UNIEDU no âmbito da UNOESC Campus Chapecó, a amplitude da efetividade desses programas governamentais se traduz nos seguintes percentuais de beneficiários, em relação ao quantitativo de alunos matriculados na instituição (Censo Interno da UNOESC Chapecó):

- a) No ano de 2016, dos 2.224 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 591 alunos (26,57%) foram beneficiados por bolsas de estudo, sendo 406 alunos (18,26%) bolsistas do PROUNI e 185 alunos (8,31%) bolsistas do UNIEDU;
- b) No ano de 2017, dos 2.417 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 703 alunos (29,09%) foram beneficiados por bolsas de estudo, sendo 520 alunos (21,51%) bolsistas do PROUNI e 183 alunos (7,58%) bolsistas do UNIEDU;
- c) No ano de 2018, dos 2.583 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 680 alunos (26,33%) foram beneficiados por bolsas de estudo, sendo 535 alunos (20,71%) bolsistas do PROUNI e 145 alunos (5,62%) bolsistas do UNIEDU;
- d) No ano de 2019, dos 3.026 alunos matriculados na UNOESC Chapecó, 909 alunos (30,04%) foram beneficiados por bolsas de estudo, sendo 498 alunos (16,46%) bolsistas do PROUNI e 411 alunos (13,58%) bolsistas do UNIEDU; e
- e) No quadriênio de 2016 a 2019, os dois programas de bolsas de estudo beneficiaram um total de 2.883 alunos, o que representa 28,13% do total de 10.250 alunos matriculados no Campus da UNOESC Chapecó no período de 2016 a 2019.



Diante disso e com base no estudo dos dois programas governamentais adotados pela UNOESC Chapecó, é possível se chegar à seguinte constatação:

- 1) No âmbito da instituição analisada, observa-se que expressiva parcela dos estudantes (28,13% dos alunos no período analisado) são provenientes de famílias de baixa renda, com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio ou a renda familiar total de até três salários mínimos; e
- 2) Diante deste cenário socioeconômico educacional, esse público encontra-se dependente dos referidos programas de bolsas de estudo, os quais colaboram para o custeio das despesas educacionais e conseqüentemente para a possibilidade de acesso e manutenção no sistema particular de ensino superior.

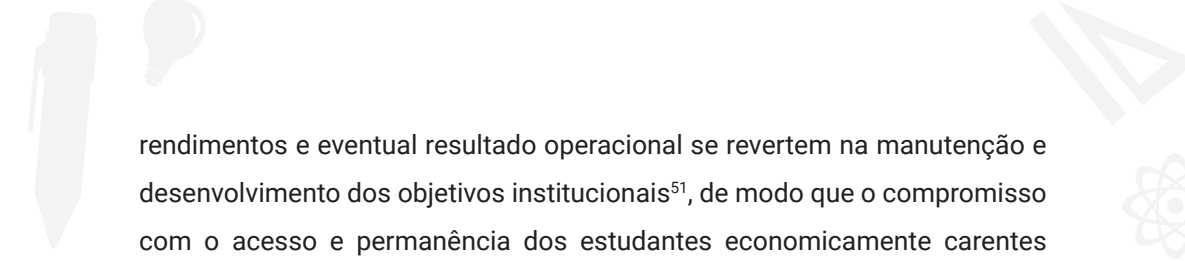
Na Universidade do Oeste de Santa Catarina no Campus Chapecó, a política de bolsas estudantis desenvolvidas por meio dos programas custeados com recursos do Estado de Santa Catarina (UNIEDU) e do Governo Federal (PROUNI) objetiva o cumprimento de um dos princípios da instituição, o qual versa sobre a equidade nos critérios de acesso ao ensino superior e de permanência nele⁴⁹.

O fomento ao acesso e permanência dos estudantes de baixa renda pelos programas de bolsas estudantis procuram potencializar inclusão a diferentes segmentos sociais, por meio do acesso ao conhecimento e pela educação permanente⁵⁰.

No contexto de uma instituição comunitária regional de ensino superior, a qual não visa à obtenção de lucros, a aplicação das receitas, rendas,

⁴⁹ Art. 3º, IV do Estatuto da UNOESC (UNOESC, 2020).

⁵⁰ Art. 5º, IV do Estatuto da UNOESC (UNOESC, 2020).



rendimentos e eventual resultado operacional se reverterem na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais⁵¹, de modo que o compromisso com o acesso e permanência dos estudantes economicamente carentes ocorre por meio da assistência social com viés educacional⁵².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar uma reflexão sobre políticas públicas voltadas ao ensino superior foi o objetivo deste trabalho. Assim, chegando ao final deste *paper* é possível traçar importantes considerações relacionadas à efetividade dos programas governamentais Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) como políticas públicas para a concretização do direito a educação superior.

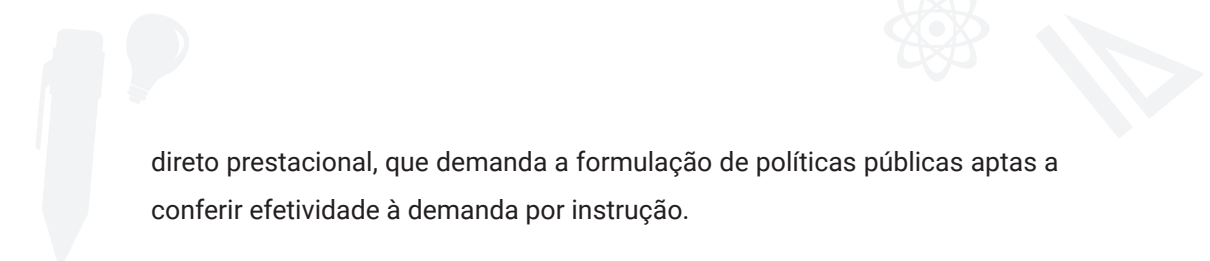
Das considerações iniciais sobre educação, vemos que sua configuração como meio de mitigação das desigualdades sociais, desenvolvimento humano e qualificação para o mercado de trabalho foi expresso na forma de direito humano fundamental de todo ser humano.

Neste ponto, presenciou-se a existência da problemática de que no Estado brasileiro, a educação é efetivada por meio da garantia de instrução básica, enquanto os níveis mais elevados de ensino estão atrelados à competência individual.

Logo, com base na problemática decorrente do acesso ao sistema educacional superior, foi oportunizado um conhecimento das políticas públicas, já que a natureza jusfundamental da educação refere-se a um

⁵¹ Para saber mais dos objetivos institucionais da UNOESC, ver art. 5º do Estatuto da UNOESC (UNOESC, 2020) e art. 7º do Estatuto da FUNOESC (FUNOESC, 2020).

⁵² Conforme Relatório Social da FUNOESC (2019), na atividade educacional, a assistência social desenvolvida pela Fundação por meio de sua mantida, a UNOESC, consiste na concessão de bolsas de estudo com o escopo de incluir estudantes socioeconomicamente carentes na educação superior.



direto prestacional, que demanda a formulação de políticas públicas aptas a conferir efetividade à demanda por instrução.

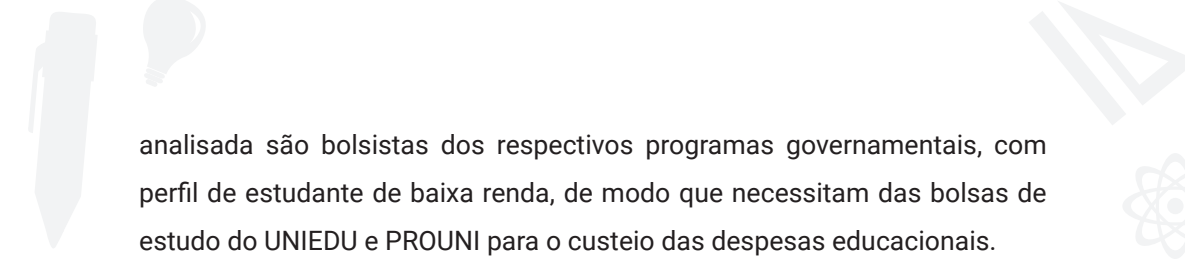
Diante disso, do estudo da área das políticas públicas constatou-se que estas são instrumentos multidimensionais e complexos, que não possuem uma caracterização e conceituação homogênea, mas representam meios de ação do Estado com vistas à implementação de direitos.

Seguido a compreensão deste aspecto, o trabalho de pesquisa apresentou um entendimento dos programas governamentais objeto de análise: Programa Universidade para Todos (PROUNI) do governo federal e Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) do governo estadual catarinense como políticas públicas voltadas ao acesso e permanência no ensino superior.

Isso posto, o processo de pesquisa de averiguação das indicações de eficácia social das políticas públicas de efetivação do direito à educação superior desenvolvidas por meio dos programas governamentais PROUNI e UNIEDU, foi conduzido adotando-se como campo de pesquisa, a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Campus Chapecó.

Diante da abordagem do estudo quantitativo do impacto dos dois programas na instituição selecionada, a reflexão do trabalho de pesquisa aponta para a essencialidade dos dois programas governamentais para o acesso e permanência dos estudantes de baixa renda na UNOESC Chapecó, visto que a natureza da oferta das bolsas de estudo visa o atendimento das múltiplas necessidades que envolvem o estudante no contexto escolar (necessidades habitacionais, de transporte, educacionais, de bens de consumo).

Portanto, pelos resultados da pesquisa quantitativa dos dois programas no âmbito de uma instituição comunitária regional de ensino superior, em que se observa o fator da cobrança de mensalidade para frequência escolar, deste estudo, evidencia-se que significativa parcela de alunos da instituição



analisada são bolsistas dos respectivos programas governamentais, com perfil de estudante de baixa renda, de modo que necessitam das bolsas de estudo do UNIEDU e PROUNI para o custeio das despesas educacionais.

Com isso, conclui-se que na UNOESC Chapecó, os programas governamentais PROUNI e UNIEDU representam políticas públicas que inferem eficácia social de fomento ao acesso e permanência de alunos de baixa renda na instituição, com escopo de inclusão para fruição do direito fundamental de educação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Modelos de análise das políticas públicas**. Sociologia, problemas e práticas, n. 83, p. 11-35, 2017.

ARZABE, Patrícia Helena Massa. *In*: Bucci, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei Complementar n. 131 de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 maio 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/LCP/Lcp131.htm. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 13 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 nov. 2009a. [Revogada]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20das,1996%2C%209.732%2C%20de%2011%20de. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição 26/2017**. Determina que os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de avaliação de políticas públicas, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da gestão pública, que avaliará a economicidade, a efetividade, a eficácia e a eficiência das ações governamentais; fornecerá subsídios técnicos para a formulação de novas políticas públicas; observará o princípio da periodicidade; e, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União e dos órgãos integrantes do sistema de controle interno de cada Poder. [Tramitação encerrada]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5377314&ts=1562280109363&disposition=inline>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social – CEBAS. 2021.** Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/entidade-de-assistencia-social/certificacao-de-entidades-beneficentes-de-assistencia-social-cebas>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA de, Matheus Silveira. O estado da arte da abordagem direito e políticas públicas em âmbito internacional: primeiras aproximações. **REI-Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 833-855, 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. FUNOESC. **Estatuto 2020.** 2020. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/publicacoes-legais/single/estatuto-da-fundacao-universidade-do-oeste-de-santa-catarina1>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. FUNOESC. **Relatório Social da FUNOESC 2019.** 2019. Disponível em: https://issuu.com/editoraunoesc/docs/miolo_9b1c41cc414565. Acesso em: 18 jan. 2023.

GRAU, Eros Roberto. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988.** 6 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

LIMA, Eric Santos; MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander. **Direitos Humanos e Políticas Públicas:** As Duas Faces de Janus. XXI Encontro Nacional do Conpendi. MG: Uberlândia, 2012.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A era dos direitos de Bobbio.** Entre a historicidade e atemporalidade. Revista de Informação Legislativa. Brasília a, v. 48, 2011.

MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme. **Curso de Direito Constitucional.** 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MOURA, Daiana Malheiros de. **Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior.** Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, n. 11, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2.** 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. OEA. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”.** 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Sílvia Helena Andrade. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **EccoS—Revista Científica**, n. 47, p. 337-354, 2018.

SANTA CATARINA. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989. **Diário da Assembléia Legislativa** nº 3.306 de 19/10/1989. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Decreto n. 470, de 17 de fevereiro de 2020. Institui o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), dispõe sobre a celebração de Contrato de Assistência Financeira Estudantil e estabelece outras providências. **Diário Oficial de Santa Catarina**, 18 fev. 2020. [Revogado pelo Decreto nº 219/2023]. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2020/000470-005-0-2020-010.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008.** Regulamenta o art. 171 da Constituição do Estado e institui o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina. 2008. [Revogada pela Lei 18.672/2023]. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/leis/2008/lc_08_407.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20407%2C%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20de%20Santa%20Catarina&text=Regulamenta%20o%20art.,no%20Estado%20de%20Santa%20Catarina. Acesso em: 03 jan. 2023.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 1.613/2020 da SED-SC.** 2020a. Estabelece critérios para que o Sistema de Cadastro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU calcule o Índice de Carência – IC, para seleção dos alunos cadastrados. Diário Oficial de Santa Catarina. 2020c. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/portarias-legislacao>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTA CATARINA. **Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina.** Síntese das Regras UNIEDU. 2022. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/instituicoes/sintese-das-regras>. Acesso em: 11 dez. 2022.

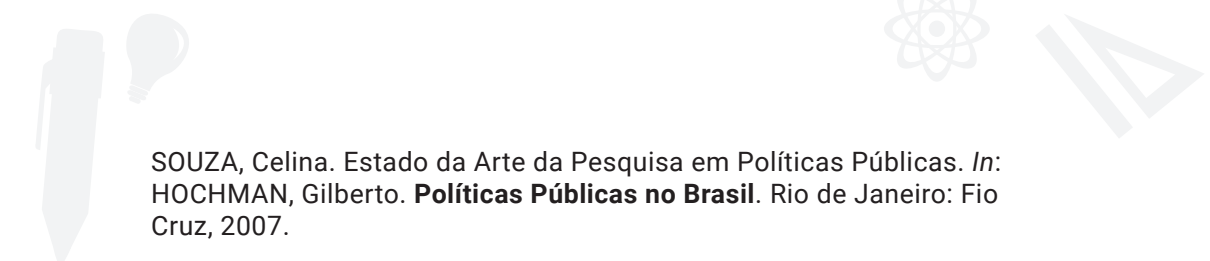
SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos fundamentais na constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Bahia, Salvador, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/24084444/2-os-direitos-fundamentais-sociaisna-cf88-ingo-sarlet>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora: Companhia de Bolso, 2010.

SILVA, Rogério Luiz Nery da. **Políticas públicas e administração democrática.** Sequência (Florianópolis), p. 57-85, 2012.

SILVA, Rogerio Luiz Nery da; MASSON, Daiane Garcia. O direito fundamental social à educação como manifestação da igualdade e da liberdade, no contexto da política pública plano de desenvolvimento da educação (PDE). **Revista Jurídica**, v. 4, n. 41, p. 363-383, 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, p. 20-45, 2006.



SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2007.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. **Conheça nossos Campi – Chapecó**. 2022. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/chapeco>. Acesso em: 02 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. **Estatuto 2020**. 2020. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/publicacoes_legais/Estatuto_Unoesc_%28Consun%29_aprovado_PELA_AG_de_13-03-2020.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. **SAE – Serviço de Apoio ao Estudante**. 2022a. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/atendimento/bolsas-de-estudo>. Acesso em: 02 jan. 2023.



SEMANA DE 1922 E MODERNISMOS ALTERNATIVOS: COLONIALIDADE DO PODER E CONCEITO DE RAÇA

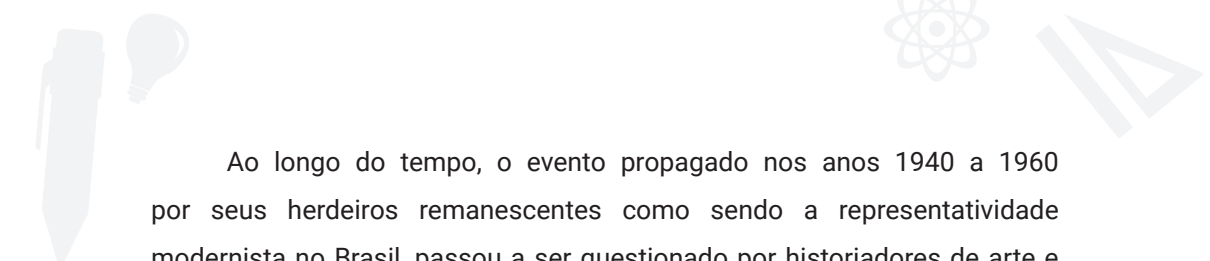
Sidiane Aline Geremia¹

INTRODUÇÃO

O movimento modernista no Brasil ficou marcado e representado no imaginário coletivo pela Semana de Arte Moderna de 1922. A “Semana de 22” aconteceu no Theatro Municipal de São Paulo, no qual três dias foram dedicados a manifestações artísticas como pintura, escultura, literatura, arquitetura e música. O *press release* divulgado pela imprensa paulista alertava a grande procura de bilhetes para o evento, anunciando a presença do então governador de São Paulo, Washington Luís (Gonçalves, 2012).

Embora o modernismo paulista possua como características o rompimento com o tradicional, com o academicismo nas artes e a adoção do “selvagem e primitivo”, referindo-se às inspirações brasileiras em suas criações, a Semana de 1922 também recebe críticas pelo seu caráter elitista, segregador e pela sua coloração racista. Tanto pela sua realização ter sido patrocinada pela elite cafeeira paulista, quanto pelos seus nomes derivarem de esferas elitistas: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Victor Brecheret, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. “Os nomes do nosso cânone derivam quase exclusivamente das esferas elitistas de literatura, arquitetura, arte e música eruditas, enquanto os modernismos alternativos que brotaram da cultura popular e de massa são esquecidos ou ignorados” (Cardoso, 2022, p. 17).




¹ Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*; Graduada em Design com Habilitação em Moda pela Celer Faculdades; Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sidianealineg@gmail.com.



Ao longo do tempo, o evento propagado nos anos 1940 a 1960 por seus herdeiros remanescentes como sendo a representatividade modernista no Brasil, passou a ser questionado por historiadores de arte e pesquisadores, dando espaço a modernização cultural como um fenômeno “disperso e diverso”, tendo suas manifestações reconhecidas também pelos “modernismos alternativos” (Cardoso, 2022), para além do cenário artístico paulista.

Pelo surgimento dos modernismo alternativos citado por Cardoso (2022) ao modernismo paulista, percebemos as necessárias reflexões nas dimensões do poder em um possível sentido da decolonização do movimento modernista à ótica dos conceitos de raça e colonialidade de Quijano (2005) e Mignolo (2005). Ambos pautados nas Epistemologias do Sul, são essenciais para a compreensão da de(s)colonização da cultura erudita como expressão de “arte maior” em detrimento à desvalorização da cultura popular como expressão de “arte menor”, difundidas pelo modernismo paulista. Em contraponto à cultura erudita, temos o surgimento do ritmo musical do Samba como expressão da cultura popular, a ser explorado com maior profundidade mais adiante, devido a sua riqueza de intersecções decoloniais ao longo do movimento.

Temos então, como centro desta discussão o modernismo paulista e carioca, sob as lentes reflexivas decoloniais de Quijano (2005) e Mignolo (2005). A partir da pesquisa bibliográfica conceitual destes autores e de autores críticos à Semana de Arte Moderna de 1922, como Cardoso (2022), podemos trazer enriquecimento à reflexão da colonialidade eurocêntrica hegemônica, embricando Modernismo e Colonialismo. Trataremos de explanar os conceitos a medida que exemplificarmos as manifestações artísticas da cultura popular. Neste primeiro momento, analisaremos os versos do *rapper* negro Emicida, que mescla ritmos de Samba (rítmica de origem afrodescendente no Brasil) - e *Rap* (ritmo de origem afrodescendente

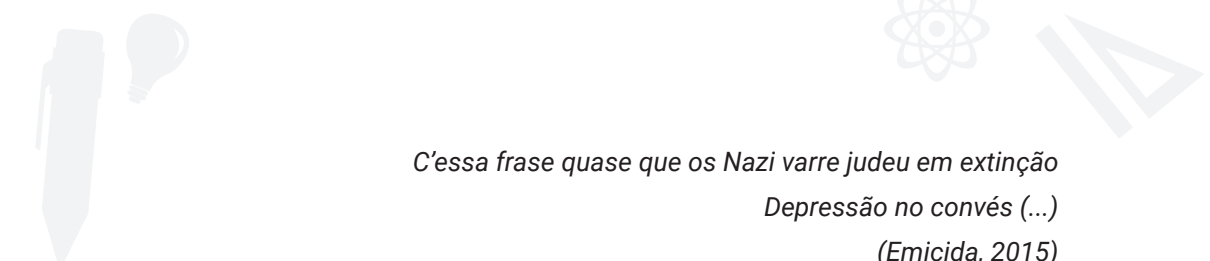


nos Estados Unidos) em suas composições, numa crítica necessária ao colonialismo e ao modernismo.

Percebemos que a cultura popular permeou a cultura erudita, tanto quanto o modernismo paulista permeou o modernismo carioca. Nesse trânsito, a cultura popular e suas ramificações urbanas, tal como o Samba, culminará em uma das instituições de modernidade mais relevantes e de expressões democráticas ao longo dos tempos, demonstrando a irrefutável permeabilidade entre popular e erudito.

1 PENSAMENTO DECOLONIAL E CULTURA POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE

*Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o X da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar
Favela ainda é senzala, Jão
Bomba relógio prestes a estourar
O tempero do mar foi lágrima de preto
Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto imundo
Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto
A cor de Eto, maioria nos gueto
Monstro sequestro, capta três, rapta
Violência se adapta, um dia ela volta p'ocêis
Tipo campo de concentração, prantos em vão
Quis vida digna, estigma, indignação
O trabalho liberta, ou não?*



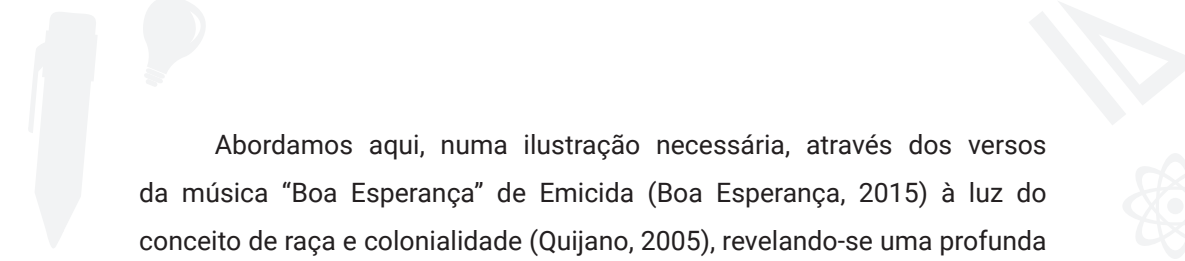
C'essa frase quase que os Nazi varre judeu em extinção
Depressão no convés (...)
(Emicida, 2015)

As questões teoricamente necessárias da herança do colonialismo na colonização da América Latina, neste caso do Brasil e suas implicações na construção das relações de poder (Quijano, 2005), são as lentes utilizadas para compreender as especificidades na construção da identidade nacional e a conseqüente valorização da cultura erudita, tipicamente eurocentrada.

Como já citado, a Semana de Arte Moderna de 1922 possui fortes indícios da colonialidade pela sua formação elitista, realizada por e para um grupo seleta da aristocracia paulista. A raça do colonizado foi uma ideia socialmente construída pelo colonizador para determinar os papéis de poder na sociedade e assumida como um marcador natural de inferioridade (Quijano, 2005).

Os versos da música do *rapper* afrodescendente Emicida, oferecem uma análise contundente da questão racial no Brasil contemporâneo, destacando a persistência das hierarquias raciais e a necessidade de uma transformação social e cultural. Essa análise, à luz das ideias de Quijano (2005), destaca a urgência de enfrentar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a exclusão da população negra. Esses versos trazem para o texto, um início palpável da história da colonização eurocêntrica no Brasil, além da rejeição dos modernismos ocorridos fora do grupo de 1922.

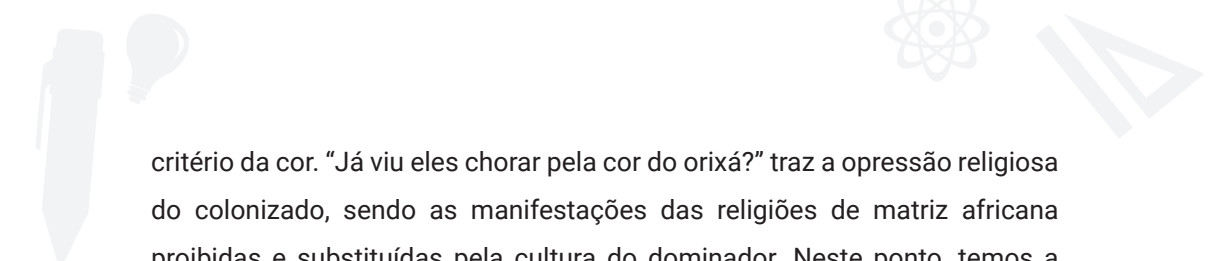
Era novembro de 2019, quando em um ato simbolicamente disruptivo, Emicida ocupou o Theatro Municipal de São Paulo com uma apresentação histórica do seu álbum intitulado "AmarElo". O Theatro Municipal, que havia sido palco da emblemática (e mítica) Semana de Arte Moderna de 1922, agora era palco de um importante manifesto à resistência negra, num contradiscurso ao movimento modernista e a sua coloração racista.



Abordamos aqui, numa ilustração necessária, através dos versos da música “Boa Esperança” de Emicida (Boa Esperança, 2015) à luz do conceito de raça e colonialidade (Quijano, 2005), revelando-se uma profunda reflexão sobre as estruturas de poder e exclusão presentes na sociedade brasileira. A letra aborda os temas de discriminação racial, violência policial e as consequências da herança escravocrata. No verso “Por mais que você corra, irmão/ Pra sua guerra vão nem se lixar” elucida a ideia de que, independentemente dos esforços individuais da população negra, o sistema estruturalmente racista continua indiferente às suas lutas e dificulta seu progresso. Essa indiferença reflete a concepção de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, na qual o racismo é uma forma de dominação que atravessa as estruturas sociais e econômicas. A ideia de raça construída intencionalmente ao longo da colonização, situa o conquistado naturalmente como inferior em relação ao conquistador no processo colonizador.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p. 118).

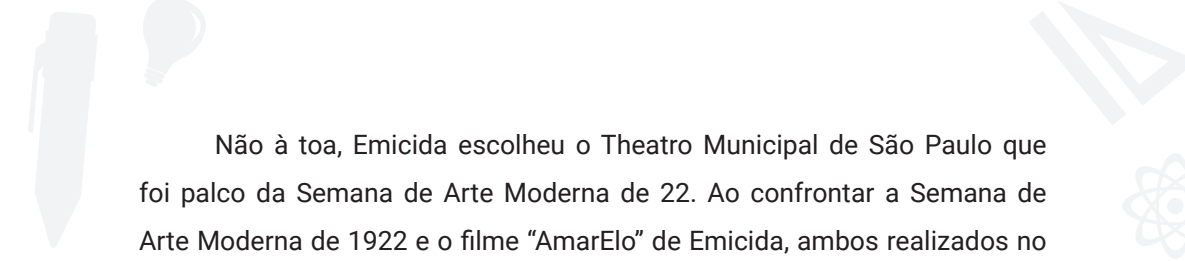
A referência ao “camburão” como “negreiros a retraficar” estabelece uma conexão entre a violência policial e ao longo passado de escravização no Brasil, sugerindo uma continuidade nas práticas de opressão e controle sobre a população negra. Esse paralelo ressalta a persistência da colonialidade do poder, na qual as instituições estatais reproduzem padrões de exploração e subjugação. A comparação da favela à senzala, como um espaço de confinamento e marginalização, evidencia a continuidade das estruturas de exclusão racial, nas quais os negros são relegados a espaços precários e subalternizados. Essa analogia ressalta a forma como a colonialidade do poder se manifesta espacialmente, segregando e marginalizando pelo



critério da cor. “Já viu eles chorar pela cor do orixá?” traz a opressão religiosa do colonizado, sendo as manifestações das religiões de matriz africana proibidas e substituídas pela cultura do dominador. Neste ponto, temos a evangelização dos negros e indígenas pela Igreja Católica na aceitação da sua condição de escravizados pela justificativa de que “não tinham alma” e servir como escravizado, salvaria suas almas.

O verso “O tempero do mar foi lágrima de preto” evoca a memória da diáspora africana e a dor dos ancestrais escravizados, levantando a história de opressão e violência inscrita no próprio tecido da sociedade brasileira. Essa referência histórica reforça a importância de reconhecer e confrontar o legado do racismo estrutural na construção da identidade nacional. A construção de uma identidade nacional através da organização de um Estado-nação (Quijano, 2005), só foi possível em países onde houve homogeneização da sociedade sob a perspectiva eurocêntrica, de certo modo, onde a eliminação dos componentes não-europeus ocorreu. Onde a maioria da população era indígena, negra e mestiça, sendo a eles negada a participação em qualquer decisão social e política, passando a pequena minoria branca a controlar o Estado (Quijano, 2005).

Como desenvolver uma identidade nacional brasileira, quando a imensa maioria negra escravizada não havia lugar dentro de um Estado-nação moderno e eurocentrado? À eles restou a margem, a periferia. E podemos ir mais além; à margem desenvolveu-se símbolos que se tornariam identidade brasileira e passariam a ser apreciados pelo europeu por despertarem um misto de medo e fascínio, o “selvagem e primitivo”, a Favela, o Samba e o Carnaval no Rio de Janeiro. Símbolos estes que não poderiam ocupar a categoria de Arte, porém esses modernismos alternativos (Cardoso, 2022) seriam utilizados como objetos de folclorização/estereotipização para compor as obras dos modernistas do grupo de 1922.

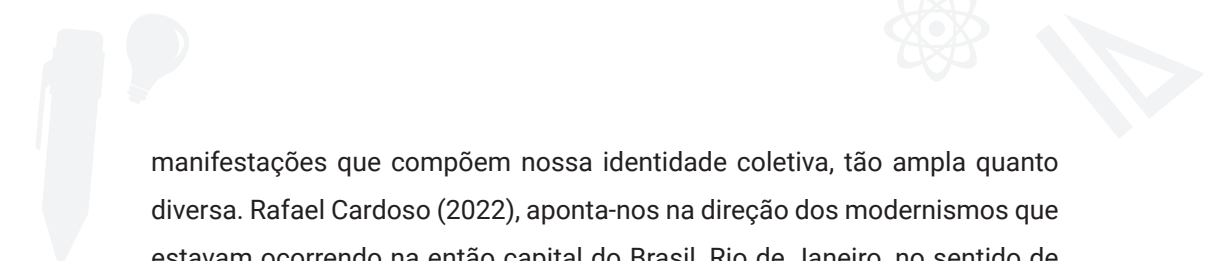


Não à toa, Emicida escolheu o Theatro Municipal de São Paulo que foi palco da Semana de Arte Moderna de 22. Ao confrontar a Semana de Arte Moderna de 1922 e o filme “AmarElo” de Emicida, ambos realizados no Theatro Municipal de São Paulo, podemos identificar um importante contra-discurso ao modernismo, representando uma ruptura com certas concepções estéticas e sociais dominantes.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco na história cultural brasileira, caracterizada por uma tentativa de rompimento com o tradicionalismo artístico e cultural vigentes, buscando uma identidade nacional autêntica e uma renovação estética. No entanto, o modernismo foi criticado por sua elitização e falta de representatividade das camadas sociais marginalizadas, como os artistas, escritores, poetas, músicos negros. Em contraponto, Emicida representa uma voz contemporânea que desafia as narrativas tradicionais e busca resgatar a história e a cultura negra brasileira, através da música como ferramentas de resistência e afirmação de identidade.

Ao realizar seu show no Theatro Municipal de São Paulo, o mesmo espaço icônico onde ocorreu a Semana de Arte Moderna de 1922, Emicida está implicitamente lançando esse contra-discurso ao modernismo, ao trazer para um ambiente histórico eurocêntrico aristocrático, uma narrativa que celebra a cultura negra e escancara/questiona as estruturas de poder presentes na sociedade brasileira. A relação entre a Semana de Arte Moderna e o filme “AmarElo” representa uma evolução na forma como a cultura e a arte são concebidas no Brasil, passando de uma visão elitizada e eurocêntrica para uma perspectiva pautada no resgate da dignidade humana e na reparação histórica, que reconhece a importância das vozes marginalizadas na construção da identidade nacional.

Essa conexão entre eventos culturais tão distintos, porém ocorridos no mesmo espaço, nos convida a refletir sobre a complexidade da história cultural brasileira e a necessidade de reconhecer e valorizar as diversas

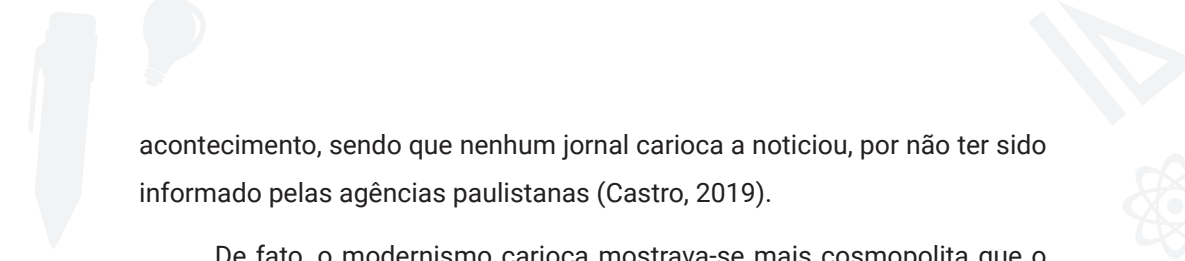


manifestações que compõem nossa identidade coletiva, tão ampla quanto diversa. Rafael Cardoso (2022), aponta-nos na direção dos modernismos que estavam ocorrendo na então capital do Brasil, Rio de Janeiro, no sentido de compreendermos o modernismo para além da Semana de 22, deixando o caráter aristocrata (e excludente) cristalizado pelo modernismo paulista.

2 MODERNISMOS ALTERNATIVOS E COLONIALIDADES

Mais do que o espaço geográfico (e étnico), visualizar a modernização cultural como fenômeno histórico disperso e diverso descentraliza e amplia o que se entende por “arte moderna”, e nos ajuda a compreender a existência das diferenças em forma e estilo, contexto político e cultural (Cardoso, 2022). A exemplo da descentralização/flexibilização da interpretação do que é o modernismo paulista, Cardoso (2022) cita a figura de Lima Barreto. O escritor aparece como um dos personagens reconhecidamente talentosos à época, mas sua ascensão ainda em vida para a Academia Brasileira de Letras, esbarrou provavelmente na sua origem social modesta e na afrodescendência; temos aqui as questões de raça e classe levantadas anteriormente por Quijano (2005).

A Semana de Arte Moderna de 1922 ficou conhecida pela participação de nomes como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Victor Brecheret, Heitor Villa-Lobos, entre outros. Sendo patrocinada pela burguesia paulista, as exposições de obras de arte, musicais, palestras e recitais no Theatro Municipal de São Paulo ficou limitada ao público de elite local. Cardoso (2022) explicita o alcance da Semana de 1922 através da revista *Careta* do Rio de Janeiro, para a qual Lima Barreto escrevia, mas sua postura reacionária como escritor acabava tendo pouca representatividade na grande imprensa. Mesmo passados dois anos da Semana de 22, praticamente ninguém fora de São Paulo soubera do

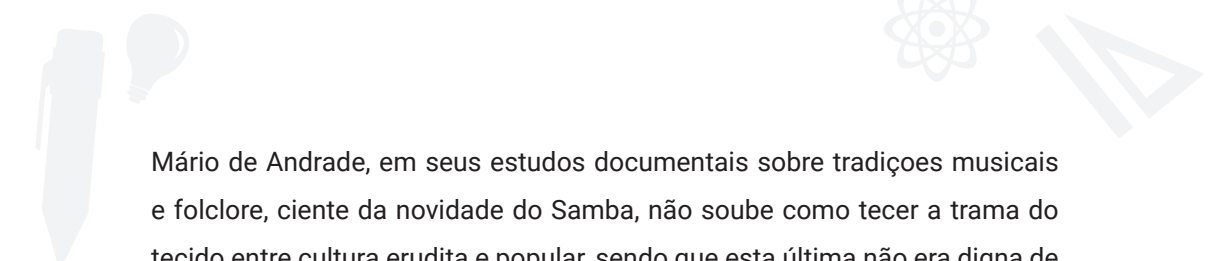


acontecimento, sendo que nenhum jornal carioca a noticiou, por não ter sido informado pelas agências paulistanas (Castro, 2019).

De fato, o modernismo carioca mostrava-se mais cosmopolita que o paulista, onde a geração de modernistas vestia, metaforicamente, o figurino inspiracional do selvagem, primitivo e do exotismo, fascinante aos olhos europeus. Mas de modo mais literal, o casal modernista Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, souberam utilizar da influência da moda parisiense para reforçar seu posicionamento e de lá, voltavam ostentando seu sucesso como modernistas reconhecidos segundo os padrões parisienses. Tarsila do Amaral, em busca de marcar seu estilo na brasilidade modernista, disruptiva com o tradicionalismo, constituiu seu vestuário com o estilista francês Paul Poiret. Identificando-se em essência com o estilo “exótico” de Poiret, silhuetas volumosas, peças ornamentadas, exuberância e luxo, fizeram parte das criações do estilista para Tarsila (Casarin, 2022).

O Brasil em sua imensa maioria, forjou hábitos de indumentária e cultura de moda, baseando suas criações na imitação do que se via nas metrópoles internacionais (Braga; Prado, 2011). A característica histórica de colonização do Brasil tem muita influência sobre esses modos aqui firmados e, sabe-se a valorização do capital cultural europeu, revelando a “colonialidade hegemônica eurocêntrica” (Mignolo, 2005).

Do interesse dos europeus pela estereotipada brasilidade “exótica e primitiva”, percebe-se como o grupo de modernistas da Semana de 22 se apropriaram das heranças africanas e indígenas, perpetuando estereótipos de subalternidade desses povos. Cardoso (2022, p. 17) cita: “Os nomes do nosso cânone derivam quase exclusivamente das esferas elitistas de literatura, arquitetura, arte e música eruditas, enquanto os modernismos alternativos que brotaram da cultura popular e de massa são esquecidos ou ignorados.” O que nos mostra que o Samba, como cultura popular, foi excluído dos estudos modernistas em detrimento das formas eruditas de expressão.

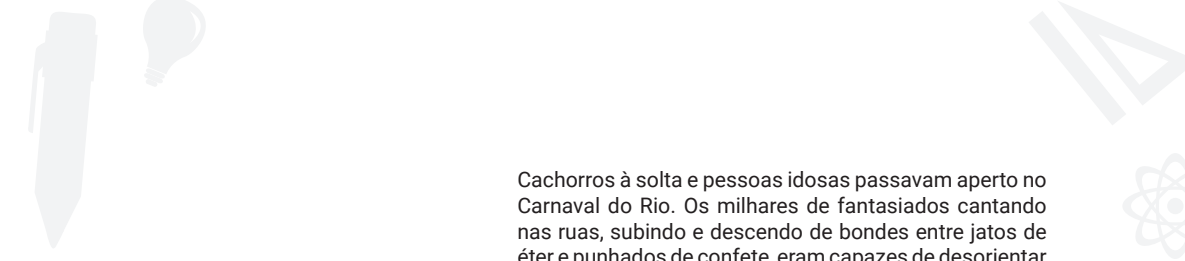


Mário de Andrade, em seus estudos documentais sobre tradições musicais e folclore, ciente da novidade do Samba, não soube como tecer a trama do tecido entre cultura erudita e popular, sendo que esta última não era digna de ser considerada arte (Cardoso, 2022).

A visão de que o modernismo paulista combateu a hegemonia colonialista é um constructo histórico fantasioso. (...) Independente das intenções de cada artista, o procedimento de configurar o subalterno por meio da folclorização (...) teve o efeito de perpetuar estereótipos. Em última análise, logrou excluir da modernidade, à qual aspiravam os agentes que conduziram esse processo, os objetos de suas incursões etnográficas. O exemplo mais célebre, um entre muitos, é a famosa cena da macumba na casa de Tia Ciata, no romance *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade. O deboche com que o autor retrata uma conjuntura fulcral para a identidade cultural afro-brasileira (...). A falta de cerimônia com que diversos integrantes do grupo da Semana se apropriaram de heranças africanas e indígenas trai um senso de prerrogativa não muito distante do modo como as autoridades coloniais europeias encaravam os “nativos” sob sua “proteção” (Cardoso, 2022, p. 26).

Em 1942, Mário de Andrade realizou um discurso no vigésimo aniversário da Semana de Arte Moderna de 1922. É importante ressaltar seu longo discurso reiterando o movimento como uma ruptura com o tradicionalismo. Traz o modernismo importado da Europa por São Paulo, espiritualmente muito mais moderna que o Rio de Janeiro, ainda cita discretamente, sobre o grupo de modernistas de 1922 não servirem de exemplo no melhoramento da sociedade no âmbito político-social (Andrade, 1974).

Apesar de Mário de Andrade, a exemplo de outros modernistas, não tratarem o tema como Arte, o samba e o carnaval eram fenômenos que nenhum sujeito urbano no Brasil, entre 1920 e 1930 poderia ignorar. Ainda em 1917, percebemos na experiência de Darius Milhaud, um compositor clássico francês, que estava no Rio de Janeiro no Carnaval de fevereiro deste mesmo ano, pela narrativa de Castro (2019, p. 110):



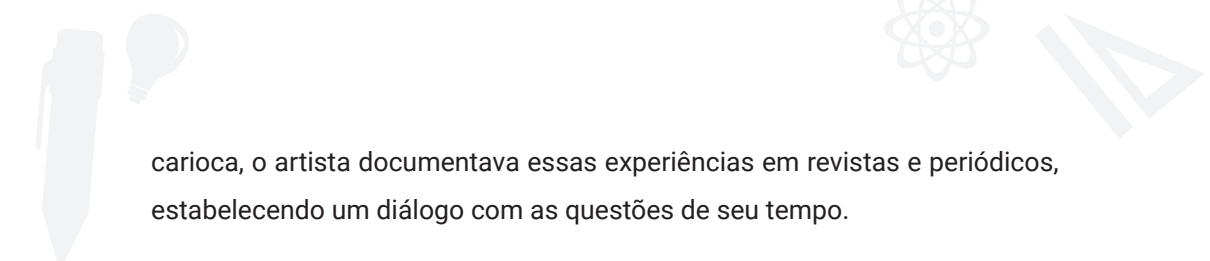
Cachorros à solta e pessoas idosas passavam aperto no Carnaval do Rio. Os milhares de fantasiados cantando nas ruas, subindo e descendo de bondes entre jatos de éter e punhados de confete, eram capazes de desorientar quem não estivesse no espírito. Mas foi essa a cena que o francês Darius Milhaud, depois de desembarcar no navio, viu deslumbrado pela janela do carro, ao cruzar a cidade em direção à rua Paissandu, no Flamengo, onde iria morar e trabalhar pelos dois anos seguintes. Era o dia 1º de fevereiro de 1917, uma quinta-feira. O Carnaval só começaria oficialmente em duas semanas, mas o carioca não podia esperar.

Mário de Andrade acabou por reproduzir a dicotomia entre “alta” e “baixa” cultura, quando na verdade a cultura erudita e a cultura popular se encontram no Samba e no Carnaval, gerando a identidade carioca, a brasilidade. Cardoso (2022) descreve o surgimento do Samba e do Carnaval no ponto de contato entre as elites cariocas e a população descendente de escravizados (estes livres pela primeira vez para celebrar seus ritmos de matriz africana).

3 ONDE OS MODERNISMOS SE ENCONTRAM

Quando o Carnaval brasileiro se torna um fenômeno relevante da modernidade e atinge outras sociedades mais desenvolvidas, passa a ser considerado e aceito como manifestação cultural pelo movimento modernista. Popularizando-se com o decorrer das décadas, ocupa espaços entre a elite e as festas/bailes de Carnaval ganham decorações temáticas (em sua maioria europeias), realizadas principalmente pelos alunos da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Gilberto Trompowsky (1908 – 1982), foi um dos artistas catarinenses a ingressar na Escola Nacional de Belas Artes (RJ), assinando de decorações carnavalescas à cenários de peças de teatro, destacando suas diversas atuações como figurinista, cenógrafo, pintor, ilustrador, diretor artístico e cronista social. Participando ativamente de eventos sociais da elite



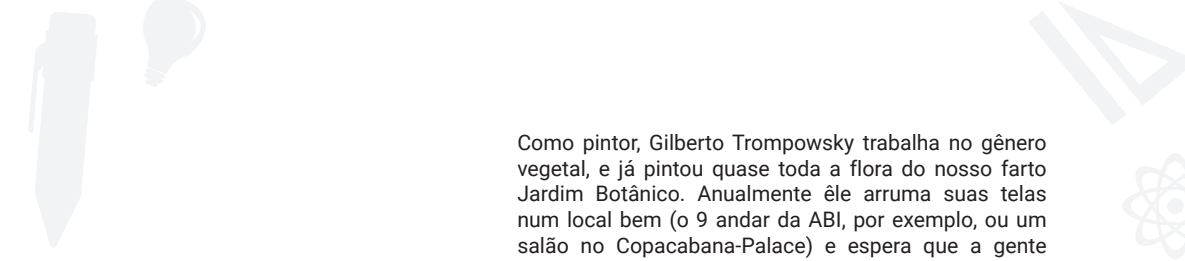
carioca, o artista documentava essas experiências em revistas e periódicos, estabelecendo um diálogo com as questões de seu tempo.

Além disso, obteve uma expressão significativa no âmbito das crônicas sociais, onde sua presença e observações contribuíam para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais de sua época. O envolvimento em eventos da elite do Rio de Janeiro evidencia não apenas sua habilidade como cronista, mas também seu papel como observador e participante ativo nos círculos sociais em que estava inserido.

Trompowsky desenvolveu um trabalho substancial nas páginas da revista *Bazar*, na qual atuou como diretor artístico e ilustrador, na citação de Silva (2018, p. 15), vemos a presença e colaboração de artistas modernistas da Semana de 1922:

Na primeira edição da *Bazar*, as ilustrações foram elaboradas quase que exclusivamente pelo então diretor artístico da revista, Gilberto Trompowsky. A partir da segunda edição, além de Gilberto Trompowsky, *Bazar* contou com a colaboração de outros artistas, como Cândido Portinari, Raul Pedroza, Olga Mary, Navarro da Costa, Lula, Ismael Nerry, Anita Mafalti, Joanita Blank e Guevara, tanto para ilustrações no corpo da revista quanto para ilustrações das capas.

Nas menções de outros cronistas, Trompowsky aparece descrito de forma mais impessoal e percebe-se algumas nuances da vida artística e também da vida privada. Em crônica da *Revista da Semana*, de 17 de abril de 1954, descrevem Trompowsky como o “vegetariano da pintura” relatando seu estilo artístico: “(...) é o mais venerando e o mais dengoso de todos os nossos cronistas mundanos. (...) é pintor de flores, folhas e palmas, em 1935 já decorava o Municipal para os bailes carnavalescos, e se assina, (...) com apenas estas duas iniciais: G. de A.” Ao que se segue na descrição, percebe-se seus local de exposições e o público de suas pinturas no Rio de Janeiro:

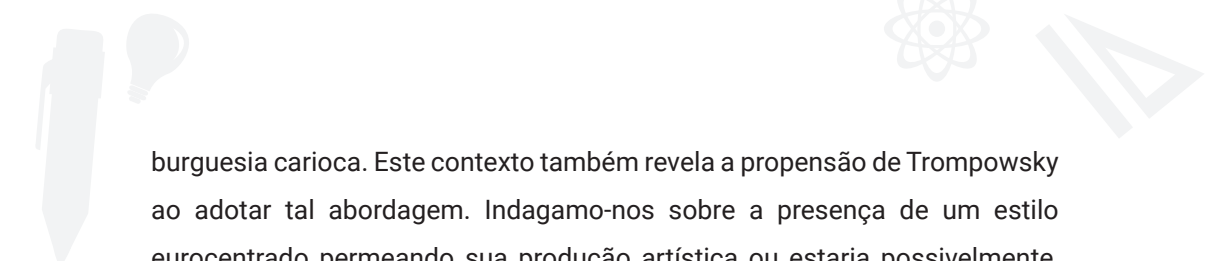


Como pintor, Gilberto Trompowsky trabalha no gênero vegetal, e já pintou quase toda a flora do nosso farto Jardim Botânico. Anualmente êle arruma suas telas num local bem (o 9 andar da ABI, por exemplo, ou um salão no Copacabana-Palace) e espera que a gente endinheirada e pouco exigente do grandmonde venha adiquirilas por bom preço — o que sempre acontece. Gilberto vive — e vive bem — de seus frutos e folhas — o que é uma maneira rendosa de ser vegetariano. Aos domingos, é possível encontrá-lo no Arpoador tomando conta de uma ninhada de crianças buliçosas: são os seus sobrinhos, é claro.

Ao examinar o contexto e a postura do artista em suas produções, uma perspectiva eurocêntrica se delinea, trazendo consigo implicações coloniais que amplificam as influências da colonialidade eurocêntrica hegemônica (Mignolo, 2005) na sua atuação modernista carioca. Na busca por compreender a “multiplicidade de modernismos” de Cardoso (2022), evidencia-se a complexidade das camadas que permeiam a expressão do artista. A exemplo do concurso em que Trompowsky utiliza uma temática europeia para a decoração carnavalesca, cujo simbolismo estaria adequado ao espaço elitista do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. O trecho a seguir, da cronista Eneida de Moraes em sua coluna do Diário de Notícias de 24 de janeiro de 1954 (*apud* Guimarães, 2013, p. 187), comenta a vitória de Trompowsky e Fernando Valentim (arquiteto), sobre Fernando Pamplona e Nilson Pena:

Complementa a cronista que apesar de o projeto não ter sofrido restrições quanto à parte artística, sendo considerado o mais bem apresentado, uma das alegações seria a de que “não ficaria ‘bem’ mostrar aos turistas nosso folclore afro-brasileiro”. Bem mais conservador, o projeto vencedor de Gilberto Trompowsky e Fernando Valentim intitulado Navegação tinha a proposta de transformar “o majestoso teatro internamente em monumental galera”.

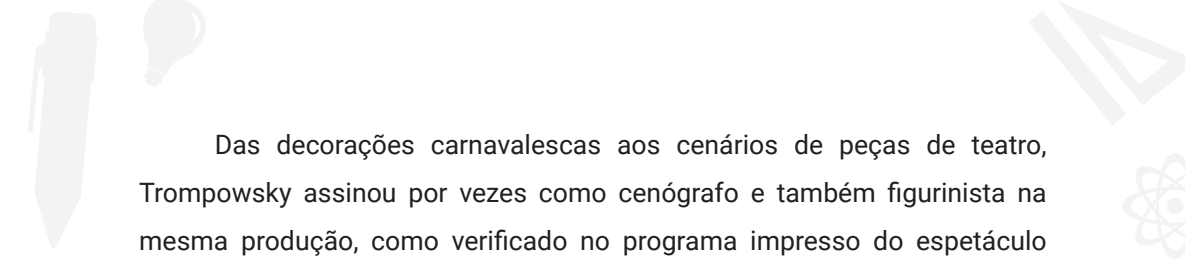
A rejeição pelas temáticas afro-brasileiras na sociedade da década de 1950 é notável, conduzindo à seleção de um projeto de temática conservadora para decorar o Baile de Gala do Municipal, um evento frequentado pela



burguesia carioca. Este contexto também revela a propensão de Trompowsky ao adotar tal abordagem. Indagamo-nos sobre a presença de um estilo eurocentrado permeando sua produção artística ou estaria possivelmente, sensível aos fatores externos ao desenvolver um projeto que provavelmente seria vencedor pelos padrões coloniais, reiterando a estrutura organizada em torno do eixo colonial de poder (Quijano, 2005). Este questionamento busca compreender a motivação subjacente às escolhas do artista, ponderando entre uma possível inclinação na temática colonialista e a influência do contexto social predominante na concepção de suas produções.

Mais um paradoxo junta-se à essa reflexão. O modernista Trompowsky compunha o quadro de alunos da Escola Nacional de Belas Artes; o que tornava ele e seus colegas, aptos a participarem das competições para as decorações carnavalescas (que tradicionalmente concedia a vitória à projetos de temática eurocêntricas). Ao mesmo tempo, ele também fazia parte do quadro de membros da Associação dos Artistas Brasileiros em 1936, cujo empenho estava em opor-se ao tradicionalismo da Belas Artes instigando uma renovação artística na cena carioca (Vertchenko, 2018), no sentido do modernismo x tradicionalismo.

Importante destacar aqui, o período da história brasileira em que o artista mantém sua produção, pois apesar de catarinense, mudou-se para o Rio de Janeiro muito jovem e ali se firmou desenvolvendo seu aporte eclético para as artes. Trompowsky vivenciou grandes acontecimentos que fizeram parte e marcaram profundamente o país. Apesar da transferência da capital para Brasília em 1960, o Rio de Janeiro manteve sua importância histórica e simbólica como centro nacional. O ano foi marcado pelos 400 anos da cidade e pelo primeiro ano do regime militar de 1964. Mesmo após perder o status de capital, a cidade carioca conservou a atmosfera central, sendo sede de importantes instituições culturais brasileiras (Guimarães, 2013).



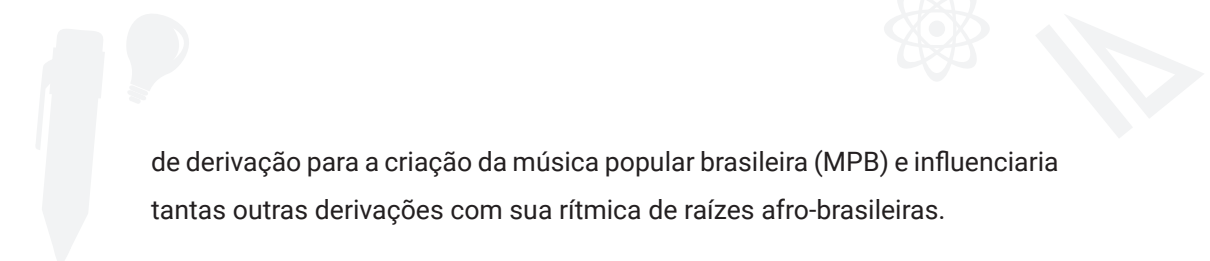
Das decorações carnavalescas aos cenários de peças de teatro, Trompowsky assinou por vezes como cenógrafo e também figurinista na mesma produção, como verificado no programa impresso do espetáculo “*Joujoux e Balangandans - Primeiro acto*” de 1939, apresentado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Em seu trabalho como figurinista, Trompowsky destaca-se sob a perspectiva do desenvolvimento de um figurino que seguia um padrão estético, pautado em um tema-inspiração. Cardoso Junior (1978, p. 133) *apud* Vido (2020, p.59), transcreve uma entrevista de Carmen Miranda de 1954, na qual a cantora afirma:

Acontece que eu tinha que me apresentar cantando ‘O Que é Que a Bahiana Tem’ e a letra da música explicava que ela tinha isto, tinha aquilo, coisas que a minha fantasia precisava ter. Então, pedi a Trompowski (sic.) que desenhasse uma baiana para mim. Foi a minha primeira fantasia. Era branca, com uma barra preta e um pão de açúcar ao lado.

Ainda que a cantora tenha a dedicado à Trompowsky, outros autores defendem a tese da temporalidade da entrevista concedida por ela. A entrevista foi realizada em 1954, sendo que a apresentação com este primeiro figurino ocorreu em 1938, no Casino da Urca, podendo haver confusão entre os figurinistas e suas contribuições. Os autores abaixo descrevem o fato:

Carmen havia filmado, poucas semanas antes, um quadro no qual interpretava a música do jovem e até então desconhecido Dorival Caymmi, no filme *Banana da Terra*, produzido pelo norte-americano Wallace Dowley. No filme, usara uma roupa de baiana desenhada por ela mesma. Porém, talvez por julgar o figurino que havia feito muito convencional, procurou o amigo Jotinha, acompanhada do compositor baiano, para lhe encomendar uma interpretação mais vibrante da baiana (Braga; Prado, 2011, p. 167).

Carmen Miranda, independente da composição de seu figurino, levava o samba aos palcos; a cultura popular urbana brasileira que mais tarde serviria



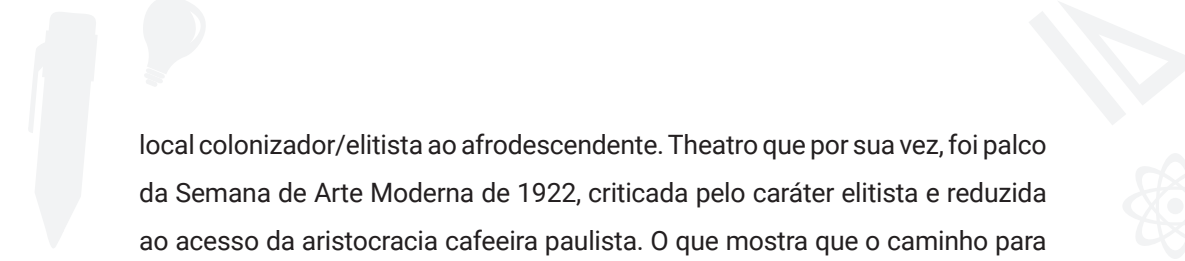
de derivação para a criação da música popular brasileira (MPB) e influenciaria tantas outras derivações com sua rítmica de raízes afro-brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em espetáculos de teatro, em bailes carnavalescos ou apresentações musicais, no caso de Carmen Miranda, a execução performática era intrínseca ao seu ato de cantar e interpretar o Samba. Ao fazer referência, exemplificando as produções do modernista Trompowsky como cenógrafo e figurinista, trazemos luz à reflexão do artista como reflexo das múltiplas dimensões (sociais, culturais, políticas) da sua época, correlacionando escolha e execução temática das criações; embricados subjetivamente pela colonialidade do poder.

Ao considerar a intersecção entre arte moderna e colonialismo, cultura popular e erudita, modernismo paulista e carioca, é possível obter uma compreensão mais abrangente e profunda do impacto e significado dessas produções no contexto cultural brasileiro. A característica histórica de colonização do Brasil, tem forte influência sobre os modos aqui firmados. Portanto, a dimensão sociocultural da vida dos modernistas, sua formação acadêmica, o círculo de personagens influentes a que tinha acesso e suas participações na Semana de Arte Moderna de 1922, são nuances importantes que contribuem na compreensão das suas criações artísticas e na valorização da cultura erudita eurocêntrica em detrimento à margem relegada a cultura popular, como o Samba e o Carnaval.

Das reflexões aqui abordadas, uma das mais relevantes é a decolonialidade do pensamento através das manifestações artísticas contemporâneas que se conectam pelo fio do espaço/tempo, como fez simbolicamente Emerica, na abertura deste artigo, ao ocupar o Teatro Municipal de São Paulo com seu “manifesto decolonial”, dando acesso a um



local colonizador/elitista ao afrodescendente. Teatro que por sua vez, foi palco da Semana de Arte Moderna de 1922, criticada pelo caráter elitista e reduzida ao acesso da aristocracia cafeeira paulista. O que mostra que o caminho para a descentralização europeia pode vir a ser uma “colonialidade do saber ao inverso”, devolvendo à nossa cultura a valorização das próprias origens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. *In*: ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Martins, p. 252-253, 1974.

BRAGA, João; PRADO, Luís A. **História da moda no Brasil**: das influências às autorreferências. São Paulo: PYXIS Editorial, 2011.

BOA ESPERANÇA. Intérprete: Emicida. Compositor: Leandro Oliveira. *In*: **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa**. São Paulo: Warner Chappell Music, 2015.

CARDOSO, Rafael. **Modernidade em preto e branco**: arte e imagem, raça e identidade no Brasil, 1890-1945. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

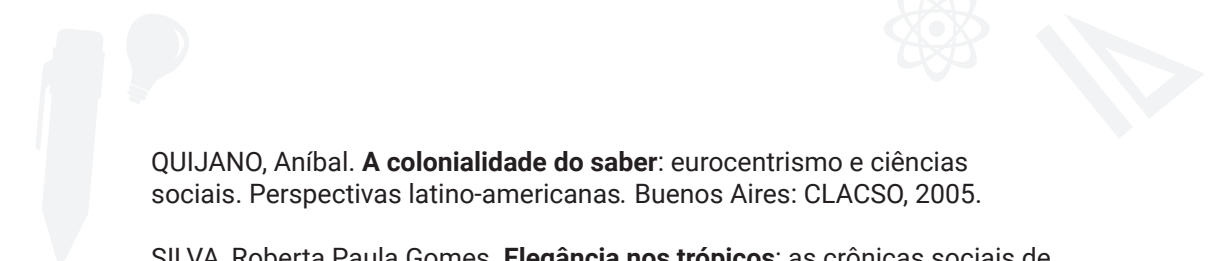
CASARIN, Carolina. **O guarda-roupa modernista**: O casal Tarsila e Oswald e a moda. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

CASTRO, Ruy. **Metrópole à beira-mar** – O Rio moderno dos anos 20. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922**: a semana que não terminou. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

GUIMARÃES, Helenise Monteiro. **As Áfricas de Pamplona e o Debret da Trinca**: “figurinos” monumentais do carnaval carioca. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 181-199, nov. 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.



QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Roberta Paula Gomes. **Elegância nos trópicos**: as crônicas sociais de Gilberto Trompowsky nas revistas ilustradas nos anos de 1931 a 1957. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

VERTCHENKO, H. B. **Os Comediantes e a Associação dos Artistas Brasileiros**: apontamentos para uma gênese. Sala Preta, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 32-45, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v18i2p32-45.

VIDO, Maria do Carmo M. **O figurino-baiana de Carmen Miranda**: identidade visual, cultura e design. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Design, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

TRIBUTO A NEGO BISPO

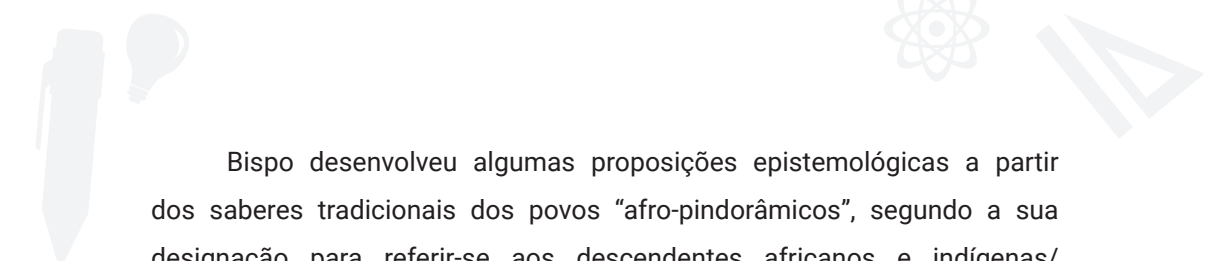
Claudia Cinara Locateli¹
Thaís Janaina Wenczenovicz²

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023) nasceu no Vale do Rio Berlangas, Piauí. Formou-se pelos ensinamentos de mestras e mestres de ofício do quilombo Saco-Curtume, município de São João do Piauí; completou o ensino fundamental, tornando-se o primeiro de sua família a ter acesso à alfabetização. Nego Bispo, como também é conhecido, é autor de artigos, poemas e dos livros *Quilombos, modos e significados* (2007) e *Colonização, Quilombos: modos e significações* (2015). Como liderança quilombola, atuou na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Destacou-se por conviver e viver próximos aos coletivos subalternizados e sua atuação esteve fortemente relacionada à sua formação quilombola, evidenciada por uma cosmovisão a partir da qual os povos constroem, em defesa de seus territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida.

Percorreu a vida rodeado de amores, sabores e vivências que trouxeram e trazem a academia a necessidade de entrelaçar-se ao sentipensar. O sentipensar indica o processo mediante o qual se unem o pensamento e o sentimento. É a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir em um mesmo ato de conhecimento o sentir, pensar e agir. E, assim o fizemos nessa trajetória de ensino e aprendizagens com esse coletivo de autores, o que nos impulsionou a reservar esse desfecho de atividade a Nego Bispo.

¹ Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: claudia.locateli@unoesc.edu.br.

² Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: t.wencze@terra.com.br.



Bispo desenvolveu algumas proposições epistemológicas a partir dos saberes tradicionais dos povos “afro-pindorâmicos”, segundo a sua designação para referir-se aos descendentes africanos e indígenas/pindorâmicos em substituição às designações empregadas pelo colonizador. Seu pensamento alavancou debates nas mais várias áreas do conhecimento - dentro e fora dos espaços formais educativos, sobretudo a partir do conceito de “contra-colonização”, que postula uma relação entre regimes sociopolíticos e cosmológicos.

O autor compreendeu a colonização como um processo etnocêntrico que busca substituir uma cultura pela outra, por meio de práticas de invasão, expropriação e etnocídio. O pensador quilombola, acena que o conceito de “contra-colonização” inscreve no processo colonial a ressignificação da matriz cultural dos povos e de suas práticas tradicionais, de modo a ancorar a enunciação e as formas de resistência à colonização.

Dentre suas principais produções acadêmicas consta os livros *A terra dá, a terra quer* (Ubu, 2023) e *Colonização, quilombo: modos e significações* (UnB, 2015), acrescidos de artigos, aulas, literacia, sonhos e utopias...

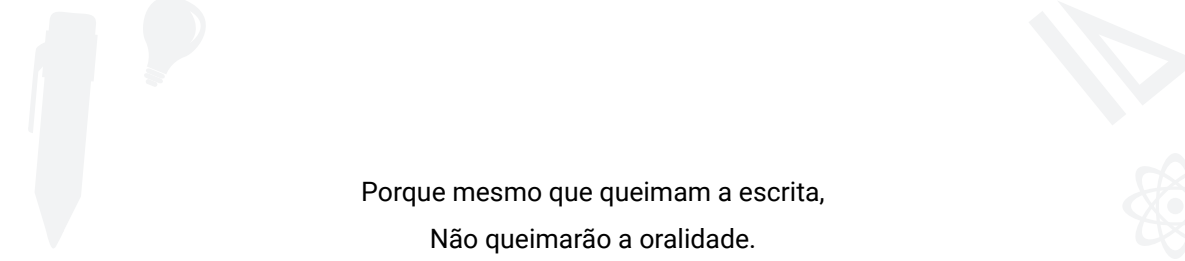
Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarem queimando.



Porque mesmo que queimam a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesque que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.
Nego Bispo

Antônio Bispo dos Santos – Quilombo Saco-curtume em São João do Piauí/PI

Palavras do ativista e pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, descrevem a que ele dedicou boa parte da sua vida, interrompida aos 63 anos: educação e liberdade.

