

Caderno de textos do 1º Simpósio Relações Étnico-Raciais

1º Simpósio Relações Étnico-raciais

avanços e desafios da educação rondoniense

Eixos

- ✓ Políticas afirmativas;
- ✓ Enfrentamento à violência contras as mulheres;
- ✓ Diversidades em uma perspectiva humanitária;
- ✓ Mundo do trabalho e a importância das políticas públicas para a juventude;
- ✓ Masculinidades em debate – Campanha Laço Branco.



Etapas Regionais
07 A 21 DE MARÇO



Etapa Estadual
20 DE ABRIL

SINTEPRO 31 Anos em Luta
SINDICATO DOS TRABALHADORES EM
EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA
Filiado a **CNE CUT**



SECRETARIA DE
GÊNERO E ETNIA



Realização

- Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Estado de Rondônia

Tema Central do I Simpósio Étnico – Racial

“Relações étnico-raciais: Avanços e desafios da educação rondoniense”

Coordenação Geral

- Secretaria de Gênero e Etnia

Parcerias

- Secretaria de Formação Sindical
- Secretaria de Assuntos Municipais
- Secretaria de Assuntos Educacionais

Regionais

Regional Norte, Regional Mamoré, Regional Estanho, Regional Centro I, Regional Centro II, Regional Rio Machado, Regional Guaporé, Regional Café, Regional da Mata, Regional Apidiá, Regional Cone Sul.

Período: março a abril de 2023.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL -----	1
AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL -----	10
A LUTA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER -----	32
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO ESTADO DE RONDÔNIA -----	35
AS EDUCADORAS E O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: UMA HISTÓRIA DE AUSÊNCIAS -----	47
TRANSITAR PARA ONDE? MONSTRUOSIDADE, (DES)PATOLOGIZAÇÃO, (IN)SEGURANÇA SOCIAL E IDENTIDADES TRANSGÊNERAS -----	74
MUNDO TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL -----	87
LAÇO BRANCO – HISTÓRIA -----	97

APRESENTAÇÃO

Na atualidade são inúmeros os estudos que apontam a importância do debate das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, pois a história do país apresenta um marcante processo de preconceitos enraizados na comunidade em função do longo período escravocrata do Brasil. Assim, torna-se importante o debate da sociedade brasileira em torno da garantia da dignidade das pessoas e sua diversidade integral, tendo sua importância fortemente marcada por garantir a cada pessoa o direito à dignidade humana em todas as esferas, seja social, cultural e individual.

O Brasil é uma das nações que assegura os direitos humanos, o país conta com inúmeras ferramentas que visam garantir que os direitos humanos sejam estendidos a todos os cidadãos e cidadãs. Mas infelizmente na prática, ainda não se atingiu este objetivo.

As origens históricas do Brasil estão centradas em inúmeras discriminações que tem como prática social preconceitos enraizados, dentre estas discriminações está a discriminação racial e ainda, marcadores sociais que se apresentam no espaço escolar de forma naturalizada em função do racismo estrutural da nossa sociedade.

O estado de Rondônia figura como um dos que mais apresenta índices de discriminação e desigualdades sociais alarmantes, assim, se faz necessário estudos e pesquisas nessa área como forma de minorar esses índices na comunidade, sendo de grande importância ampliar o debate, sobretudo, no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Estado de Rondônia – SINTERO propõe a partir do I Simpósio de Relações Étnico-raciais: avanços e desafios da educação rondoniense, fortalecer o debate sobre as relações étnico-raciais na tentativa de contribuir com a produção e socialização de conhecimentos voltados a essa área, bem como ampliar discussão junto as trabalhadoras e trabalhadores em educação.

O Simpósio Estadual é coordenado pela Secretaria de Gênero e Etnia, Secretaria de Formação, Secretaria de Assuntos Educacionais e Secretaria de Assuntos Municipais do SINTERO, sendo as etapas regionais do simpósio coordenadas pelas 11 Regionais. As etapas regionais irão ocorrer entre os dias 07 a 21 de março, culminando no Simpósio Estadual no dia 20 do mês de abril.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção- Paulo Freire*

REFLEXÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL

Ernesto Luiz Pereira Filho

RESUMO: O presente texto aborda a questão da igualdade racial a partir da discussão do Estatuto de Igualdade Racial, passando pela questão das cotas sociais e raciais. O autor aponta a importância dos direitos criados ou ampliados pelo Estatuto, que refletem legalmente as reivindicações do movimento negro brasileiro e enfraquecem o discurso racista e as políticas de embranquecimento da nação. Por fim, chama-se atenção para a atuação-chave que os sindicatos e os outros movimentos sociais têm para a consolidação desses direitos.

Palavras-chave: Estatuto de Igualdade Racial. Igualdade Racial. Mobilização social.

Do ponto de vista racial, as ações afirmativas no Brasil tiveram início com a Lei Áurea, pela ruptura que ali se deu em relação ao trabalho escravo. Sobre a República, que veio a ser proclamada em seguida, eu costumo dizer que ela é, na verdade, filha da abolição, já que, em função da nova realidade econômica estabelecida, os grandes fazendeiros enfraqueceram-se, permitindo que os liberais tomassem o poder e se instaurasse a República no Brasil.

O fato é que a República, na verdade, deixou os negros em total abandono e desproteção. Ao trabalho, estes só foram ter acesso em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). De 1888 a 1943 os negros permaneceram alijados não apenas da possibilidade de trabalhar como também do acesso à educação. De lá para cá, e já se vai mais de um século, no âmbito do Estado brasileiro, apenas agora, com a criação da SEPPIR, já no governo do presidente Lula, é que está sendo assumida a promoção da igualdade racial. Antes, contamos com reduzidíssimos avanços nos governos Jânio e Fernando Henrique Cardoso. Quem de fato radicalizou foi o atual governo para que hoje possamos ter o primeiro plano que atenda às reivindicações do movimento negro, com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, vindo para acabar com o vazio que vigora desde a Lei Áurea.

É nesse contexto que deve-se dar o debate sobre a questão da igualdade racial. A dívida em relação aos negros é histórica em função do trabalho escravo que eles doaram ao país. Além disso, há um outro tipo de dívida da qual não podemos nos esquecer: a da política de embranquecimento da

nação, pelo estímulo à vinda de imigrantes, principalmente da Europa e da Ásia, por ocasião da abolição da escravatura. A ideia era trazer imigrantes, oferecendo-lhes benesses – doação de terra, acesso à educação – enquanto os negros eram literalmente jogados na rua, à própria sorte. Nesse sentido, as cotas reparam, de uma certa forma, essa dívida, uma dívida que se tem em relação a quem colonizou, de verdade, este país. Defendo, inclusive, que possamos nos ver não como imigrantes mas como donos dessa nação. Se olharmos com esse olhar, poderemos perceber que a cota ainda é muito pouco, quando queremos realmente condições de igualdade.

O Estatuto da Igualdade Racial

Suas principais ideias

Passando pelo Congresso Nacional, as principais iniciativas voltadas para a promoção da igualdade racial são três: o vitorioso Estatuto da Igualdade Racial, recentemente aprovado, em 16 de junho, a lei de cotas e o feriado nacional do Zumbi dos Palmares, que é outro reconhecimento que estamos buscando. É bem verdade que o Estatuto não resolve todos os problemas, mas é um marco jurídico que abre espaço para a reparação quanto aos quase 400 anos de trabalho escravo no Brasil.

Com relação ao Estatuto de Igualdade Racial, ele representa um avanço histórico inquestionável e foi fruto de longa luta para chegarmos até aqui. O Projeto de Lei do Senado nº 213/2003, de autoria do senador Paulo Paim, foi aprovado em setembro de 2009, por uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Só que, após a sua aprovação no Senado, quando do seu retorno à Câmara, onde recebeu a numeração de PL nº 6.264/2005, ele sofreu modificações substanciais. Mesmo assim, o Estatuto incorpora conquistas muito significativas, criando ou ampliando vários direitos nas áreas econômica, social, política e cultural, dentre as quais, destaco as seguintes:

- Instituição de mecanismos legais para organizar e articular as ações voltadas para a implementação das políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnico-raciais existentes no País.
- Instituição do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), como forma de organização e articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as iniquidades raciais existentes no País, sejam elas oriundas do Poder Público Federal como dos estados, Distrito Federal e municípios, que poderão participar mediante adesão. O Poder Público Federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

- Previsão de fontes de financiamento para a promoção da igualdade racial. Os orçamentos anuais da União deverão contemplar as políticas de ações afirmativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades raciais nas áreas de educação, cultura, esporte, lazer, saúde, trabalho, meios de comunicação de massa, moradia, acesso à terra, segurança, acesso à justiça, financiamentos públicos, dentre outros.
- Fortalecimento do Decreto no 4.887, de 2003, que regulamenta o Art. 68 da Constituição Federal que trata da demarcação de terras quilombolas. O texto aprovado reafirma o princípio constitucional de que os moradores das comunidades remanescentes de quilombos têm direito à propriedade definitiva das terras. Seus direitos estão garantidos ao longo de todo o texto aprovado, de forma transversal. Para fins de política agrícola os remanescentes receberão tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público destinado à realização de atividades produtivas e de infraestrutura.
- Reconhecimento, pelo poder público, das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada como patrimônio cultural. A capoeira, por exemplo, passa a ser reconhecida como desporto nacional, com garantia de registro e proteção em todas as suas modalidades.
- Descentralização das políticas públicas – O texto institucionaliza o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir), coordenado pela Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Estados e municípios participantes do Fipir têm prioridade no recebimento de recursos de programas desenvolvidos pela SEPPIR e por ministérios parceiros.
- Ampliação de direitos políticos – Cada partido político ou coligação deverá reservar o mínimo de 10% de vagas para candidaturas de representantes da população negra.
- Direito à Educação – O Estatuto estabelece parâmetros para a aplicação de ações afirmativas voltadas para a população negra, como o sistema de cotas raciais para o acesso ao ensino público, independentemente do Estatuto.
- Repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstas no Estatuto aos estados, Distrito Federal e municípios, que tenham criado conselhos de igualdade racial.
- Justiça e segurança – O Poder Público Federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, ouvidorias permanentes em defesa da igualdade racial.
- Atenção às mulheres negras em situação de vulnerabilidade, garantindo assistência física, psíquica, social e jurídica.
- Implementação de ações de ressocialização e proteção de jovens negros em conflito com a lei e expostos a experiências de exclusão social.

- Criação de oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, racial e artística, garantindo-se, assim, a presença do negro nos meios de comunicação – na produção de filmes, peças publicitárias e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas. Além disso, os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitários.
- Garantia de implementação de políticas para assegurar o direito à moradia adequada para a população negra que vive nas favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas ou em processo de degradação. Esse direito inclui, por exemplo, a garantia da infraestrutura urbana e de equipamentos comunitários e assistência técnica e jurídica para construção, reforma ou regularização fundiária da habitação.
- Além disso, os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei no 11.124/2005 devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra. Os estados, o Distrito Federal e os municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHS).
- Liberdade para a prática de religiões de matrizes africanas, assegurando, inclusive, assistência religiosa aos praticantes internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, o que é extensivo os submetidos à pena de privação de liberdade.
- Implantação de políticas de saúde, voltadas para as especificidades da população negra, e para a garantia do acesso igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS); bem como fixação das diretrizes da política nacional de saúde integral da população negra.
- Acesso assegurado à terra, à assistência técnica rural, à simplificação do acesso ao crédito agrícola e fortalecimento da infraestrutura de logística para comercialização da produção.
- Forte investimento para inserir o negro no mercado de trabalho, seja no setor público ou privado, por meio de ações afirmativas, com, inclusive, incentivos a empresas com mais de 20 empregados que contratarem pelo menos, 20% de negros.
- Formulação de políticas, programas e projetos, pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho, com destinação de recursos para o seu financiamento.

O processo

O documento inicial que tratava do Estatuto incorporava algumas incorreções, mostrava-se muito segmentado, falava da questão da terra, mas restringia-se apenas à terra para os Quilombolas. Mais tarde é que, já com uma nova redação, passou a tratar da questão da terra para todos os negros brasileiros. Na verdade, como já disse anteriormente, é com o governo Lula que o Estatuto se aperfeiçoa, por força da criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial que consolida a SEPPIR. Agora, já não apenas vigoram discursos sobre o assunto, mas conta-se com o Estatuto que legaliza as questões. Surgem avanços em relação à saúde e à definição sobre a conceituação sobre o que vem a ser população negra. Sobre este último aspecto, o Estatuto desmonta o discurso racista que nos colocava como um país de maioria mestiça, negando a maioria negra que é a nossa característica de fato.

O movimento tinha uma avaliação a respeito do processo de aprovação do Estatuto. Tanto a abolição foi aprovada por todos os partidos da época no Congresso Nacional, como o Estatuto também o seria agora. A luta contra a discriminação racial não poderia e nem pode, então, ser dividida entre direita e esquerda. Dentro do Congresso Nacional, se não for buscada uma articulação em relação ao conjunto, não se chega à vitória. Com relação ao Estatuto, foi assim, tanto na Câmara quanto no Senado.

Existem setores interessadíssimos na política de promoção da igualdade racial. E nós temos avançado muito desde que, em 1982 teve início a política de criação dos conselhos da comunidade negra. Hoje já se avançou com o funcionamento das secretarias e coordenadorias, ou seja, com a ação passando para a esfera dos órgãos executivos. Ainda há que se avançar, é verdade, pois formalmente se tem o poder, mas não se conta com recursos para bancar o conjunto da política. É um processo, os problemas surgem e vão sendo resolvidos, cada qual a seu tempo. A luta é permanente.

Quando da tramitação do Estatuto, um aspecto importante a ser destacado foram as audiências realizadas no Supremo. Nessa ocasião chegamos ao ápice, as intervenções foram acertadas, cada qual abordou um aspecto, com competência, foi realmente excelente, a ponto de ter colocado a luta pela promoção da igualdade racial num patamar muito alto no interior do Supremo, com condições,

inclusive, de sairmos vitoriosos. Ali se desenhou, de fato a aprovação do paradigma para a promoção da igualdade racial no Brasil. Hoje avaliamos que foi correta a posição de buscarmos nossos aliados no Congresso e partirmos para a votação em Plenário, na tentativa de derrotar o relatório do senador Demóstenes Torres (DEM/GO). Enquanto ficasse em seu poder, o processo permaneceria sem chances de caminhar. Avaliamos, então, que seria preciso buscar apoios, chamar o movimento, os sindicatos, em particular, para nos ajudar a intervir junto ao Parlamento. Foi uma avaliação acertada e vencemos! Em 16 de junho o Estatuto veio a ser aprovado no Senado.

Na verdade, com o Estatuto, chegamos a um estágio em que nossas conquistas são muito expressivas, gigantescas, eu diria. O Brasil hoje é uma referência para o mundo em termos de promoção da igualdade racial. Até mesmo pelo fato de o órgão que cuida da promoção da igualdade racial ter passado a ser ministério, o que fortalece – e muito! – o movimento.

As alianças

Na sociedade brasileira, apenas uma minoria tem feição conservadora, mostrando-se resistente em relação ao seu racismo. Mas, mesmo no DEM, há quem tenha estado a favor do Estatuto e das políticas de ação afirmativa. A grande mídia – representada pela Rede Globo e pela revista Veja – é que, com seu enorme poder de influência, não perde nenhuma oportunidade para pressionar o Congresso Nacional e disseminar sua ideologia junto à sociedade contra os avanços pretendidos pelo Movimento. Trava-se, desse modo, de uma luta política contra os verdadeiros construtores desta Nação, os negros brasileiros. Sim, pois, como já dizia Joaquim Nabuco, tudo que existe hoje no País – igreja, hospital, estrada de ferro e de rodagem, ... – teve a participação do trabalho gratuito dos negros.

Somos um País de maioria negra, creio até que o próximo censo deverá evidenciar que somos um País de maioria absolutamente negra. E, se somos a maioria da população, temos responsabilidade em relação ao desenvolvimento do País. Nesse sentido, os negros brasileiros precisam construir aliados, mesmo que isso nem sempre seja simples. Um exemplo: interessa ou não aos trabalhadores negros brasileiros a conquista das 40 horas semanais? Por que o movimento negro não consegue assumir essa questão? Trata-se de uma questão universal, de fundamental importância para o desenvolvimento do Brasil.

Quero dizer com isso que sempre precisamos fazer aliados, não apenas dentro do Congresso, mas no próprio movimento popular. Os negros não conseguiriam aprovar sozinhos o Estatuto, demos passos largos, pudemos viver uma fase de acúmulo e obter uma vitória de grande peso, aprendemos a exercer o nosso poder, a conhecer o Parlamento.

Quero dizer com isso que sempre precisamos fazer aliados, não apenas dentro do Congresso, mas no próprio movimento popular. Os negros não conseguiriam aprovar sozinhos o Estatuto, demos passos largos, pudemos viver uma fase de acúmulo e obter uma vitória de grande peso, aprendemos a exercer o nosso poder, a conhecer o Parlamento.

As conquistas só são obtidas mediante pressão e mobilização. E, no caso brasileiro, sem dúvida, é o movimento negro o grande responsável por elas. Mas alianças, eu reafirmo, são decisivas. Até porque, o processo de luta contra a discriminação racial, certamente, também conta com a adesão de brancos. Não é raro que muitos deles, cujos filhos estão na escola, numa escola majoritariamente branca, vejam suas crianças sem conviverem com negros, dela excluídos, e, assim, viverem numa realidade de fantasia, que segrega e esconde a sociedade em seu conjunto.

Assim, evidentemente, se estamos numa luta conjunta com o movimento sindical ou estudantil brasileiro, não podemos nos esquecer de que a questão racial é central para nós, mas temos que buscar uma composição em torno daquilo que nos une. A construção de alianças pode e deve ser estabelecida, pois existem diversas entidades que são entidades majoritariamente de brancos, mas que podem ser trazidas para um processo de luta conjunta. É o caso, por exemplo, de sabermos olhar mais amplamente a realidade da universidade brasileira, uma universidade que não é só racista, ela é elitista e racista, ela exclui a maioria da população, seja ela negra e branca.

As cotas sociais e cotas raciais

No bojo das lutas empreendidas pelo movimento negro, julgo fundamental que analisemos, particularmente, a questão das cotas. Evidentemente que as cotas não saldaram a dívida histórica que a sociedade brasileira tem em relação aos negros. Mas ela é uma política de reparação quanto à história de trabalho escravo que os negros doaram ao País.

Uma preocupação sobre o tema, diz respeito a que não podemos colocar em posição de confronto cota racial e cota social. Temos que nos unir à UNE e a UBES, é indispensável termos aliados, até

porque, sozinhos, a luta é muito mais difícil. E quanto a isso, percebo que, apesar de termos dificuldades, temos demonstrado, seja em congressos, seja em seminários, que estamos afinados e sem grandes divergências.

O papel do movimento negro é o de estar focado, evidentemente, na questão racial, mas não podemos perder de vista que a questão social não está dela dissociada. O movimento negro deve se debruçar sobre essa questão e ter uma posição a respeito. Só assim, facilitará a sua relação com os aliados.

Nesse sentido, precisamos nos posicionar, como até tem sugerido o presidente Lula, a respeito das cotas. Até porque há outros projetos envolvendo o assunto. É o caso dos dois projetos – um do senador Marconi Perillo (PSDB/GO), outro da deputada Iris de Araújo (PMDB/GO)– sobre as cotas sociais, e de um outro projeto em tramitação sobre cota para deficientes físicos, já aprovado na Câmara.

É claro que o racismo precisa ser reparado e que o foco é a luta contra a discriminação racial, mas não há contradição entre ela e a questão social. O problema social é muito mais grave e é em torno dele precisa haver aliança entre os vários movimentos.

Uma dúvida é recorrente a respeito das cotas: elas fazem avançar ou não o movimento negro? Sou de opinião que as cotas não resolvem, claro que não. Provavelmente, tal se dará somente num outro tipo de sociedade, numa sociedade nova que assuma definitivamente a educação como um direito de todos – como, também, a saúde, o transporte, tudo o mais. Mas não é porque não resolve definitivamente que se deve lutar contra. Caso contrário, estaríamos lutando contra o Bolsa Família, por exemplo, e o Bolsa Família é uma política compensatória, fundamental, importante, pois, é evidente que não se pode travar luta nenhuma com o povo faminto. Não imagino contar com a Bolsa Família permanentemente, mas ela é, inegavelmente, uma política reparadora e necessária, mesmo que temporária.

O compromisso de cada um de nós é com uma luta para todos. Isso, no entanto, não significa estarmos contra as cotas. Pelo contrário, a política de cotas é chave e é decisiva. porque é uma ação afirmativa que quebra as bases do racismo no País, não podemos nos esquecer disso. Precisamos derrotar a elite racista, encastelada na Veja, na Rede Globo, no Globo, no DEM. Hoje a luta é esta. A cota racial, neste momento, é uma questão decisiva, mesmo que os alunos cotistas não a assumam como uma luta sua. Só não devemos culpá-los por isso. Na época do tráfico de navios negreiros, as

mães jogavam seus filhos no mar para que não vivessem a escravidão. No entanto, há negros que não se assumem como negros, até mesmo por uma questão psicológica e emocional. Sim, porque em nosso País tudo se nega ao negro. Torna-se, então, difícil uma parte da população se assumir como negra. Não podemos subestimar isso. Então, qualquer avanço que puder acontecer em relação à questão racial é decisiva para quebrar o racismo. Dizer que cota não resolve, que o Estatuto não resolve, não ajuda, é retardar o movimento, é apostar em sua paralisação.

Tempo de prosseguir, e juntos

Muitos dos assuntos aqui colocados são temas que deixo para nossa reflexão. O debate é essencial. E ele só avança quando conta com o contraditório, sem ele dificilmente se consegue crescer e avançar. Dúvidas permanecem. Uma delas é se deverá ser o movimento social em seu conjunto a assumir as lutas do movimento negro. Essa é uma discussão que fica para todos nós. Temos é que estar abertos para pensarmos coletivamente. O movimento sindical, por exemplo, se está politicamente mais bem preparado, mais estruturado, por que não estar conosco? A condição do próprio desenvolvimento político da nação levou a isso, não há problema em reconhecê-lo. A sua organização e estrutura são fruto de um processo de luta de muitos anos. A CNTE tem tido uma atuação-chave com relação às lutas do movimento negro. Destaco aqui, a sua importância quanto à Lei no 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio, pois trata-se de uma conquista reparadora e capaz de fortalecer e aumentar a autoestima da população negra de nosso País. Eu até diria que quanto a ela o papel dos profissionais de educação é um papel singular, ímpar, decisivo.

AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL

Sabrina Moehlecke

Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo:

Este artigo tem por objetivo oferecer uma introdução à recente discussão sobre políticas de ação afirmativa e sistemas de cotas no Brasil. De onde veio a expressão, quais os locais em que as cotas foram implementadas, as formas assumidas, os grupos beneficiados e diferentes definições dadas são alguns dos aspectos abordados. Num segundo momento, elaboramos um panorama do desenvolvimento dessas políticas, observando sua história, características que têm adquirido e experiências colocadas em prática. Por último, discutimos alguns pontos polêmicos sobre elas, como sua legalidade e abrangência. A ação afirmativa implica uma discriminação ao avesso ou a garantia de direitos? É esta a melhor solução? Políticas sociais mais amplas não seriam mais eficazes? O que está em jogo nesse debate?

AÇÃO SOCIAL - POLÍTICA SOCIAL - DISCRIMINAÇÃO SOCIAL - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Abstract:

AFFIRMATIVE ACTION: HISTORY AND DEBATES IN BRAZIL. The purpose of this article is to provide an introduction to the recent discussion on affirmative action policies and quota systems in Brazil. It addresses aspects such as where the expression affirmative action came from, where the quota system was implemented, their various forms, the groups that benefited from them and different definitions applied to them. Subsequently, it offers on a panorama of affirmative action policies development, noting their history, the characteristics they have acquired and experiences put into practice. Finally, it discusses some related controversial issues, such as their legality and scope. Does affirmative action imply reverse discrimination or effectively assure rights? Is it the best solution? Would not broader social policies be more effective? What is at stake in this debate?

SOCIAL ACTION - SOCIAL POLICIES - SOCIAL DISCRIMINATION -
EQUAL OPPORTUNITIES

A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se à permanência de condições adscritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política.

Dados sobre discriminação e desigualdades nessas diferentes áreas têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. Contudo, no campo prático, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas.

Uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foram as políticas de ação afirmativa, também designadas política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, que veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira. Entendemos que, antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas, seria importante conhecer e entender melhor o que são, sua história e a direção assumida por algumas das polêmicas que têm suscitado. Uma breve introdução e revisão sobre o assunto, longe da pretensão de esgotá-lo, é a proposta deste artigo.

O que é ação afirmativa?

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados

Unidos completam quase quarenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política.

Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo.

Estabelecidos esses pontos iniciais, podemos tratar das definições propriamente ditas do que seria a ação afirmativa. Barbara Bergmann entende, de maneira ampla, que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas — aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos — em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de

promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente. (1996, p. 7)

Segundo os anais do documento Perspectivas internacionais em ação afirmativa, resultado de um encontro de pesquisadores, ocorrido em agosto de 1982, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália, a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza (Contins, SantAna, 1996, p.209).

Essas definições introduzem a ideia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. Mas por que deveríamos agir dessa forma, o que justifica essa política?

Antonio Sergio Guimarães (1997) apresenta uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais - educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. (1997, p.233). Além disso, a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (1997, p.233). Essa definição sintetiza o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa, qual seja, a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. Na explicitação desse objetivo, também se diferencia de práticas

discriminatórias raciais, étnicas ou sexuais, que têm como fim estabelecer uma situação de desigualdade entre os grupos.

No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil encontramos essa distinção, em que a ação afirmativa é definida como uma medida que tem como objetivo:

...eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (Santos, 1999, p.25)

William L. Taylor, participante da Conferência de Bellagio, esforça-se por diferenciar o conceito de ação afirmativa de outros conceitos, como reparação e redistribuição.

O primeiro, necessariamente, inclui como beneficiários de seus programas todos os membros do grupo prejudicado. O segundo, por sua vez, pressupõe como critério suficiente (ou mesmo exclusivo) a carência econômica ou socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência. A ação afirmativa diferenciar-se-ia, no primeiro caso, porque ...em programas de ação afirmativa, o pertencimento a um determinado grupo não é suficiente para que alguém seja beneficiado; outros critérios iniciais de mérito devem ser satisfeitos para que alguém seja qualificado para empregos ou posições... Já em relação à redistribuição, ela distingue-se por configurar-se em medida de justiça, a qual constitui-se em argumento legal para seu pleito, tal como a jurisprudência norte-americana a consagrou. (Contins, SantAna, 1996, p.210)

E a ação afirmativa teria:

...como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. (Contins, SantAna, 1996, p.210)

De acordo com essa distinção, não basta ser membro de um grupo discriminado; é necessário que, além disso, o indivíduo possua determinadas qualificações.

Esse é um importante aspecto da ação afirmativa e tem suscitado algumas controvérsias que discutiremos posteriormente. Outro ponto que Taylor estabelece é que a ação afirmativa não é especificamente uma política compensatória redistributiva, pois ela exige que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência da discriminação racial, étnica ou sexual, seu problema central. Mas como determinar essa relação (entre discriminação e desigualdades sociais de alguns grupos) diante da complexidade das relações sociais e da permanência histórica de algumas estruturas na sociedade?

O estudo histórico de James Jones Jr. (1993) traz uma contribuição à questão da relação entre discriminação e desigualdades sociais, ao separar o que chama de conceito antigo e moderno de ação afirmativa. No primeiro, ela seria uma reparação pós-sentença ou parte do processo de sentença. A reparação somente passaria a existir depois que as partes tivessem julgado o problema perante os tribunais e que admitissem que um erro foi cometido. Esse poder de reparação envolveria dois aspectos: a) o poder dos tribunais para garantir a reparação daqueles identificados como vítimas da conduta do acusado; b) o poder e o dever dos tribunais de emitir tais ordens para assegurar a conformidade com a lei no futuro. Nesse sentido, é uma reparação prospectiva, baseada na identificação de uma violação da lei e dos seus culpados e vítimas.

O segundo conceito, que Jones Jr. entende como conceito moderno, teria como eixo o Plano Revisado da Philadelphia, utilizado nos Estados Unidos em 1969. Nele existe a intenção de remediar uma situação indesejável socialmente, porém a questão não é formulada em termos da identificação individual de culpados e vítimas; ela relaciona-se, antes, à conformação de um problema social existente. Para que os Estados possam adotar programas de ação afirmativa não é necessário que as mesmas impliquem o próprio Estado ou uma instituição local na discriminação. É suficiente demonstrar que a instituição teve uma participação passiva num sistema de exclusão racial praticado por outros elementos da economia.

Como observa Jones Jr:

...ambas estão dirigidas para remediar uma situação considerada socialmente indesejável. Na primeira, a situação foi considerada pela corte uma violação da

lei existente. Na segunda, uma agência legislativa ou executiva determina que algum problema merece uma atenção especial. (1993, p.349)

Entretanto, Jones Jr. omite uma diferença fundamental entre os dois conceitos, antigo e moderno, importante de ressaltarmos:

No primeiro caso, existe uma pessoa que foi vítima de um tratamento discriminatório, comprovado em Corte; no segundo, existem pessoas que têm grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um grupo. No primeiro caso, a ação é reparatória; no segundo, é preventiva, ou seja, procura evitar que indivíduos de certos grupos de risco tenham seus direitos alienados. (Guimarães, 1999, p.154)

Nessa distinção, a segunda ação prescinde de um julgamento individual de um caso específico como, por exemplo, de discriminação racial. Ela poderia ser uma ação preventiva, adotada por instituições, baseada numa análise que indique uma situação social desfavorável de determinado grupo ao longo do tempo Bergmann (1996) introduz outra dimensão possível dessas políticas - a diversidade, tema que tem recebido especial atenção na área educacional. De acordo com a autora, existiriam três ideias por trás da ação afirmativa. As duas primeiras seriam a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade, e de reduzir a desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela raça ou gênero. Uma terceira proposta envolveria a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização da diversidade cultural que formariam. Essa ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos pela inferiorização e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

As posições apresentadas procuraram introduzir os principais aspectos envolvidos e em debate na definição de políticas de ação afirmativa. Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

A construção das ações afirmativas no Brasil

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (Munanga, 1996). Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas.

Observar o modo como políticas que respondam a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis (Guimarães, 1999).

Seguindo a linha dessa proposta, indicaremos algumas das discussões e acontecimentos que influíram na forma como ações afirmativas estão sendo delineadas hoje no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a questão da discriminação e desigualdades raciais.

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (Santos, 1999, p.222). Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada.

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam.

O momento é de reorganização e mobilização do movimento negro, que procura denunciar o mito da democracia racial e pressionar o Poder Público para que responda aos problemas raciais existentes no país. Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra.

No mesmo ano é promulgada a nova Constituição, que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. O Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo II – Dos Direitos Sociais, artigo 7º, estabelece como direito dos trabalhadores, a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei. E o Título III - Da Organização do Estado, capítulo VII - Da Administração Pública, no seu artigo 37, estabelece que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. Esse trecho é interpretado por alguns juristas como prova da legalidade das ações afirmativas, questão que analisaremos adiante.

Esse conjunto de iniciativas no âmbito do Poder Público indica um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações. Entretanto, estas ainda são muito circunstanciais e políticas mais substantivas não são implementadas.

Os anos de 1990 trariam algumas mudanças. Em 1995, encontramos a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Essa ideia tem origem em uma experiência semelhante utilizada anteriormente no Partido dos Trabalhadores, em 1991, e na Central Única dos Trabalhadores - CUT, em 1993, decorrente de reivindicação e pressão do movimento feminista.

No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no

Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (Marcha Zumbi, 1996).

O Presidente da República recebe esse documento em 20 de novembro de 1995, data em que institui, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito.

Alguns tratados internacionais também foram utilizados como estratégias de pressão de movimentos sociais em relação ao Poder Público, para que este assumisse uma postura mais ativa no combate à discriminação. Um exemplo foi o uso da Convenção n.111, da Organização Internacional do Trabalho - OIT -, concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Decreto n. 62.150, em que o Brasil se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho. Em 1992, diante do sistemático descumprimento dessa convenção, a CUT, em parceria com o CEERT, envia documento à OIT denunciando o Estado brasileiro. Como consequência, e depois de formalmente questionado pelo organismo, admite, em 1995, a existência do problema no Brasil e cria o Grupo de Trabalho, para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO - para implementar as medidas da convenção (Silva Jr., 1996). Formado por representantes do Poder Executivo e entidades sindicais e patronais, é vinculado ao Ministério do Trabalho e tem como finalidade definir programa de ações que visem ao combate à

discriminação no emprego e na ocupação, propondo cronogramas, estratégias e órgãos de execução das ações.

No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos - PNDH -, pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (Brasil, 1996, p.30).

Em junho do mesmo ano temos a realização do seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?, realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA -, e, em julho, o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça em Brasília.

Mas o que tem sido realizado no que diz respeito à discriminação e desigualdades raciais? Na área educacional, podemos perceber certa atenção, ainda que pontual, do Poder Público no que concerne à questão racial, como observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Programa Nacional do Livro Didático e no manual Superando o racismo na escola. Entretanto, até final dos anos de 1990, ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior estão restritas à sociedade civil. Essas atividades são desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, por parcerias deste com empresas privadas, apenas por empresas, por entidades ligadas à igreja ou por grupos de estudantes em universidades.

Dentre as experiências em prática podemos identificar três tipos de ações, não necessariamente excludentes entre si: a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular.

Na esfera do Poder Legislativo nacional, encontramos propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, encontramos a proposta

de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n. 1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB).

Analisando o conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas: a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos.

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores etno-raciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada carente ou para os alunos oriundos da escola pública.

Sobre a proporção daqueles atingidos pelas leis propostas, não há um padrão nesse dimensionamento: alguns projetos definem todo o grupo especificado, racial ou social, como beneficiário; outros estabelecem um percentual, como 20% das vagas para alunos carentes, 10% das vagas para setores etno-raciais discriminados, 45% dos recursos para afrodescendentes; 50% das vagas para alunos oriundos das escolas públicas; ou ainda uma percentagem proporcional à representação do grupo em cada região. A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação - se nacional, estadual ou municipal - , necessitam incorporar diferenças regionais.

Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que

contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores.

Até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade.

O Ministro do Desenvolvimento Agrário, por exemplo, assinou, em setembro de 2001, portaria que cria uma cota de 20% para negros na estrutura institucional do Ministério e do INCRA, devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, contratadas por esses órgãos. O Ministro da Justiça, em dezembro de 2001, assinou portaria que determina a contratação, até o fim de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério. O mesmo princípio será aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal. O Ministério de Relações Exteriores decidiu que, a partir de 2002, serão concedidas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que se preparam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro. Medidas semelhantes também são encontradas em outras instâncias.

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrará em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio - Sade. Essa medida deverá ser aplicada em conjunto com outra, decorrente de lei aprovada em 2002, a qual estabelece que as mesmas universidades destinem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou uma lei que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, a entrar em vigência também em 2002.

A avaliação do rumo de políticas tão recentes no Brasil, como o das ações afirmativas, tem necessariamente um caráter temporário e limitações provenientes do contexto político, social e econômico. Desse modo, o que apresentamos foi menos o que são em definitivo essas políticas e mais um retrato de sua forma e trajetória até o presente momento.

Algumas das questões em debate

Considerando que o tema é ainda pouco conhecido no país, seria interessante explorar algumas das questões polêmicas a respeito das ações afirmativas.

A adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio? Aqueles que as percebem como um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de vencer por si mesmo. Para os que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo.

O que está em disputa nessas posições são diferentes interpretações da Constituição e posturas distintas em termos normativos com relação à noções de igualdade e justiça. O princípio da igualdade perante a lei está presente nas constituições brasileiras desde o Império, passando por algumas transformações ao longo desse período; afinal, parte da população brasileira, escravizada, não era por ele contemplada em 1824. No que concerne às políticas de ação afirmativa, seria possível encontrar sustentação legal para sua aplicação ou elas seriam inconstitucionais, principalmente por ferirem o princípio da igualdade garantido na Constituição de 1988?

Em parecer elaborado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, a respeito do projeto de Lei n. 13, de 1995, apresentado pela senadora Benedita da Silva, que dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes, concluiu-se pela sua inconstitucionalidade e inadequação aos preceitos constitucionais. A iniciativa do projeto de oferecer melhores condições para o acesso de alunos carentes ao ensino universitário foi considerada meritória, todavia, entendeu-se que ela feriria as normas constitucionais, como a presente no artigo 5º. De acordo com o relatório, o princípio da igualdade, como igualdade perante a

lei, que significa dizer que a lei e sua aplicação tratam a todos igualmente, sem levar em conta distinções, sempre esteve presente nas constituições do país e a Constituição de 1988 manteria essa tradição. Dessa forma, o parecer afirma que a Constituição atual em nada alterou o princípio da igualdade e sustenta sua inconstitucionalidade utilizando a interpretação feita por Pontes de Miranda sobre o princípio todos são iguais perante a lei da Constituição de 1946:

Para aquele ilustre jurista, o princípio todos são iguais perante a lei, dito princípio de isonomia (legislação igual), é princípio de igualdade formal: apenas diz que o concedido pela lei a A, se A satisfaz os pressupostos, deve ser concedido a B, se B também os satisfaz, para que se não trate desigualmente a B. Tão saturada desse princípio está a nossa civilização que causaria escândalo a lei que dissesse, e.g., só os brasileiros nascidos no Estado-membro A podem obter licença para venda de bebidas no Estado-membro A. Só existem exceções ao princípio da igualdade perante a lei, que é direito fundamental, [...] quando a Constituição mesma as estabelece. (Brasil, 1997, p.3)

As posições jurídicas que sustentam a constitucionalidade de políticas como as de ações afirmativas, no Brasil, adotam uma perspectiva diversa, principalmente porque identificam mudanças significativas envolvendo normas de igualdade a partir da Constituição de 1988.

Na análise de Sérgio Martins, com relação ao princípio da igualdade, a Constituição de 1988 inaugurou na tradição constitucional brasileira o reconhecimento da condição de desigualdade material vivida por alguns setores e propõe medidas de proteção, que implicam a presença positiva do Estado. Assim o entende pois, para além da igualdade formal, a Magna Carta estabeleceu no seu texto a possibilidade do tratamento desigual para pessoas ou segmentos historicamente prejudicados nos exercícios de seus direitos fundamentais (Martins, 1996, p.206). Exemplo disso seria a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. Se admitirmos que o princípio de diferenciação para certos grupos já está contemplado constitucionalmente, a dificuldade residiria apenas em justificar a validade do mesmo tratamento a ser aplicado em outras áreas ou mesmo à população negra.

Celso Antonio Bandeira de Mello (1995) afirma que o princípio da igualdade perante a lei, como encontramos na Constituição Brasileira, não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma

legal, mas exige que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia. O princípio da igualdade restringe um tratamento desuniforme às pessoas mas, como observa o autor, é próprio da lei dispensar tratamentos desiguais, pois as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes (1995, p.12). Mas quais os limites da discriminação permitida pela lei?

Lembrando a afirmação de Aristóteles, segundo a qual a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, Mello entende-a como válida somente como um meio ou ponto de partida, mas não como objetivo a ser alcançado. Dessa forma, questiona-se sobre

...qual o critério legitimamente manipulável - sem agravos à isonomia - que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia? (Mello, 1995, p.11)

Mello demonstra que caracteres como sexo, raça e credo religioso não entram em choque com o princípio da isonomia que estabelece três aspectos em que a lei permite o tratamento desigual sem a quebra desse princípio, buscando criar meios operativos para avaliar ações concretas relativas ao assunto:

a) qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório, donde se segue que, de regra, não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico. (1995, p.17)

b) o segundo reporta-se à correlação lógica abstrata existente entre o fator erigido em critério de discrimen e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado (1995, p.21), reforçando a necessidade de uma pertinência lógica, justificada e não arbitrária, para a discriminação. O artigo 5º da Constituição, nesse sentido, apenas buscou esclarecer que o sexo, a raça, o credo religioso não podem gerar, só por só, uma discriminação. (1995, p.18)

c) a terceira atina à consonância desta correlação lógica com os interesses absorvidos no sistema constitucional e destarte juridicizados. (1995, p.21) Não é qualquer diferença, conquanto real e logicamente explicável, que possui suficiência para discriminações legais. [...] Requer-se, demais disso, que o vínculo demonstrável seja constitucionalmente pertinente. É dizer: as vantagens calçadas em alguma peculiaridade distintiva hão de ser conferidas prestigiando situações conotadas positivamente ou, quando menos, compatíveis com os interesses acolhidos no sistema constitucional. (1995, p. 42)

Só o respeito aos três aspectos garante o princípio da isonomia, ou seja, a situação avaliada deve estar em conformidade com todos eles.

É possível afirmar que o artigo constitucional referente à proteção do mercado de trabalho para a mulher está dentro do primeiro critério estabelecido por Mello; sua lógica, segundo critério, se estabelece diante das desigualdades observadas socialmente no acesso da mulher ao mercado de trabalho; e a constitucionalidade, terceiro critério, também está contemplada, pois a promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminação de sexo; é um objetivo positivo e está entre os fundamentos da Constituição brasileira. A mesma análise poderia ser realizada em relação à população negra.

Diante das posições expostas, podemos observar que a discussão normativa acerca da validade das ações afirmativas encontra sustentação legal em algumas interpretações, apesar de estas não serem, até o momento, majoritárias. Essa é uma área em disputa. Nem mesmo nos Estados Unidos as posições jurídicas sobre a constitucionalidade dessas ações foram consensuais e livres de controvérsias. A mesma Lei de Direitos Civis, nos seus artigos 6º e 7º, que serviu de sustentação às decisões favoráveis da Suprema Corte à implementação das ações afirmativas, hoje, por exemplo, tem servido para restringi-las. Existe um tênue equilíbrio na sua validade legal, fato esse que exige uma atenção à justificativa moral que essas ações teriam perante a sociedade, ou seja, é necessário observar a sua legitimidade social.

Outra polêmica estrutura-se em torno da oposição entre políticas de ação afirmativa e políticas universalistas/sociais mais amplas. No âmbito do acesso ao ensino superior, esse

debate contrapõe o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão da educação superior.

O problema comum é a existência de uma seleção velada, que situa brancos e negros, ricos e pobres, em posição de desigualdade quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior. Aqueles que defendem políticas universalistas argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Para os que apoiam políticas de ações afirmativas, não deveria haver uma oposição entre as políticas adotadas mas, sim, uma combinação entre elas.

De acordo com Guimarães (1999), ações afirmativas não dispensam, mas exigem, uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto o ensino fundamental e médio exigem uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

Uma segunda questão, ainda relacionada a essa polêmica, é o debate entre o uso de políticas redistributivas (de caráter social) ou de políticas contrárias à discriminação (de caráter racial), ou uma combinação de ambas. No Brasil, ainda é forte a ideia de que uma política direcionada à população pobre necessariamente também beneficiaria os negros, por exemplo, já que estariam em maioria nessa camada. Aqueles que discordam dessa posição argumentam que ela esquece a especificidade do problema racial, já que a exclusão social não seria a mesma coisa que a discriminação racial.

Uma análise da eficácia de cada uma dessas políticas ou mesmo de suas interdependências exigiria um acompanhamento de seus impactos e resultados a médio e longo prazo, o que no momento atual é tarefa difícil de realizar. Entretanto, alguns estudos desenvolvidos em outros países podem trazer uma contribuição para pensar tal debate.

Martin Carnoy (1995), em amplo estudo sobre a situação socioeconômica dos negros norte-americanos no período que vai dos anos 30 ao final do século XX, procura observar que

fatores contribuíram para a melhoria de suas condições de vida e para a diminuição das desigualdades entre os grupos raciais. Controlando diversas variáveis, observa que os maiores ganhos da população negra ocorreram nos anos 40, 60 e início dos 70, quando governos sociais-democratas intervinham na sociedade, desenvolvendo políticas de equalização de oportunidades. Já nos anos 50 e 80, quando os governos eram menos participativos e mais conservadores em termos sociais, os ganhos foram baixos, ainda que a economia estivesse em ritmo de crescimento, o desemprego fosse baixo e os níveis educacionais tivessem aumentado. Carnoy conclui de sua análise que a participação ativa do Estado na definição de políticas públicas e a combinação de políticas antipobreza e antidiscriminação são os principais fatores responsáveis pela melhora ou degradação das condições de igualdade social e econômica da população negra nos Estados Unidos.

A partir do contexto norte-americano, alguns poderiam argumentar que as desigualdades entre os grupos raciais apenas diminuíram, em momentos mais favoráveis, mas nunca chegaram a ser eliminadas. Qual o sentido, então, de defender ações afirmativas para a população negra? Não seria melhor, em vez disso, defender mudanças de base, mais profundas e que cheguem à raiz do problema? Vejamos um exemplo de mudanças radicais nas estruturas da sociedade, como a Revolução Cubana, e seus impactos sobre as desigualdades entre os grupos raciais.

Tanya K. Hernandez (2000) pesquisou no contexto cubano a eficiência de políticas sociais para a garantia de igualdade racial. A ideia que prevalecia à época da revolução ocorrida em Cuba, e presente também nos discursos de Fidel Castro, era que a discriminação e desigualdades raciais desapareceriam assim que o privilégio de classe fosse erradicado. Foi proibida qualquer forma de discriminação e abolido o uso de classificações raciais ou referências à raça, pois não existiriam cubanos brancos ou cubanos negros, mas apenas cubanos. O uso de políticas com enfoque racial era visto como divisivo, maléfico e desnecessário.

Podemos dizer que as políticas sociais utilizadas como medida para garantir uma igualdade substantiva foram abrangentes. Mas qual o seu impacto sobre as desigualdades raciais? Do que pode ser observado pela pesquisa realizada por Hernandez, houve ganhos da população negra cubana em relação à situação em que vivia anteriormente. No entanto, as mudanças não foram suficientes para extinguir as desigualdades raciais, que persistem em diversos setores como o educacional, de bem-estar, da saúde, do mercado de trabalho, da representação política.

Em 1997, durante a Reunião do 5º Congresso do Partido Comunista Cubano, Fidel Castro reconhece que negros e mulheres estão sub-representados nos postos de liderança do governo e do Estado. Na ocasião, discutiu-se ainda a possibilidade de elaborar um programa de ações afirmativas para esses setores, sendo que a proposta de utilizar um método de representação numérica para negros e mulheres já estava em debate na 3ª Reunião do Congresso, que data de 1986 (Hernandez, 2000, p.1.156-1.157).

O que é importante ressaltar dessa pesquisa é o reconhecimento, por parte do governo cubano, de que políticas sociais apenas, mesmo que num contexto de revolução e profundas transformações, não são suficientes para lidar com o problema da discriminação e desigualdades raciais. Hernandez chega à conclusão de que se disparidades raciais continuam a existir numa nação como Cuba, que destinou extensos recursos para assegurar uma igualdade econômica substantiva aos seus residentes, é pouco provável que um programa mais modesto de política redistributiva possa extinguir as desigualdades raciais existentes nos Estados Unidos. Uma política que se baseia em critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial é incapaz de solucionar de modo eficiente a discriminação racial ou a estratificação socioeconômica, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e classe. Em ambos os contextos, que experimentaram uma história de escravidão e discriminação racial, o problema racial está associado ao social e um aspecto não pode ser solucionado sem que se considere também o outro (Hernandez, 2000, p.1.159).

Desde 2000, ex-alunos, negros e brasileiros, do curso preparatório para o vestibular Educafro são, mediante convênio, selecionados para estudar em faculdades de Medicina em Cuba. Sem desmerecer a iniciativa, fica o questionamento: não será esta a oportunidade de refletirmos mais seriamente sobre soluções para o Brasil, que rompam com o ciclo de discriminações e desigualdades que se perpetuam por gerações? Esperamos ter, com essa breve introdução às ações afirmativas, contribuído de alguma forma para a reflexão daqueles que começam a se dedicar ao estudo do assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. Senado. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. Projeto de lei n. 13: Relatório; Relator Lucio Alcantra. 25 jun. 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

CAPPELLIN, P. Ações afirmativas: uma estratégia para corrigir as desigualdades entre homens e mulheres. In: CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA.: Discriminação positiva, ação afirmativa: em busca da igualdade. Brasília: CFEMEA, p.13-31, 1995.

CARNOY, M. Faded dreams: the politics and economics of race in America. New York: Cambridge University Press, 1995.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. Discriminação positiva, ação afirmativa: em busca da igualdade. Brasília: CFEMEA, 1995.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

DELGADO, M. B. G. Mais mulheres na direção da CUT. Estudos Feministas, IFCS/UFRJPPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 138-147, 1996.

GODINHO, T. Ação afirmativa no Partido dos Trabalhadores. Estudos Feministas, IFCS/UFRJPPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 148-157, 1996.

ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ e PPCIS/Uerj. v. 4, n. 1, 1996. [Seção: Dossiê Ação Afirmativa]

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

HERNANDEZ, T. K. An exploration of the efficacy of class-based approaches to racial justice: the cuban context. U.C. Davis Law Review. University of California at Davis, v. 33, n. 4, p.1. 135-1.171, summer 2000.

JONES Jr., J. E. The rise and fall of affirmative action. In: HILL, H.; JONES Jr., J. E. (eds.). Race in America: the struggle for equality. Wisconsin: University of Wisconsin Press, p. 345-368, 1993.

MARCA ZUMBI. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda, 1996.

MARTINS, S. da S. ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n.1, p.202-208, 1996.

MELLO, C. A. B. Conteúdo jurídico do princípio da igualdade. São Paulo: Malheiros, 1995.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. A Educação e os afro-brasileiros. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996

SANTOS, H. et al. Políticas públicas para a população negra no Brasil. ONU, 1999. [Relatório ONU].

SILVA Jr., H. Uma possibilidade de implementação da Convenção 111: o caso de Belo Horizonte. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996, p.223-230.

A LUTA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Rosenilda Ferreira de Souza Silva (Rosa Negra)

As estatísticas reforçam, ano a ano, que a violência contra a mulher atravessa geografias e classes sociais. Dados revelam que somente no primeiro semestre de 2022, a cada dia, quatro mulheres foram vítimas de feminicídio. Este número é 3,2% maior que o total registrado no primeiro semestre de 2021.

De acordo com os dados do Fórum de Segurança Pública, a região Norte foi a que apresentou maior crescimento com elevação de 75%. O Estado de Rondônia lidera o ranking, tendo crescimento de 225% nos casos de feminicídio.

A pesquisa também coletou dados sobre estupro, que apontaram 29.285 vítimas desse tipo de crime nos primeiros seis meses do ano. Desse total, 74,7% foram cometidos contra vulneráveis, vítimas incapazes de consentir com o ato sexual, o que inclui crianças ou adolescentes, mulheres com deficiência mental ou sem condições físicas para se defender.

Apesar dos dados assustadores, as políticas de proteção para as mulheres teve impactos negativos em virtude dos cortes de orçamentos aplicados em 2019 e 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro. Em 2022, esse corte chegou a 33% em relação ao ano anterior. Especialistas afirmam que o serviço de utilidade pública “Ligue 180” foi um dos mais atingido pela política de desmonte.

Em Porto Velho, mais de 2 mil medidas protetivas estão ativas, sendo que no 1º Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher da capital estão registradas 1.093 medidas protetivas e no 2º juizado outras 1.357 medidas.

O Sintero analisa que, mesmo com as determinações da Lei Maria da Penha (11.340/06) e Lei do Feminicídio (13.505/17), é necessário muito a evoluir. Entre as questões, destaca-se a ausência de delegacias especializadas ao atendimento a mulher em diversas localidades do Estado, o funcionamento dessas delegacias por 24 horas; a falta de profissionais especializadas para receber as vítimas, entre outros.

Mulheres negras são as mais vulneráveis

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras.

Essa diferença sobre o aumento da violência letal contra as mulheres aponta para a necessidade de compreender a violência contra as mulheres negras a partir das suas especificidades pois, elas são mais expostas a outros fatores geradores de violência, como desigualdades socioeconômicas, conflito familiares, racismo, intolerância religiosa, entre outros.

Já os dados da terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) divulgados em junho de 2021, revelam a vulnerabilidade das mulheres, principalmente as negras. Nos últimos 12 meses que antecederam a pesquisa, 52,2% das mulheres pretas sofreram assédio, índice acima dos 40,6% entre as mulheres pardas e de 30% entre as mulheres brancas.

Um levantamento produzido pela empresa de gestão de recursos humanos *Mindsight* revelou que mulheres sofrem três vezes mais assédio sexual do que homens em ambiente de trabalho, mas 97% das vítimas sequer denunciam o crime.

Foram ouvidas mais de 11 mil pessoas em todo o país, sendo 47,8% homens, 51,5% mulheres e 0,7% não se identificam com nenhum dos gêneros. A pesquisa revela ainda que 34% dos entrevistados assumem já ter sofrido assédio moral. Em um recorte de gênero, 38% das mulheres já foram vítimas de abuso moral, mas apenas 6,6% registraram algum tipo de denúncia.

De acordo com o levantamento, o principal motivo para as vítimas não denunciarem os abusos é o medo de sofrer alguma retaliação, ou até ser demitida. Para os pesquisadores, esse baixo número de denúncia pode ser atribuído ao fato de mais de 65% das empresas não possuírem um local seguro para o funcionário registrar esse tipo de reclamação.

Especialistas dizem que esse tipo de prática é recorrente contra as mulheres negras porque o corpo negro é desumanizado, visto como reprodutor e objeto sexual por séculos, herança do período escravocrata no país.

Referências bibliográficas:

VÍTIMAS DE FEMINICÍDIO POR DIA. Jornal Correio Braziliense. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/12/4970095-no-brasil-4-mulheres-sao-vitimas-de-feminicidio-por-dia-estupros-se-multiplicam.html>

REGIÃO NORTE TEVE MAIOR AUMENTO DE FEMINICÍDIO. Jornal 18 horas. Disponível em <https://18horas.com.br/brasil/regiao-norte-teve-maior-aumento-de-feminicidio-no-1o-semester-aponta-forum/>

BOLSONARO CORTA VERBAS DE COMBATE à VIOLÊNCIA. Jornal FOLHA DE São Paulo. Acesse: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/09/bolsonaro-cortou-90-da-verba-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher.shtml>

MEDIDAS PROTETIVAS ATIVAS EM PORTO VELHO. Site G1 Rondônia. Acesse: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2022/08/23/mais-de-2-mil-medidas-protetivas-estao-ativas-em-porto-velho.ghtml>

PESQUISA MINDSIGHT. Portal do Garrett. Disponível em: <https://portaldogarrett.com.br/noticias/mulheres-sofrem-3-vezes-mais-assedio-sexual-que-homens-no-ambiente-de-trabalho-aponta-pesquisa-da-mindsight/>

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO ESTADO DE RONDÔNIA

Basilio, Luciana

Resumo

No contexto vivenciado em nosso país temos uma realidade ainda excludente para as mulheres, seja na vida profissional ou no acesso aos estudos. A condição das mulheres em nossa sociedade não tem se alterado em termos de ampliação e garantia de direitos, em que pese a crescente busca para ampliação das políticas públicas, estas ainda são insuficientes. Nesse cenário ainda temos uma crescente de violências contra as mulheres, a violência doméstica, a violência psicológica, o feminicídio e o estupro são exemplos dessas diversas violências sofridas pelas mulheres. Dessa forma entende-se que essa pesquisa também colabora no cenário social para iniciar um debate, bem como um estudo sobre a participação das mulheres nos espaços de poder, para que a realidade da condição das mulheres seja modificada e/ou minorada. A partir da pesquisa bibliográfica também nos propomos a realizar análises sobre os dispositivos legais que colaboram para o fim da discriminação e violência sofrida pelas mulheres e seus efeitos para minorar, sobretudo, a violência psicológica. Um estudo que tem como objetivo discutir-refletir a eficiência dos dispositivos legais que visam coibir os efeitos da violência psicológica que tanto afeta de forma velada as mulheres, seja no espaço privado e/ou nos espaços públicos têm muito a colaborar no que diz respeito a futuras mudanças na condição das mulheres em nossa sociedade.

Palavras chaves: Mulheres, Violência psicológica, Políticas públicas

Summary

In the context experienced in our country, we still have a reality that excludes women, whether in professional life or access to studies. The condition of women in our society has not changed in terms of expansion and guarantee of rights, despite the growing search for expansion of public policies, these are still insufficient. In this scenario, we still have a growing number of violence against women, domestic violence, psychological violence, femicide and rape are examples of these different types of violence suffered by women. In this way, it is understood that this research also collaborates in the social scenario to start a debate, as well as a study on the participation of women in spaces of power, so that the reality of the condition of women is modified and/or lessened. Based on the bibliographic research, we also propose to carry out analyzes on the legal provisions that contribute to the end of discrimination and violence suffered by women and their effects to alleviate, above all, psychological violence. A study that aims to discuss-reflect on the efficiency of legal provisions that aim to curb the effects of psychological violence that so covertly affects women, whether in private and/or public spaces, has a lot to collaborate with in terms of future changes in the status of women in our society.

Keywords: Women, Psychological violence, Public policies

Introdução

Os avanços políticos, o debate e as conquistas na luta pela igualdade entre mulheres e homens e contra todas as formas de violência e discriminação nunca estiveram tão vivos como hoje em nossa sociedade. Muito desse resultado se deve ao movimento feminista e a outros setores da sociedade que conduziram o Estado Brasileiro a uma abertura única para a construção de políticas públicas nessa direção.

Conquistas históricas como o voto feminino, a Carta Magna de 1988, a Lei Maria da Penha, entre outras conquistas das mulheres. Tem contribuído como dispositivos que colaboram para o fim da discriminação e violência sofrida pelas mulheres, garantindo o direito a igualdade e assegurando a titularidade da cidadania, contribuindo para a inserção das mulheres nos espaços públicos.

Entretanto, não é difícil observar que as chefias de órgãos e entidades públicas ainda são em sua imensa maioria, ocupadas por homens, assim como as cadeiras do poder Legislativo e Executivo. Mesmo com o advento da Constituição de 1988, a participação das mulheres nos Poderes Executivo, Legislativo e também no Poder Judiciário permaneceu em níveis muito baixos. Diante do cenário atual, tanto em nível nacional quanto nos estados, concordamos com Fanny Tabak (2002) quando afirma que: [...] até houve um aumento absoluto no número de deputadas e senadoras, entretanto, em valores percentuais, as mulheres ainda permanecem sub-representadas [...] nos espaços de tomada de decisão.

Em que pese às inúmeras dificuldades enfrentadas pelas mulheres para ocupar os espaços de poder, a sociedade tem se esforçado para elaborar legislações que visam proteger a vida das mulheres, buscando garantir o direito a igualdade, assegurando a titularidade da cidadania, contribuindo para a inserção das mulheres nos espaços públicos e protegendo as mulheres das inúmeras violências sofridas por elas.

Nesse trabalho em específico, utilizamos a pesquisa bibliográfica que busca discutir-refletir à eficiência dos dispositivos legais que visam coibir os efeitos da violência psicológica que tanto afeta de forma velada as mulheres, seja no espaço privado e/ou nos espaços públicos. A partir da pesquisa bibliográfica também nos propomos a realizar análises sobre os dispositivos legais que colaboram para o fim da discriminação e violência sofrida pelas mulheres e seus efeitos para minorar, sobretudo, a violência psicológica.

1. Justificativa

No contexto vivenciado em nosso país temos uma realidade ainda excludente para as mulheres, seja na vida profissional ou no acesso aos estudos. A condição das mulheres em nossa sociedade não tem se alterado em termos de ampliação e garantia de direitos, em que pese a

crescente busca para ampliação das políticas públicas, estas ainda são insuficientes. Nesse cenário ainda temos uma crescente de violências contra as mulheres, a violência doméstica, a violência psicológica, o feminicídio e o estupro são exemplos dessas diversas violências sofridas pelas mulheres.

Diante dessa realidade, o estado de Rondônia figura entre um dos estados mais violentos e perigosos para as mulheres viverem em nosso país. Dentro das estatísticas nacionais está em quarto lugar em índices de violência contra as mulheres. Em conformidade com o Atlas da Violência de 2021, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a taxa de homicídio a cada 100 mil mulheres do Estado é de 4,8. A Revista *Cenarium* a partir de dados recolhidos da Secretaria de Segurança Defesa e Cidadania – Sesdec aponta que os casos de feminicídio cresceram 250% no estado de Rondônia, no primeiro trimestre de 2022.

Ainda esse ano, a partir dos dados do Observatório Sesdec de Rondônia, a liderança está com a capital, que apresenta quase 30% dos registros de casos. Os municípios de Ariquemes, Alto Alegre dos Parecis, Jaru, Ouro Preto do Oeste e Pimenta Bueno apresentam o percentual de 14,3% cada um.

Entretanto, ainda são escassos estudos e pesquisas que debatam essa condição das mulheres em nosso estado. A baixa participação das mulheres em espaços de poder e a ausência de políticas públicas no setor são fatores que possivelmente contribuem para essa realidade.

Por um lado, estudos no campo de estudo das mulheres tem sido pioneiros na academia, no que diz respeito ao debate sobre a condição das mulheres em nossa sociedade, uma vez que estudos nessa área contribuem para que o campo acadêmico venha a colaborar com a sociedade na ampliação dessa discussão e aponte a elaboração de políticas públicas que atendam aos interesses das mulheres na melhoria de suas condições políticas, de cidadania e sociais.

Dessa forma entende-se que essa pesquisa também colabora no cenário social para iniciar um debate, bem como um estudo sobre a participação das mulheres nos espaços de poder, para que a realidade da condição das mulheres seja modificada e/ou minorada. Um estudo que tem como objetivo discutir-refletir a eficiência dos dispositivos legais que visam coibir os efeitos da violência psicológica que tanto afeta de forma velada as mulheres, seja no espaço privado e/ou nos espaços públicos têm muito a colaborar no que diz respeito a futuras mudanças na condição das mulheres em nossa sociedade.

2. Referencial teórico

Pesquisas e estudos tem demonstrado constantemente que a condição das mulheres na sociedade ainda se encontra desigual em relação aos homens. Os avanços políticos, o debate e as conquistas na luta pela igualdade entre mulheres e homens e contra todas as formas de violência e discriminação nunca estiveram tão vivos como hoje, em nossa sociedade. Segundo Beauvoir (2009, p. 13):

Provedora, vassala, acolhedora. Não importa como se apresenta, o lugar da mulher sempre foi definido pelo homem. Este configura a posição central na sociedade. O homem – que tomou para si a definição de “ser humano” – relega a mulher uma posição secundária, um papel de coadjuvante na História.

A partir da constatação da autora, mulheres vêm lutando para que sua condição e seus direitos venham a ser respeitados e que se tenha uma condição digna como ser humano para as mulheres.

Muito desse resultado se deve ao movimento feminista e a outros setores da sociedade que conduziram o Estado Brasileiro a uma abertura única para a construção de políticas públicas nessa direção.

Entretanto, não é difícil observar que as chefias de órgãos e entidades públicas ainda são em sua imensa maioria, ocupadas por homens, assim como as cadeiras do poder Legislativo e Executivo. Mesmo com o advento da Constituição de 1988, a participação das mulheres nos Poderes Executivo, Legislativo e também no Poder Judiciário permaneceu em níveis muito baixos.

Em que pese às inúmeras dificuldades enfrentadas pelas mulheres para ocupar os espaços de poder, a sociedade tem se esforçado para elaborar legislações que visam proteger a vida das mulheres, buscando garantir o direito a igualdade, assegurando a titularidade da cidadania, contribuindo para a inserção das mulheres nos espaços públicos e protegendo as mulheres das inúmeras violências sofridas por elas.

Assim, a partir da Lei Maria da Penha, temos um dispositivo legal que visa coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres, entre estas, figura a violência psicológica, definida pela lei como:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

[...] II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação [...].

A partir da definição expressa na lei é possível identificar essa violência tão sutil para as mulheres e buscar protegê-las com a identificação pontual de como essa violência ocorre, seja no espaço privado e/ou no espaço público. Como dispositivo legal, demonstra ser mais uma ferramenta a quê as mulheres podem recorrer para se defender e responsabilizar o homem em situação de agressor.

Ainda é válido ressaltar que a violência psicológica não ocorre somente no ambiente doméstico, embora seja tipificada como uma violência doméstica, não são poucos os casos em que se presencia a violência psicológica ocorrer com mulheres nos espaços de poder, no ambiente de trabalho e em outros espaços em que mulheres estejam a frente.

Atualmente temos também um último dispositivo legal que visa não só tipificar a violência psicológica como coibir a ação do homem agressor que a utiliza para discriminar e subjugar mulheres com esse tipo de violência.

A Lei nº 14.188, de 29 de julho de 2021, incluiu no Código Penal o crime de violência psicológica contra mulheres. Trata-se do artigo 147-B do Código Penal. Esse tipo de violência já estava prevista na Lei Maria da Penha, mas ainda não havia sido tipificada de forma detalhada, assim como não previa criminalização do agressor.

Nesse sentido é importante identificar esses dispositivos legais como ferramentas fundamentais para a proteção das mulheres no que diz respeito à violência psicológica, que figura como uma das violências mais sutis de ser identificada e coibida, quando se trata de violências contra as mulheres.

3. Violência psicológica e os avanços nos dispositivos legais

A Lei nº 11.340, datada de 07 de agosto de 2006 que é muito conhecida como Lei Maria da Penha figura no cenário mundial como um dos dispositivos mais avançados no combate a violência contra as mulheres. A partir da promulgação da lei temos no Brasil um

cenário de maior seguridade para as mulheres no que diz respeito à proteção contra as inúmeras violências sofridas por elas em nossa sociedade.

Assim, é possível inferir que a Lei que foi uma luta do movimento feminista e de parte da sociedade civil figura como um grande avanço no combate as violências sofridas pelas mulheres e ainda, ao tipificar as inúmeras violências, se torna uma ferramenta importante para a elaboração de políticas públicas no enfrentamento ao feminicídio, ainda bastante presente no cotidiano das mulheres no país.

Ao tipificar a violência psicológica, o texto da lei deixa claro como entender se as mulheres são vítimas dessa violência tão difícil de ser identificada entre as inúmeras violências, sobretudo por ser tão sutil, inclusive para muitas mulheres que são vítimas sem se aperceber.

A partir da tipificação da violência psicológica na Lei Maria da Penha, tornou-se mais fácil identificar essa violência e buscar mecanismos de defesa para as mulheres vítimas, assim como, a partir da tipificação da violência psicológica a sociedade trabalha na elaboração de políticas públicas nesse setor que visa responsabilizar homens em situação de agressor e proteger as vítimas.

Atualmente foi promulgada a Lei nº 14.188 que entrou em vigor a partir de 29 de julho do ano de 2021, conhecida como a lei que instituiu o Programa de Cooperação Sinal Vermelho, a lei promove alterações no Código Penal e na Lei Maria da Penha, incluindo no Código o crime de violência psicológica contra mulheres. A violência psicológica já estava prevista na Lei Maria da Penha, entretanto, ainda não havia sido tipificada como crime previsto para agressores.

Dessa forma, o texto da Lei expressa as alterações com relação à violência psicológica tipificando como crime e estabelecendo as penalidades:

Art. 4º O [Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940](#) (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 129

§ 13. Se a lesão for praticada contra a mulher, por razões da condição do sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro anos).” (NR)

“Violência psicológica contra a mulher”

Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave”.

Com a criminalização tipificada para quem comete esse tipo de violência contra mulheres, os dois dispositivos legais se tornam importantes mecanismos de defesa para nossas mulheres e colabora na construção de políticas públicas como o Programa de Cooperação Sinal Vermelho, instrumento importante para salvar a vida das mulheres.

Em que pese a análise das legislações em tela, demonstrarem os avanços no que se refere à tipificação e criminalização da violência psicológica no país, somente os ordenamentos jurídicos não é o suficiente para coibir uma violência tão sutil quanto o é, a violência psicológica. Assim, a partir da análise realizada nesse ensaio é necessário apontar as políticas públicas a serem elaboradas pelo estado na tentativa de minorar as inúmeras violências sofridas pelas mulheres, bem como coibir os números alarmantes de feminicídio ainda presente na sociedade brasileira.

4. Método

Trata-se de pesquisa com enfoque qualitativo por entender o estudo que considera o método de abordagem monográfico, uma possibilidade de entender como as pessoas pensam e interagem com o meio em que estão inseridas, sendo um dos enfoques mais adequados ao campo da psicologia social.

Na pesquisa será utilizada análise bibliográfica associada ao estudo documental, sendo as duas legislações que tratam da violência psicológica, a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, comumente conhecida como Lei Maria da Penha e a Lei nº 14.188, de 29 de julho de 2021, incluiu no Código Penal o crime de violência psicológica contra mulheres. Trata-se do artigo 147-B do Código Penal. Com técnicas de registros, incluindo a análise de conteúdo, onde serão analisados o acervo bibliográfico e documentos pertinentes ao tema.

5. Resultados

Diante da pesquisa realizada ficou evidente que as legislações que tratam da violência psicológica soam como grande marco nos avanços de garantia de minorar as violências sofridas pelas mulheres.

A análise dos dois ordenamentos jurídicos estudados até aqui evidenciam que a Lei Maria da Penha figura como um dos ordenamentos jurídicos mais avançados para coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres.

Também é possível inferir que a Lei que foi uma luta do movimento feminista e de parte da sociedade civil figura como um grande avanço no combate as violências sofridas pelas mulheres e ainda, ao tipificar as inúmeras violências, se torna uma ferramenta importante para a elaboração de políticas públicas no enfrentamento ao feminicídio, ainda bastante presente no cotidiano das mulheres no país.

Outra legislação analisada se refere à Lei nº 14.188 em vigor desde 29 de julho de 202, que instituiu o Programa de Cooperação Sinal Vermelho, a lei promove alterações no Código Penal e na Lei Maria da Penha, incluindo no Código o crime de violência psicológica contra mulheres. A violência psicológica já estava prevista na Lei Maria da Penha, entretanto, ainda não havia sido tipificada como crime previsto para agressores.

Assim, a partir das análises dos ordenamentos jurídicos e de toda literatura pesquisada é possível apontar os avanços no que se refere à tipificação e criminalização da violência psicológica no país. O que tem colaborado em muito para coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres.

Entretanto, fazem-se necessário pesquisa mais aprofundada no sentido de, a partir das legislações analisadas, propor políticas públicas em diversos setores como o social e educacional que visem não somente coibir e punir a violência psicológica, mas apontar caminhos ao estado para minorar e/ou extirpar todos os tipos de violências contra as mulheres na sociedade.

Considerações finais

Ao longo de décadas a sociedade vem buscando meios de garantir e proteger as mulheres das inúmeras violências que essas sofrem em função de sua condição como mulheres. Muito se tem em termos de avanços que visam coibir a violência contra as mulheres nos diversos espaços que estas atuam.

Conquistas históricas como o voto feminino, a Carta Magna de 1988, a Lei Maria da Penha, entre outras conquistas das mulheres. Tem contribuído como dispositivos que colaboram para o fim da discriminação e violência sofrida pelas mulheres, garantindo o direito a igualdade e assegurando a titularidade da cidadania, contribuindo para a inserção das mulheres nos espaços públicos.

No contexto vivenciado em nosso país temos uma realidade ainda excludente para as mulheres, seja na vida profissional, no espaço doméstico ou no acesso aos estudos. A condição das mulheres em nossa sociedade não tem se alterado em termos de ampliação e garantia de direitos, em que pese a crescente busca para ampliação das políticas públicas, estas ainda são insuficientes. Nesse cenário ainda temos uma crescente de violências contra as mulheres, a violência doméstica, a violência psicológica, o feminicídio e o estupro são exemplos dessas diversas violências sofridas pelas mulheres.

No estudo em tela buscamos analisar os avanços ocorridos para coibir uma das violências mais sutis sofrida pelas mulheres, a violência psicológica. Assim, analisamos os ordenamentos jurídicos que tratam da violência psicológica, buscando identificar os principais avanços.

Com base nas análises foi possível identificar que as legislações que tratam da violência psicológica soam como grande marco nos avanços de garantia de minorar as violências sofridas pelas mulheres.

As análises dos dois ordenamentos jurídicos estudados evidenciam que a Lei Maria da Penha figura como um dos ordenamentos jurídicos mais avançados para coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres.

E também a Lei nº 14.188 em vigor desde 29 de julho de 2022, que promove alterações no Código Penal e na Lei Maria da Penha, incluindo no Código o crime de violência psicológica contra mulheres. A violência psicológica já estava prevista na Lei Maria da Penha, entretanto, ainda não havia sido tipificada como crime previsto para agressores, o que foi um avanço no sentido de tornar crime uma violência que se caracteriza como sutil e de difícil identificação na sociedade.

Assim, a partir das análises dos ordenamentos jurídicos e de toda literatura pesquisada é possível apontar os avanços no que se refere à tipificação e criminalização da violência psicológica no país. O que tem colaborado em muito para coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres.

Entretanto, fazem-se necessárias pesquisas mais aprofundada no sentido de, a partir das legislações analisadas, propor políticas públicas em diversos setores como o social e

educacional que visem não somente coibir e punir, mas apontar caminhos ao estado para minorar e extirpar todos os tipos de violências contra as mulheres na sociedade.

Para além da análise dos ordenamentos jurídicos que tratam da violência psicológica, a pesquisa aponta a necessidade de elaborar políticas públicas no setor educacional, tais como a obrigatoriedade dos e das gestoras públicas em trabalhar nos currículos escolares a inclusão de gênero, tanto nas escolas do sistema estadual e municipais, assim como a oferta de formação profissional continuada na área de Estudo de Gênero como forma de valorização profissional que agregue valor a carreira das professoras e professores.

Não se trata mais de as mulheres simplesmente terem acesso aos espaços (públicos e políticos), as instituições (escolas, sindicatos e partidos) e formas de conhecimento do universo masculino, mas se faz necessário transformar essas relações de acesso e participação radicalmente, para que reflitam os interesses e as experiências das mulheres.

Referências bibliográficas

BASILIO, Luciana. A história silenciada das professoras e mulheres na escolarização do município de Porto Velho (2014-2018). Tese (Doutorado em Educação, Área de concentração: Educação e História) – Universidad Interamericana em Asunción – PY. 265 p., 2021.

BASILIO, Luciana. Discurso, Direito e Poder: Contribuições ao Estudo da Legislação e Normas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho. Dissertação (Mestrado em História e Direitos Humanos, Área de concentração: História e Educação) – Universidad Pablo de Olavide em Sevilla na Espanha, Porto Velho. 162 p., 2010.

_____. Mulheres rondonienses nos espaços de poder: desafios que se apresentam. In. Veredas Amazônicas – janeiro/junho – Vol. 5, Nº 1, 2019. ISSN: 2237- 4043.

_____. As Educadoras e o Sistema de Ensino do Município de Porto Velho: uma história de ausências. In. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 209 - 229, ago. / dez. 2014.

_____. Democracia de papel: uma análise da democratização do ensino no Município de Porto Velho. In. Veredas Amazônicas. V.2, p.35-48, 2012.

_____. As educadoras, os educadores e a (des) valorização profissional no Município de Porto Velho. In. Revista Primeira Versão, Porto Velho, v. 31, n. 2, 9 p. ago. 2011.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118 de República.

_____. Lei nº 14.188, de 29 de julho de 2021, incluiu no Código Penal o crime de violência psicológica contra mulher. Brasília, 28 de julho de 2021; 200º da Independência e 133º da República.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Políticas Públicas para as Mulheres. Fortaleza: INESP, 2006.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Tradução Angela M.S. Côrrea. 2. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PRIORE, Mary Del. (org.) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

SILVA, João Alves. Mulher na política: do direito de votar ao poder de governar. Fortaleza,

UNIFOR, 2004. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Fortaleza, 2004.

TABAK, Fanny. Mulheres Públicas: participação política e poder. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2002.

As educadoras e o sistema de ensino do Município de Porto Velho: uma história de ausências

Luciana Basilio

Resumo

Esse trabalho integra os estudos iniciados no Mestrado em História e Direitos Humanos, dando início a essa pesquisa, onde nos propomos a refletir sobre o papel exercido pelas mulheres educadoras no Sistema de Ensino do Município de Porto Velho. Nesse sentido, a pesquisa visa identificar e analisar as causas da sub-representação das mulheres educadoras, buscando ressaltar a necessidade de se implantar políticas públicas capazes de promover sua maior participação na gestão do sistema educacional. Ressalta-se a condição feminina na escola, onde mesmo como espaço de construção das relações sociais, esta apresenta as formas como a sociedade pensa, planeja e age no masculino, assim o discurso expresso tanto nas linguagens quanto no imaginário social, ainda tem como referencia um mundo definido pelos homens.

Palavras chave: Educadoras, História das Mulheres, Sistema de Ensino.

Resumen

Este trabajo integra los estudios iniciados en la Maestría en Historia y Derechos Humanos, iniciando esta investigación, que se propone reflexionar sobre el papel de las educadoras en el Sistema Educativo de la Municipalidad de Porto Velho. En este sentido, la investigación tiene como objetivo identificar y analizar las causas de la escasa representación de las mujeres-profesores, tratando de enfatizar la necesidad de implementar políticas públicas para promover una mayor participación en la gestión del sistema educativo. Hacemos hincapié en la condición femenina en la escuela, donde incluso como un espacio para la construcción de las relaciones sociales, se plantea cómo la sociedad piensa, planea y actúa en el hombre, por lo que el discurso expresa tanto en el lenguaje y el imaginario social, sin embargo, referencia es a un mundo definido por los hombres.

Palabras clave: Educadores, Historia de las Mujeres, El Sistema Educativo.

Considerações iniciais

O processo de exclusão das mulheres remonta os primórdios das sociedades ocidentais. No Brasil ao longo da história e mesmo na atualidade, esse cenário não é muito diferenciado.

Mesmo a homologação da Lei Maria da Penha, tem sido ineficiente em coibir as inúmeras violências sofridas pelas mulheres, assim essas violências (sutis, veladas e/ou declaradas) atingem ainda índices bastante relevantes.

Na escola, onde vivenciamos relações sociais entre meninos e meninas, homens e mulheres e educadores e educadoras. O estudo da História das Mulheres¹, bem como o preconceito ainda vivenciado atualmente pelas mulheres e a luta de classe pelos seus direitos, têm sua importância não apenas no mundo escolar, mais também no mundo em que atuamos, seja como mulheres ou homens, independente de nossas condições sexuais.

Nesse sentido, o papel social da Escola também tem sua importância no que diz respeito à formação da cidadania e de como se constrói as identidades do ser homem e mulher. Para Bassalo (2004):

Os estudos sobre a política educacional mostram que o acesso à escola brasileira vem desde o Império, favorecendo sistematicamente as camadas sociais que são privilegiadas economicamente, por meio do estabelecimento de um sistema educacional dual que proporciona a existência de dois tipos de escola, uma para a classe popular e outra para a elite (p. 175).

Assim as políticas educacionais dos sistemas de ensino ou a ausência delas, bem como a prática educativa das escolas podem contribuir para reproduzir preconceitos já enraizados ou para a busca da transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto buscamos nessa pesquisa, refletir sobre o papel exercido pelas mulheres educadoras no Sistema de Ensino do Município de Porto Velho. Visando compreender quais os fatores que as levam a permanecerem ausentes ao longo da história da educação municipal e de que forma são representadas na historiografia, onde ainda é recorrente a predominância

das representações produzidas pela classe dominante e, portanto pela gestão do sistema educacional.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as causas da sub-representação das mulheres educadoras, buscando ressaltar a necessidade de se implantar políticas públicas capazes de promover sua maior participação na gestão do sistema educacional.

Inicialmente faremos um histórico sobre a inserção das mulheres ao longo da historiografia e na educação, refletindo sobre o seu papel buscamos compreender os fatores que levam as mulheres educadoras a permanecerem ausentes da história e da gestão educacional.

No segundo momento analisamos a fala das educadoras e suas vivências no cotidiano escolar com vistas a identificar as causas da sub-representação das mulheres educadoras no sistema de ensino.

Neste estudo utilizamos além da pesquisa bibliográfica, o estudo de caso realizado em três (03) escolas públicas, dirigida as educadoras do sistema municipal de ensino que atuam na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Porto Velho, no ano de 2012. Entre as participantes, estavam profissionais dos vários setores das escolas, tais como, as professoras, coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e gestoras escolares.

Por fim, buscamos ressaltar a necessidade de se implantar políticas públicas capazes de promover a maior participação das educadoras na gestão do sistema educacional do Município de Porto Velho.

Ressalta-se a condição feminina na escola e no sistema educacional, onde mesmo como espaço de construção das relações sociais, esta apresenta as formas como a sociedade pensa, planeja e age no masculino, assim o discurso expresso tanto nas linguagens quanto no imaginário social, ainda tem como referência um mundo definido pelos homens.

As mulheres educadoras: breve histórico

A partir do século XIX e inícios do século XX, temos o predomínio da História conhecida genericamente como história positivista, centrando seu interesse na política e domínio

público, esta privilegia as fontes administrativas, diplomáticas e militares. De acordo com a historiadora Elizabeth Fox Genovese era a “história de governantes e de batalhas” e nesse sentido as mulheres estavam ausentes.

A partir da década de 1920, contamos com a emergência do grupo dos Annales. Este campo historiográfico direciona seu interesse para uma história de seres vivos concretos e seu cotidiano, ao invés de se ater a uma história racional e universal. No momento que toma corpo a tradição historiográfica dos Annales, propondo ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, esse campo contribui para que as mulheres fossem incorporadas à historiografia e assim estivessem presentes na História.

Não com tanta facilidade e celeridade as mulheres foram incluídas na historiografia, conforme discute Soihet e Pedro (2007, p. 184):

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade.

Assim, embora nos dias atuais se tenha certa fertilidade do campo de estudos intitulado História das Mulheres e seja crescente a implantação de políticas públicas para mulheres, estas contrastam com a trajetória difícil da luta das mulheres para ocupar espaços na sociedade e na historiografia. Vale ressaltar que as atrizes e atores sociais oprimidos ao longo da história foram representados nos meios de comunicação, na literatura e na historiografia de muitas formas, mas, sempre houve a predominância das representações produzidas pela classe dominante.

Nesse contexto, o desenvolvimento de novos campos teóricos da historiografia, tais como a história cultural e história das mentalidades vem ao longo do tempo enfatizando o avanço das abordagens sobre o estudo das mulheres. A partir da década de 1960 as transformações da historiografia,

articuladas a luta feminista tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são reconhecidas como agentes da História, marcando o desenvolvimento do campo historiográfico, intitulado História das Mulheres.

A partir de então se iniciou o movimento em torno de discutir a história das mulheres nas universidades tanto por parte das professoras, historiadoras como das acadêmicas. Essa exigência por estudos que discutissem a condição das mulheres na sociedade tornou possível a oferta de cursos e debates nas universidades dedicados aos estudos sobre as mulheres. Como resultados dessa pressão, criaram-se nas universidades, cursos, colóquios e grupos de reflexão e assim multiplicaram-se as pesquisas, tornando a história das mulheres um campo reconhecido no espaço acadêmico e institucional.

Com base em Soihet e Pedro (2007, p. 286):

A história das mulheres – com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com suas afirmações de que as periodizações tradicionais não funcionavam quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciavam os acontecimentos e tomavam parte na vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública – implicava a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal.

Nesse sentido não se trata apenas de reparar o processo de exclusão vivenciado pelas mulheres, na realidade é fundamental refletir e historicizar nossas categorias de análise, buscando formas mais eficientes de fornecer legitimidade a esse campo de estudo da História das Mulheres.

Contudo, escrever a História das Mulheres tem como objetivo apontar e modificar as desigualdades entre homens e mulheres, propondo uma análise sobre como as hierarquias entre homens e mulheres são construídas e legitimadas.

No Brasil também foram se organizando os movimentos em torno de evidenciar a história das mulheres, assim por volta de 1970 surgiu um grupo organizado de feministas em São Paulo, surgindo também outras organizações em outros estados e durante a ditadura militar, o movimento

das mulheres defendeu a democratização do país. Pouco a pouco as mulheres vão se organizando e ganhando espaço no cenário social.

Assim, vale ressaltar a discussão de Leoni Rodrigues (s.d, p. 2):

Escrever sobre a história das mulheres significa apresentar fatos pertinentes, idéias, perspectivas para todos e todas que buscam refletir sobre o mundo contemporâneo ou procurem nele interferir. Trata-se de enfocar a mulher através das tensões e contradições que se estabelecem em diferentes épocas, tempos e sociedades. Desvendar as relações entre a mulher e o grupo, procurando mostrar que ela como ser social, articula-se com o fato social. (grifo nosso).

Outro fator importante para evidenciar a presença das mulheres na sociedade brasileira tem ligação direta com o acesso das mulheres à educação que durante muito tempo no Brasil foi negada e/ou negligenciada.

A relação das mulheres com o sistema educacional e as contradições históricas

O exemplo da negação de acesso à educação para as mulheres apresenta-se centrada inicialmente no período colonial no Brasil, onde até o século XV a educação das mulheres era vista como desnecessária, posto que no imaginário masculino predominava a ideia de que mantendo a mulher com pouca instrução, sem acesso à leitura e escrita, restrita ao espaço doméstico, facilitaria a imposição da supremacia masculina.

Nesse cenário temos claro o tratamento das mulheres como seres desiguais, cuja sua função construída pela mentalidade da época, era somente a de procriação. Com o processo de colonização onde prevalecia a visão colonizadora europeia, tendo como influência as instituições sociais e os valores predominantes da época, a postura das mulheres brasileiras ficou relegada ao interior dos domicílios como forma de controle e dominação.

A ausência de preocupação com a educação das mulheres, na sociedade da época, demonstra as relações de poder a que estavam subjugadas, dessa forma os interesses econômicos estavam acima

do respeito e dignidade das mulheres, tanto que muitas foram furtadas e privadas pelos homens de suas próprias famílias.

No século XVII a fundação dos conventos teve um papel importante na educação das mulheres no Brasil, por falta de um sistema formal de educação para mulheres, estes se configuraram como espaços no qual as mulheres tiveram acesso à educação, uma vez que a Coroa estava mais preocupada com a política de povoamento da Colônia para proteção das fronteiras e com a mestiçagem que se alarmava em ritmo acelerado. Conforme Leoni Rodrigues (s.d, p. 9):

Para as mulheres, os conventos foram espaços contraditórios: em um momento são impedidas de entrar, em outro, são levadas a revelia. Era uma alternativa para que as mulheres pudessem fugir de casamentos indesejados, apesar de muitas vezes servirem de suporte para trancafiar mulheres sem vocação, indesejadas pelos pais ou maridos, ou para resolver problemas de honra.

A atitude das mulheres reclusas nem sempre foi só de submissão: muitas se rebelavam e fugiam, outras se tornavam excelentes administradoras dos próprios conventos.

Assim podemos observar a partir da análise da autora, que de maneira inconsciente ou não as religiosas (freiras) ocupando espaços de gerência na educação, ação social e saúde influenciaram a inserção de outras mulheres no espaço público.

A partir do século XIX foi surgindo as Escolas Normais que abriram espaço para o acesso das mulheres a instrução pública, sendo importante reconhecer que esse acesso possibilitou o ingresso na carreira profissional das mulheres brasileiras. Consoante a isso, o magistério passou a ser entendido como o prolongamento das atividades naturalmente maternas e então passou a ser aceito socialmente, como profissão para as mulheres.

Associado ao discurso religioso, a sociedade passou a entender que as mulheres eram educadoras natas em função de sua condição de procriar e que então nada mais justo que estas se incumbissem da educação das crianças menores e assim como condição natural da maternidade, o exercício do magistério seria uma extensão dessa condição maternal.

Nesse contexto se constrói o discurso típico das características femininas do magistério, quais sejam: atividade de amor, entrega, doação, paciência, afetividade entre outras. Articulando-se à tradição religiosa de que a docência deve ser compreendida como “sacerdócio” e não como profissão.

Com o advento da República, o discurso vai se modificando em direção a uma visão desenvolvimentista, onde reside uma concepção de não aceitação de um país atrasado e inculto. Começa-se a evidenciar a importância da educação para o desenvolvimento e modernização do país.

Em que pese a construção desse discurso desenvolvimentista, ainda residia o contraditório, onde as cidades representavam essa modernização e no espaço das comunidades do campo a população continuava analfabeta. Em 1829 foi determinado o estabelecimento das “escolas de primeiras letras” em todos os lugarejos, vilas e cidades mais populosas. Entretanto ainda predominava na realidade uma sociedade escravocrata e predominantemente do campo, onde os coronéis e as elites ditavam as regras na organização política e silenciavam agregados e agregadas, as crianças e principalmente as mulheres.

Embora seja evidente o surgimento das escolas, estas ainda eram poucas e fundadas em sua maioria por organizações religiosas, onde imperava a escolarização por divisão de sexo, escolas para meninos e escolas para meninas, professores para meninos e professoras para as meninas. O ensino da leitura, escrita e das quatro operações era comum a ambos os sexos, entretanto os meninos aprendiam geometria, enquanto que as meninas aprendiam a costurar e bordar, entre outras “prendas domésticas”.

De acordo com Leoni Rodrigues apud Del Priore (s.d, p. 12):

“Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras religiosas voltaram-se “ao cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviavam do bom caminho.” (DEL PRIORE, 2006, p. 445).

Embora a República normalizasse uma separação entre o estado e a igreja, permanecia nos costumes, uma moral religiosa dominante, pois ainda prevalecia um projeto educacional voltado a

uma concepção feminina com base em uma formação cristã. O que criava no imaginário social o ideário de uma missão sagrada para a maternidade e a manutenção da pureza feminina (destacando as características de pudor e recato), buscando constantemente uma perfeição moral e aceitação de sacrifícios na ação educadora das crianças.

Somente no final do século XIX surge a concepção de uma educação articulada para a modernização da sociedade, higienização familiar e ao desenvolvimento da cidadania. Assim as mulheres das camadas populares foram organizadas com a finalidade de formar novas trabalhadoras e trabalhadores, o que vincula o conceito de trabalho à “ordem e progresso” bastante difundido a época.

É necessário ressaltar também, o viés político dessa concepção de ampliação da participação feminina no magistério, onde as mulheres ganhavam menos e para efetivar a expansão do ensino para todos e todas, era necessário que o governo gastasse menos com professores e professoras. Como os homens não aceitavam um salário menor, era necessário que as mulheres assumissem a profissão docente, alicerçada pelo ideário de que não seria somente pelo salário, mas por sua suposta “vocação natural” para o trabalho com as crianças.

Em função dos movimentos, constantes mobilizações e efetiva participação das mulheres nas universidades, escolas, associações e sindicatos, a luta das mulheres contra a discriminação, violência e preconceitos se tornam cada vez mais visíveis no século XX. Embora as mulheres ainda vivenciem condições de subalternidade na sociedade, uma vez que esta se concebeu centrada nos homens.

Atualmente ainda presenciamos um mundo orientado e dirigido por homens e as mulheres aparecem apenas como meras coadjuvantes na construção da sociedade. Para Leoni Rodrigues (s.d, p. 14):

Muitas vezes, são as próprias mulheres as responsáveis pela reprodução do machismo e das ideias que pregam a suposta inferioridade delas em relação aos homens. Ideias essas, que são repetidas a exaustão na família, nas igrejas, nos meios de comunicação e nas escolas, até que a sociedade se convença delas, tornando-as predominantes. (grifo nosso).

Nesse sentido a autora deixa claro que a sociedade através da divisão sexual e do trabalho, da cultura, das instituições e do sistema educacional entre outras, acaba por determinar o que é masculino e o que é feminino, reforçando as desigualdades entre homens e mulheres, o que leva as mulheres à condição de subalternidade.

Isso fica claro, por exemplo, nas escolas e nos sistemas de ensino, onde muitas vezes pais, mães, filhos e filhas, professores e professoras, gestores e gestoras não se dão conta de que desenvolvem relações bem diferentes entre meninos e meninas. Enfatizando essas diferenças quando evidenciam características que esperam ver, mais desenvolvidas nas meninas e outras nos meninos.

A fala das educadoras e suas vivências no cotidiano escolar

É inegável a participação maciça das mulheres educadoras nos sistemas educacionais em todo o país, no caso do Município de Porto Velho essa realidade não é diferente. Para tanto, apresentamos o quadro abaixo que expressa essa realidade já discutida anteriormente:

Quadro 1

Profissionais da educação do sistema municipal e ensino

Cargo	Quantitativo / Homens	Quantitativo / Mulheres
Gestores (as)	29	92
Vice-Gestores (as)	14	29
Secretários (as)	06	18
Professores (as)	412	2504
Supervisores (as)	05	97
Orientadores (as)	04	52

Fonte: DRH/DA/SEMED. Pesquisa de campo, 2010.

Entretanto não basta apontar a presença das educadoras apenas pelo quantitativo numérico, se faz necessário cada vez mais estudos, pesquisas e reflexões aprofundadas que visem discutir essa participação, bem como as representações que se faz a cerca das mulheres na função do magistério e nas escolas.

Assim, não temos como não enfatizar o que apresenta os documentos investigados, principalmente ao considerarmos em nossa pesquisa,¹ o perfil das profissionais e o percentual expressivo de

educadoras mulheres que atuam nas escolas do sistema municipal de ensino do Município de Porto Velho. Considerando esse percentual, não foi muito difícil observar que nos documentos analisados nas instituições educacionais, o eixo temático da “inclusão de gênero” é muitas vezes descrito nos documentos escolares, entretanto ao observamos com mais afinco a linguagem e as atitudes expressas nos documentos, estas podem contribuir para alicerçar posições antagônicas na identidade de homens, mulheres, meninos e meninas. Vejamos o trecho de um Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.

(...) durante a execução do referido projeto houve a distribuição de quatro eixos temáticos da inclusão a serem trabalhados pelos educadores nas salas de aula, sendo estes: gênero, etnia, promoção da igualdade social e educação especial (...). Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na zona urbana do Município de Porto Velho.

Percebemos que quando o texto se refere ao grupo de profissionais prevalece, mesmo ao incluir ambos os sexos, a “forma masculina”, ainda que se entenda “gênero” como um eixo temático de inclusão na escola. Ou seja, mesmo tendo as escolas em sua maioria educadoras e trabalhando “gênero” como eixo temático nas salas de aula, prevalece o universo masculino. Passamos a outro texto de Projeto Político Pedagógico:

(...) buscamos sempre valorizar nossos profissionais e nos propomos a oferecer aos nossos professores contínua formação (...). Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na zona urbana do Município de Porto Velho.

Assim, de forma sutil e velada a linguagem escrita (expressa nos documentos pedagógicos) insere a ideia de predomínio da visão masculina sobre a feminina e nesse caso as escolas precisam estar atentas, para não comungarem com uma concepção, que considera os educadores como o centro da escola, como os únicos capazes de participar do processo educativo e decisório no interior das escolas. Nesse caso a escola precisa considerar também o desenvolvimento da tolerância como princípio das relações sociais entre diferentes e as relações escolares devem respeitar as singularidades e igualdade entre mulheres e homens e, portanto, educadoras e educadores.

Contudo é importante salientar que mesmo com a inserção da perspectiva de “gênero”, expressa nos documentos legais como a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e que é fruto das lutas históricas do movimento feminista, na análise apresentada acima, fica confirmado que no cotidiano escolar essa realidade ainda não se traduz em prática educativa. Demonstrando ainda que essas normativas não são devidamente efetivadas pelo sistema de ensino de Porto Velho.

Dando continuidade ao estudo da história das mulheres educadoras no sistema municipal de ensino, realizamos além da pesquisa bibliográfica, o estudo de caso em três (03) escolas municipais de Porto Velho, cujos dados foram coletados através da aplicação de questionários contendo 5 cinco questões abertas, dirigido as educadoras do sistema municipal de ensino que atuam na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Porto Velho, no ano de 2012.

Entre as participantes, estavam (19) dezenove profissionais dos vários setores das escolas, tais como, professoras, coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e gestoras escolares.

A partir da pesquisa de campo analisamos a fala das educadoras e suas vivências no cotidiano escolar com vistas a identificar as causas da sub-representação das mulheres educadoras no sistema de ensino. Buscando ainda ressaltar a necessidade de se implantar políticas públicas capazes de promover a maior participação das educadoras na gestão do sistema educacional.

A administração do questionário foi feita de forma aleatória as educadoras das escolas pesquisadas, que participaram voluntariamente, respondendo individualmente ao questionário no mês de dezembro de 2012.

Na aplicação do questionário as participantes foram informadas da importância em responder a todas as questões propostas, considerando o que se conhecia sobre o assunto e que seria assegurada a confidencialidade dos dados.

Inicialmente apresentamos os resultados do primeiro quadro contendo a primeira questão com as respostas (apresentadas na íntegra) de cada educadora e por escola. Na primeira questão foi questionado sobre a linguagem oral e escrita expressa nos documentos oficiais do sistema de ensino, como forma de inclusão das mulheres educadoras.

Conforme apresentado no quadro abaixo, das dezenove (19) educadoras, treze (13) educadoras afirmam que as linguagens expressas nos documentos do sistema de ensino excluem as mulheres, (05) educadoras entendem que as linguagens não influenciam no processo de exclusão das mulheres e uma (01) educadora ainda não havia percebido o uso das linguagens como processo de exclusão:

Quadro 2 Linguagem oral e escrita nos documentos do Sistema de Ensino

Questão 01 – Você acha que a linguagem oral e escrita utilizada nos documentos do sistema de ensino excluem as mulheres? Justifique.

Escola A	Educadora 1 A	Sim, quando é utilizado os termos “sempre” no masculino para falar ou escrever a palavra “professor” em placas, documentos, etc.
	Educadora 2 A	Acredito que sim, pois todas as frases em relação a categoria são palavras escritas no masculino.
	Educadora 3 A	Bom, nossa língua portuguesa é extremamente machista o que nos leva a acreditar em exclusão.
	Educadora 4 A	Não propriamente. Existem termos na linguagem que historicamente incluem os dois sexos.
	Educadora 5 A	Não consegui ainda perceber essa ausência, vejo eu se relacionar a ambos os sexos.
	Educadora 6 A	Em partes, pois as regras ortográficas direcionam ao gênero masculino quando há a presença de apenas um desse sexo.
	Educadora 7 A	Sim, porque mesmo sendo em sua maioria educadoras “sexo feminino”, o termo utilizado é sempre no gênero masculino “professores”.
Escola B	Educadora 8 A	Não, pois a linguagem palavra homem, para mim refere-se aos dois sexos.
	Educadora 1 B	Às vezes sim, dependendo da ocasião!
	Educadora 2 B	Sim, pois até mesmo inconscientemente nos mesmo, as mulheres utilizam de tais linguagens.
	Educadora 3 B	Sim, a atuação das mulheres é menor.
Escola C	Educadora 4 B	Quando se trata de professores, penso que sim.
	Educadora 1 C	Não, pois na gramática o gênero neutro engloba o masculino e o feminino.
	Educadora 2 C	Em parte, já que a maioria no sistema de ensino são mulheres.
	Educadora 3 C	Sim, deveriam ser usadas as duas formas.
	Educadora 4 C	Não, eles simplesmente simplificam o discurso.
	Educadora 5 C	Sim, porque geralmente só se fala e escreve fazendo referência ao sexo masculino.
	Educadora 6 C	Sim, porque os documentos oficiais ao direcionar ao público são pronunciados no masculino.
Educadora 7 C	Não, é uma maneira mais fácil de abranger os dois gêneros.	

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Velho, 2012.

Assim os resultados da primeira questão demonstram o reconhecimento de exclusão por parte das educadoras nas linguagens expressas nos documentos do sistema de ensino. Entre as justificativas apontadas e que contribuem com o processo de exclusão estão: a fala e a escrita sempre no masculino, o discurso machista da gramática e o número maior de educadoras que usam de forma inconsciente as linguagens no masculino.

Entre as seis (06) educadoras que não reconhecem o processo de exclusão no uso das linguagens no sistema de ensino, as justificativas estão centradas no entendimento de que é mais fácil utilizar as linguagens somente no masculino, o discurso da gramática como sendo hegemônico e “oficialmente aceito”.

Tal concepção é descoberta desde cedo pelas meninas, pois quando adultos se referem a um grupo de crianças de ambos os sexos, o fazem segundo Moreno (1999, p. 38) “usando a forma masculina, em nenhum caso somente a feminina e muito poucas vezes as duas”. Assim prevalece, inclusive para as mulheres e meninas, a compreensão de que quando as diferentes linguagens expressam somente a forma masculina, historicamente se incluem os dois sexos, ou seja, as mulheres estariam contempladas automaticamente.

Abaixo, temos as respostas da segunda questão que se relaciona com a denominação de “professores” sempre usada no masculino, quando se sabe que a maioria das professoras que atuam no sistema municipal são mulheres:

Quadro 3 **Denominação “Professores” para designar homens e mulheres**

Questão 02 – Em sua opinião, a denominação “professores”, utilizada na linguagem oral e escrita insere homens e mulheres? Justifique.

Escola A	Educadora 1 A	Sim, culturalmente fomos acostumados com esse termo “professor”.
	Educadora 2 A	Talvez sim, o problema, não é na escrita e sim na forma como as mulheres são vistas por alguns homens.
	Educadora 3 A	Conforme a língua sim, no entanto nos proíbe usar a nomenclatura professores se houver um único homem presente. Então nos excluem sim.
	Educadora 4 A	Sim, pois não somente esta denominação, assim como outros, comumente é conhecida como termos que se referem tanto a homens quanto a mulheres.
	Educadora 5 A	Sim, dentro das normas gramaticais é um substantivo que se refere a ambos os sexos.

Escola B	Educadora 6 A	Se formos falar do gênero da palavra não, pois professores é “o masculino”, portanto.
	Educadora 7 A	Não exatamente, porque apesar de o termo masculino vir dos primórdios dos tempos acho que depende muito do olhar e do entendimento machista de cada um.
	Educadora 8 A	Sim, pois entendo que a palavra no masculino, inseri homens e mulheres e não necessariamente só homens.
	Educadora 1 B	Sim
	Educadora 2 B	Sim, pois a pronúncia inclui homem e mulher.
	Educadora 3 B	Sim
	Educadora 4 B	Sim, essa nomenclatura em minha opinião insere homens e mulheres.
	Educadora 1 C	Sim, idem a resposta nº 01.
Escola C	Educadora 2 C	Penso que sim, uma vez que a palavra colocada no plural engloba toda a classe.
	Educadora 3 C	Sim, poderia ser utilizada a palavra professoras.
	Educadora 4 C	Sim, mesmo sendo de forma machista, mas insere.
	Educadora 5 C	Sim, é uma maneira de simplificar a expressão.
	Educadora 6 C	Não. A maioria são professoras é porque direcionam no masculino.
	Educadora 7 C	Sim. Apesar de que seria melhor se fosse utilizada a palavra professora.

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Velho, 2012.

Nas respostas acima percebemos claramente que quando usamos o termo “professores” no masculino para questionar a inserção das mulheres ou não, a maioria das educadoras entendem-se inseridas como categoria de “professores” usada somente no masculino. Mesmo no século XX, de acordo com Rabelo (s.d, p. 6172-6173):

A condução da educação não era exercida pelas mulheres (até os dias atuais há muitos homens nos setores administrativos da educação, principalmente nos cargos mais altos como, por exemplo, os ministros de educação), elas apenas lecionavam. Os sistemas de gerenciamento e os procedimentos controladores (como programa curricular e outros) iam se aperfeiçoando, e as professoras absorviam a ideologia do profissionalismo, que as tornava cada vez menos responsáveis por métodos e técnicas, limitando-se a serem simples aplicadoras do que lhes era imposto através de livros didáticos, programas e outros. Além disso, o paternalismo ainda condiciona essa profissão. Podemos perceber isso no comentário de Costa (1999), quando assinala que o professor é visto, na leitura dos artigos da revista educacional “Nova Escola”, como o cientista, detentor do saber, e a

professora como a carinhosa, dedicada aos seus alunos e às atividades escolares. Assim, essa revista e outros textos que circulam na nossa sociedade acabam por promover a representação de que a mulher estaria sempre associada à afetividade, com um déficit no raciocínio.

Possivelmente essa concepção esteja reforçada pelo ideário de que “os professores homens” representam a classe em termo universal e que as professoras já estariam incluídas.

No quadro 4 que segue, estão apresentadas as respostas das educadoras em que elas respondem sobre os baixos salários da categoria estarem ou não relacionados ao fato de a maioria da categoria serem constituídas por mulheres:

Quadro 4

Baixo salário da categoria da educação relacionado à maioria de mulheres

Questão 03 – Para você, o baixo salário da categoria da educação está relacionado ao fato da maioria ser mulher? Justifique.

Escola A	Educadora 1 A	Não. Acredito que o baixo salário está ligado a não valorização da profissão.
	Educadora 2 A	Não, o problema está em quem dita o salário dos profissionais, que vê a educação algo necessário apenas.
	Educadora 3 A	Acredito que não, pois hoje temos professor, e, no entanto se observarmos o histórico da profissão podemos acreditar que é sim devido a isto, pois foram as normalistas que se dispuseram a ensinar.
	Educadora 4 A	Se olharmos por um lado histórico talvez seja sim. Porém ao decorrer do tempo isto tem sido mais um problema de classe social, pois as pessoas que tem estudado para a área de docência são pessoas de classe “b” para baixo. Isto faz com que não haja por parte da classe “a” a valorização esperada.
	Educadora 5 A	Não, falta de valorização por parte das autoridades e da categoria no geral.
	Educadora 6 A	Creio que a profissão está desvalorizada, a oferta faz com que a remuneração caia, uma lei econômica.
	Educadora 7 A	Não, porque existem homens na categoria que recebem o mesmo salário.
Escola B	Educadora 8 A	Não, o baixo salário é devido à desvalorização da categoria, a mentalidade pequena do país.
	Educadora 1 B	Não
	Educadora 2 B	Não, nunca pensei por este lado, acredito que depende da nossa força e não da questão da mulher.
	Educadora 3 B	Não, é pela falta de interesse dos governantes.

B	Educadora 4 B	Penso que não, não é somente o salário é o investimento real na educação comum um todo, até porque contempla meninos e meninas.
	Educadora 1 C	Não, no Brasil não são só os professores que ganham pouco e sim o salário em geral dos trabalhadores independente de categoria.
Escola C	Educadora 2 C	Não, o baixo salário é pelo fato da desvalorização da educação por parte dos governantes.
	Educadora 3 C	Não. A educação em si não é valorizada.
	Educadora 4 C	Não, para mim isso esta relacionado a não valorização dos nossos governantes.
	Educadora 5 C	Não, porque desde o início a educação é desvalorizada.
	Educadora 6 C	Não. É falta de políticas públicas adequadas.
	Educadora 7 C	Não. A própria educação não é valorizada.

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Velho, 2012.

Assim de acordo com o resultado apresentado pelas educadoras, todas foram unânimes em responder que os baixos salários da categoria não estão relacionados ao fato da maioria ser constituídas por mulheres. Nas justificativas são apresentadas as questões relacionadas à vontade dos/das governantes, a ausência de compromisso com a educação e a desvalorização profissional por parte do sistema educacional. Nesse caso, fica demonstrado o ideário que relaciona os baixos salários no setor educacional a presença das mulheres, conforme o estudo de Santana (s.d., p. 9) apresentado abaixo:

A escola, necessitando de professores devido à expansão educacional, aproxima as mulheres ao seu interior, visto que elas desejavam trabalhar e por isso aceitaram o emprego mal remunerado. Outro possível motivo para o afastamento dos homens do magistério se deve ao aumento dos anos de formação, que inicialmente eram três passando para quatro anos. Por que dedicariam tempo de estudo por uma baixa remuneração?

A maior participação feminina no magistério culminou em desprestígio da carreira e baixa remuneração. Como afirma Costa (1995, p. 167) “A presença da mulher na profissão docente contribuiu para o rebaixamento salarial, como também ajudou a sedimentar a ideia de que o trabalho realizado pelas mulheres é menos qualificado e competente”.

Na fala das educadoras analisada na questão anterior, fica implícito o desconhecimento do processo histórico que resultou na inserção das mulheres no magistério, onde não basta que as educadoras reconheçam a desvalorização no setor educacional, mais conheçam também os processos históricos que levaram a essa desvalorização e se perpetua até os dias atuais.

A próxima questão levantada se refere à inserção do estudo da História das Mulheres no currículo escolar, assim foi perguntado as educadoras se essa temática faz parte do currículo trabalhado nas escolas onde as educadoras atuam, conforme segue as respostas do quadro abaixo:

Quadro 5 **História das mulheres no currículo escolar**

Questão 04 – A discussão da história das mulheres faz parte do currículo escolar? Quais os desafios enfrentados em sua profissão para trabalhar essa

temática?

Escola A	Educadora 1 A	Muito pouco. O preconceito, a falta de valorização nossa, está em nós mesmas.
	Educadora 2 A	Não propriamente dito, às vezes nós mulheres não damos atenção a esse fato.
	Educadora 3 A	Não, pouco se ouve falar sobre a luta feminista e no cotidiano ao debatermos o tema ainda encontramos mulheres machistas.
	Educadora 4 A	Não, na maioria das vezes, o que é uma lástima. A própria sociedade em todos os aspectos tem dificuldades para trabalhar a temática, pois isto faz parte de um ciclo de assuntos muito complexo e polêmico.
	Educadora 5 A	Não respondeu.
	Educadora 6 A	Não vejo necessidade de abranger mais sobre o tema, também não trabalho nessa área. No meu ver há muitas temáticas a serem trabalhadas que enriqueceria a educação.
	Educadora 7 A	Sim, mais não é muito explorado.
	Educadora 8 A	Não.
Escola B	Educadora 1 B	Muitos desafios a serem enfrentados!
	Educadora 2 B	Sim, a desvalorização e até mesmo o fator histórico.
	Educadora 3 B	Não.
	Educadora 4 B	Em particular da mulher não vejo, mais observo que a história contempla os dois tanto homens como mulheres.
Escola C	Educadora 1 C	Ainda não, em minha opinião se destacamos a história da mulher no currículo escolar, onde fica os direitos iguais?
	Educadora 2 C	Não, talvez seria a opinião dos pais dos alunos quando os filhos começarem a comentar em casa sobre essa temática, penso que haveria um certo desconforto por parte deles.
	Educadora 3 C	Não.
	Educadora 4 C	Não.
	Educadora 5 C	Não, às vezes tenho dificuldades de expor a minha opinião.
	Educadora 6 C	Não. Não tenho dificuldades apesar de vivermos em uma sociedade predominantemente machista, defendendo meus pontos de vista.
	Educadora 7 C	Não.

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Velho, 2012.

No quadro acima podemos observar que 15 educadoras e, portanto a maioria, responderam que não consta no currículo escolar, estudos sobre a história das mulheres e que não trabalham a temática na escola. Ao serem perguntadas sobre os desafios para trabalhar a temática, as justificativas estão centradas no entorno do preconceito, o machismo presente também nas mulheres, o assunto ser polêmico e complexo e a dificuldade em trabalhar a temática com os pais e mães.

As justificativas colocadas pelas educadoras refletem a ausência de políticas públicas para discutir a condição das mulheres no sistema educacional e na sociedade. Desta forma fica visível tanto na questão 3 que discuti os baixos salários, quanto na questão 4 discutida acima, que também é inexistente formação continuada nas escolas que discuta sobre a história e condição das mulheres na sociedade, bem como sinaliza a ausência das discussões de outros segmentos, tais como, igualdade racial, sexualidade e etnia.

Segue abaixo, o quadro com o demonstrativo das respostas colocadas pelas educadoras em relação à última questão discutida nessa pesquisa:

Quadro 6 Inclusão da mulher na linguagem oral e escrita

Questão 05 – Em seu ponto de vista, é necessária a inclusão da mulher na linguagem oral e escrita? Justifique

Escola A	Educadora 1 A	Sim. Mudando a postura na fala, na escrita e em nós mesmos.
	Educadora 2 A	Sim, porém não adianta mudar a linguagem escrita e oral se não for mudado o pensamento e a ação de todos envolvidos.
	Educadora 3 A	Hoje não vejo mais como machismo, preconceito ou coisa assim, porém acredito que para questão de justiça onde estiver presente a maioria mulher poderíamos sim utilizar o substantivo feminino.
	Educadora 4 A	Se olharmos pelo lado de costumes de uma sociedade isto não faz diferença. Por outro lado, uma questão social, na busca de uma mudança haveria essa necessidade.
	Educadora 5 A	Poderá ser uma sugestão não uma necessidade, não me sinto excluída.
	Educadora 6 A	Não faço esse tipo de objeção tendo em vista que é necessária uma regra. Essa linguagem não substitui o respeito e sim a construção de parâmetros na educação.
	Educadora 7 A	Sim, porque os direitos são iguais para todos.
	Educadora 8 A	Não, pois como já comentei, eu não vejo a mulher e o homem como ser diferente temos direitos e deveres iguais, pena que nem todos pensam assim, mas quem deve fazer a igualdade somos nós mulheres.
Escola B	Educadora 1 B	Não.
	Educadora 2 B	Sim, cada documento deverá ser específico a gênero do indivíduo.
	Educadora 3 B	Sim, igualdade para todos.
	Educadora 4 B	Se isso fizer diferença em nossos salários e em nossos cargos seria bom!
Escola C	Educadora 1 C	Não, acredito que é uma maneira de dificultar a linguagem oral e a escrita, pois quando usamos a gramática no gênero neutro entende-se no geral.
	Educadora 2 C	Não, a mulher por si própria tem conquistado o seu espaço na sociedade.
	Educadora 3 C	Sim, ambos tem direitos iguais.
	Educadora 4 C	Não acho necessário. Temos tantas outras questões a serem resolvidas.
	Educadora 5 C	Sim, pois a mulher é muito sábia.
	Educadora 6 C	Sim, já que se defende a igualdade entre os sexos.
	Educadora 7 C	Sim, seria muito bom se utilizasse palavras no gênero feminino.

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Velho, 2012.

Nesta última questão levantada na pesquisa, questionamos sobre a importância ou não das linguagens oral e escrita no processo de inclusão das mulheres na sociedade, assim temos novamente a maioria das educadoras que apontam a necessidade de tal inclusão. Sendo que das 19 educadoras, 13 educadoras consideram importante a inclusão das mulheres nas linguagens e 6 não consideram tal importância.

Entre as justificativas que consideram desnecessária a inclusão das mulheres estão: não se sentir excluída, o processo de inclusão das mulheres dificulta a linguagem oral e escrita, o entendimento de que as mulheres estão conquistando seu espaço na sociedade e por ter outras questões mais importantes a serem resolvidas.

Nesse sentido as análises demonstram que embora a maioria das educadoras considere necessária a inclusão das mulheres nas linguagens, ainda temos falas que consideram desnecessárias, como na fala da educadora que segue:

“Não, acredito que é uma maneira de dificultar a linguagem oral e a escrita, pois quando usamos a gramática no gênero neutro entende-se no geral”.

Outro ponto pode ser observado na fala da educadora, nesse caso se refere ao uso da palavra “gênero neutro” que aparece como um termo genérico e que ao ser utilizado pela gramática como discurso “oficialmente aceito”, as mulheres já estariam contempladas.

A análise das falas revela que as educadoras possuem certa consciência da condição das mulheres na sociedade, mas essa consciência não é o suficiente para se efetivar na prática e no cotidiano escolar, possivelmente pela ausência de políticas públicas no setor educacional e pela falta de formação continuada que discuta a História das Mulheres de forma aprofundada.

É possível observar que a ausência de políticas públicas no setor educacional aparece na falta de formação continuada ofertada pelo sistema municipal de ensino de Porto Velho e na inexistência de um Projeto Político Pedagógico elaborado pelas escolas e que contemple um currículo crítico. Também na Universidade não está contemplada a História das Mulheres no currículo dos cursos de pedagogia e menos ainda nos cursos de licenciatura.

Contudo percebemos que a escola vem cumprindo a função didática de reproduzir esse processo de exclusão, uma vez que segundo Bassalo (2004, p. 177):

Sutilmente e pelo contato oral diário, a educanda apreende que ela, menina, está incluída no masculino, pois quando na maioria das vezes em que a professora utiliza a expressão meninos, ela deve entender que está sendo chamada e quando a professora diz meninas, somente as meninas estão sendo solicitadas. Desse modo simples e cotidiano vai aprendendo rapidamente que sua posição é desprivilegiada frente à do menino. O mesmo acontece no uso da linguagem escrita, em que também há o predomínio do masculino sobre o feminino, pois a escola baseia-se na concepção “androcêntrica” do conhecimento. (grifo nosso)

Não é difícil observar que esse processo de aprendizagem ocorre no cotidiano das escolas do sistema municipal de Porto Velho, aonde as educadoras de forma inconsciente vêm reproduzindo para as educandas e educandos, a concepção apontada pela autora. Posto que a concepção “androcêntrica”, segundo Moreno (1999, p. 23):

Consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo.

É possível perceber também que o androcentrismo reproduzido nas escolas foi bastante didático para a visão das educadoras, sendo a concepção repetida a exaustão na escolarização e posterior formação acadêmica das educadoras, estas de forma consciente ou não se convenceram dela, o que a tornou predominante no sistema municipal de ensino, seja na linguagem escrita dos documentos, na linguagem oral e no imaginário social.

Dessa forma as educadoras acabam auxiliando na consolidação de padrões de comportamentos de oposição entre homens e mulheres, assim como meninas e meninos e também elas aprendem indiretamente essa oposição social, o que dificulta as educadoras fazerem uma leitura crítica desse conhecimento já legitimado no sistema educacional e na sociedade.

Para não concluir

Apresentar um olhar histórico e crítico sobre o processo de lutas para a inclusão das mulheres na sociedade torna-se um tema recorrente, mas que precisa ser amplamente discutido para superar as concepções históricas de sub-representações das mulheres que ainda se revelam nas práticas cotidianas e se apresentam como um grande obstáculo a ser superado.

Nesse contexto a presente pesquisa, tem como objetivo refletir sobre o papel exercido pelas mulheres educadoras no Sistema de Ensino do Município de Porto Velho. Buscando compreender quais os fatores que as levam a permanecerem ausentes ao longo da história da educação municipal e de que forma são representadas na historiografia, onde ainda é recorrente a predominância das representações produzidas pela classe dominante e, portanto pela gestão do sistema educacional.

Assim a pesquisa também visa identificar e analisar as causas da sub-representação das mulheres educadoras, ressaltando a necessidade de se implantar políticas públicas capazes de promover sua maior participação na gestão do sistema educacional.

Inicialmente ao realizar um histórico de como os estudos sobre as mulheres se constituiu na historiografia e como se construíram as representações das mulheres ao longo dos processos históricos no Brasil nos leva a compreender de que forma hoje essas representações ainda são legitimadas pelo discurso da classe dominante, na gestão do sistema de ensino e pelas próprias educadoras.

Sendo analisada também no histórico a construção do processo de inserção das mulheres no magistério, demonstrando como foi construído o discurso típico das características femininas do magistério, quais sejam: atividade de amor entrega doação, paciência, afetividade entre outras. Articulando-se à tradição religiosa de que a docência deve ser compreendida como “sacerdócio” e não como profissão.

O viés político dessa construção histórica também fica demonstrado na ampliação da participação feminina no magistério, onde as mulheres ganhavam menos e para efetivar a expansão do ensino para todos e todas, era necessário que o governo gastasse menos com professores e professoras. Como os homens não aceitavam um salário menor, era necessário que as mulheres assumissem a

profissão docente, alicerçada pelo ideário de que não seria somente pelo salário, mas por sua suposta “vocaçãõ natural” para o trabalho com as crianças.

Dando continuidade ao estudo da história das mulheres educadoras no sistema municipal de ensino. A partir da fala das educadoras foi possível observar que mesmo com a inserção da perspectiva de “gênero” expressa nos documentos legais como a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o resultado da análise apresentada confirma que no cotidiano escolar essa realidade ainda não se traduz em prática educativa. O que demonstra ainda que essas normativas não são devidamente efetivadas pelo sistema de ensino de Porto Velho.

A análise das falas também revela que as educadoras possuem certa consciência da condição das mulheres na sociedade, mas essa consciência não é o suficiente para se efetivar na prática e no cotidiano escolar, possivelmente pela ausência de políticas pública no setor educacional e pela falta de formação continuada que discuta a História das Mulheres de forma aprofundada.

É possível observar que a ausência de políticas públicas no setor educacional aparece na falta de formação continuada ofertada pelo sistema municipal de ensino de Porto Velho, mais também na formação ofertada pela Universidade, posto que a academia não contempla a História das Mulheres no currículo dos cursos de pedagogia e menos ainda nos cursos de licenciatura.

Através dos resultados constatamos que o androcentrismo reproduzido nas escolas foi bastante didático para a visão das educadoras, sendo a concepção repetida à exaustão na escolarização e posterior formação acadêmica das educadoras, estas de forma consciente ou não se convenceram dela, o que a tornou predominante no sistema municipal de ensino, seja na linguagem escrita dos documentos, na linguagem oral e no imaginário social.

Embora a História das Mulheres Educadoras no Município de Porto Velho não constitua um grupo específico, como categoria feminista, esse estudo aponta que a identidade coletiva das educadoras foi construída a partir do modelo concebido pelos homens em que as mulheres são representadas de acordo com os interesses da sociedade.

É importante ressaltar que o reverso dessa condição feminina está no processo educativo, onde a elaboração de políticas públicas através da formação continuada para educadoras e educadores

ofertada pelo sistema municipal de Porto Velho venha discutir a condição das mulheres na sociedade, bem como incentive os estudos e pesquisas sobre a História das Mulheres entre as educadoras. Somado a isso, tanto na Universidade, quanto no sistema de ensino e nas escolas, o desenvolvimento do currículo deve ser planejado e efetivado de maneira crítica, onde a diferença entre homens e mulheres mais do que tolerada e/ou respeitada, seja colocada permanentemente em questão.

Conforme apresentamos nesta pesquisa, as mulheres educadoras são atualmente a maioria que atuam no sistema municipal de ensino de Porto Velho, embora a ausência das educadoras seja evidenciada nas linguagens e no imaginário social. O resultado da pesquisa demonstrou que não basta apontar a presença das educadoras apenas pelo quantitativo numérico, se faz necessário cada vez mais estudos, pesquisas e reflexões aprofundadas que visem discutir essa participação, bem como as representações que se faz a cerca das mulheres na função do magistério e nas escolas.

Não se trata mais das mulheres simplesmente terem acesso aos espaços (públicos e políticos), as instituições (escolas, sindicatos, partidos e outros) e formas de conhecimento do universo masculino, mas se faz necessário transformar essas relações de acesso e participação radicalmente para que reflitam os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso das mulheres a educação pode torná-las iguais aos homens, mas no universo escolar e em outros, fica evidente que as educadoras ainda estão em um mundo, definido pelos homens.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e Educação: a paixão pelo Possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 225p.

ALMEIDA, Jane Soares. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan. /abr.2000.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. “Mãe Civilizadora”: A educação da mulher nos discursos feminista e antifeminista na primeira república. XII Encontro Regional de História ANPUH/RJ – Usos do passado, 2006 p. 1-8.

BASILIO, Luciana. *Discurso, Direito e Poder: Contribuições ao Estudo da Legislação e Normas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho*. Dissertação (Mestrado em História e Direitos Humanos, Área de concentração: História e Educação) – Universidad Pablo de Olavide em Sevilha na Espanha, Porto Velho. 162 p., 2010.

_____. As educadoras, os educadores e a (des) valorização profissional no Município de Porto Velho. In. *Revista Primeira Versão*, Porto Velho, v. 31, n. 2, 9 p. ago. 2011.

_____. Democracia de papel: uma análise da democratização do ensino no Município de Porto Velho. In. *Veredas Amazônicas*. V.2, p.35-48, 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A escola inclusiva e a questão de gênero. In *Revista Educação Municipal*. Ano 16, nº 7, dezembro, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BEAUVOIR. In: *Nova Enciclopédia de Biografias*. Rio de Janeiro: Planalto Editorial, 1979. v. 1. p.120

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico do gênero. Cadernos Pagu, Campinas: Ed. Unicamp, v.11, p.127-140, 1998. p.138.

FAVARO, Cleci Eulália. Imagens femininas. Contradições, ambivalências e violências. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

FOX-GENOVESE, Elizabeth. Cultura e consciência na história intelectual das mulheres européias. In: The journal of Women in culture and society, Printed by the University of Chicago, v.12, n.31, p.529-547, 1987.

GASPARI, Leni Trentim. Educação e Memória: Imagens Femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

LEITE, Miriam Moreira (Org.). A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

LOURO, Guacira. Gênero, História e Educação: Construção e reconstrução. In. Educação e Realidade. V. 20, nº 2, jul/dez 1995. p. 71-100. Porto Alegre: UFRGS – Faculdade de Educação. 1995.

LOUIS, Marie Victoire. Diga-me: o que significa gênero?. Disponível em: <http://marievictoirelouis.net>. Acesso em: setembro de 2010.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. Campinas, São Paulo; Ed. Moderna. 1999.

NAVARRO-SWAIN, Tania. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário? Textos de História, Brasília: Ed. UnB, v.8, n.1-2, p.47-84, 2000.

PERROT, Michelle. Os Excluídos da História, Operários, Mulheres e Prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PETERSEN, Aurea Tomatis. *Trabalhando no banco: trajetória de mulheres gaúchas desde 1929*. Tese (Doutorado em História) – PUC/RS, Porto Alegre, 1999.

PRIORE, Mary Del. (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RABELO, Amanda Oliveira. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*. S.d, p. 6172-6173.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *A educação das mulheres na colônia*. In *A Educação da Mulher no Brasil-Colônia* São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RODRIGUES. Valeria Leoni. *A importância da Mulher*. S. d., p. 10.

SAMARA, Eni de Mesquita. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX*. São Paulo: Marco Zero; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

SANTANNA, Adriene. *A luta pelo direito à educação feminina e a inserção da mulher no magistério*. S.d., p. 9.

TRANSITAR PARA ONDE? MONSTRUOSIDADE, (DES)PATOLOGIZAÇÃO, (IN)SEGURANÇA SOCIAL E IDENTIDADES TRANSGÊNERAS

Jorge Leite Junior

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a categoria “monstro” e sua íntima relação com a patologização e/ou criminalização de determinadas pessoas vistas como ‘desviantes sexuais’, em especial travestis, transexuais e intersexuais. No início do século XXI, com o questionamento da autoridade médica, a politização dos movimentos sociais de travestis e transexuais e a batalha por sua despatologização, para onde se encaminham os “transtornos” de sexo ou gênero, as “parafilias” e as “perversões” com toda a persistente estigmatização a elas referidas? Voltarão a ser redimensionadas como algo potencialmente perigoso através da cada vez mais abrangente cultura da segurança?

Palavras-chave: monstro; abjeto; travestis; transexuais; ciência sexual.

“É o inumano, o que está além do humano, o que é menos que humano, o limite que garante ao humano sua ostensiva realidade.”

Judith BUTLER, 2006, p. 307.

“O monstro humano combina o impossível e o interdito.”

Michel FOUCAULT, 1997, p. 61.

“O pseudo-hermafrodita é unicamente objeto de curiosidade e burla, assim como o psicopata sexual o é de desprezo e desconsideração. O primeiro é um ser monstruoso, um fenômeno com certa comicidade;

o segundo é um detestável vicioso.”

Carlos Lagos GARCÍA, 1925, p. 555.

Talvez um dos grupos sociais que atualmente mais causem repulsa, medo, ódio e, ao mesmo tempo, curiosidade, espanto e desejo seja o das pessoas que transitam entre os gêneros e/ou sexos. Herdeiro de um imaginário tão antigo quanto persistente que mescla discursos vindos da religião à

criminologia, da medicina à política, o discurso da monstruosidade, com toda sua imprecisão conceitual, parece ser um dos elementos organizadores desta discussão. Assim, o objetivo deste artigo é discutir a categoria “monstro” e sua íntima relação com a patologização e/ou criminalização de determinadas pessoas vistas como ‘desviantes sexuais’, em especial travestis, transexuais e intersexuais.

O abjeto: categoria, além das categorias ou adjetivo?

Nos últimos anos, em vários trabalhos científicos sobre sexualidade na área das ciências humanas, o termo “abjeto” tem sido bastante utilizado, especialmente no Brasil. Inspirada nos textos da filósofa norte-americana Judith Butler, que, por sua vez, retirou a noção de abjeto do livro *The Powers of Horror*, da psicanalista e filósofa búlgaro-francesa Julia Kristeva, essa palavra tem sido comumente empregada como um adjetivo, sinônimo de algo repulsivo, repugnante, desprezível, vil, que inspira horror. Em seus escritos, Butler usa com parcimônia a noção de abjeto, mas se pode seguir uma linha constante em suas análises: o abjeto é o que, na constituição do sujeito socialmente inteligível, é colocado ‘de fora’ desse sujeito, tornando-se seu exterior constitutivo.

Em *Gender Trouble*, de 1990, em sua breve discussão sobre o abjeto, referindo-se ao livro de Kristeva, Butler afirma:

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito.

Em *Bodies that Matter* (1993), em nota de rodapé, explica:

*A abjeção (em latim, ab-jectio) implica literalmente a ação de jogar fora, descartar, excluir e, portanto, supõe e produz um terreno de ação desde o qual se estabelece a diferença. [...] Enquanto a noção psicanalítica de *Verwerfung* traduzida como “forclusão” produz a socialidade através do repúdio de um significante primário que produz um inconsciente ou, na teoria lacaniana, o registro de real, a noção de abjeção designa uma condição degradada ou excluída dentro dos termos da socialidade. [...] O que sustento é que, dentro da*

socialidade, existem certas zonas abjetas que também sugerem esta ameaça e que constituem zonas inabitáveis que o sujeito, em sua fantasia, supõe ameaçadoras para sua própria integridade, pois lhe apresentam a perspectiva de uma dissolução psicótica.

Sem entrar na discussão psicanalítica, pode-se afirmar que o abjeto é o ininteligível, aquilo que, na constituição do sujeito (individual ou social), é expulso como não categorizável. O abjeto é que está fora das categorias de pensamento socialmente inteligíveis. Nesse sentido, nos limites deste artigo, abjeto é uma categoria de linguagem³ que denomina a falta de categorias de pensamento, ou seja, aquilo que fica de fora, expulso das categorias de pensamento socialmente criadas, estabelecidas e culturalmente inteligíveis em determinado período histórico.

Ainda acompanhando Butler, nas reflexões sobre sexo, gênero e sexualidade, os sujeitos abjetos, ou seja, aqueles que não se enquadram nas categorias conhecidas, não seguem aquilo que a autora chama de “gêneros inteligíveis”, que “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.⁴ Assim, os ‘gêneros inteligíveis’, que funcionam predominantemente ainda hoje, se organizam segundo a lógica do ‘tem pênis, logo é homem, masculino e deve sentir atração afetivo-sexual por mulheres (é heterossexual)’, e ‘tem vagina, logo é mulher, feminina e deve sentir atração afetivo-sexual por homens’. Nesse campo, tanto pessoas homossexuais, bissexuais, quanto intersexuais, travestis, transexuais e todas aquelas que quebram essa pressuposta continuidade podem ser consideradas abjetas.

Creio que considerar essas pessoas como abjetas só seja possível quando o termo “abjeto”, como já dito anteriormente, é usado como sinônimo de desprezível, repulsivo, vil, horrível, incompreensível. Talvez a maneira violenta e inferiorizante, com tonalidades de nojo, zombaria e medo com que essas pessoas são ainda cotidianamente tratadas, revele que essas pessoas não estão além ou fora das categorias conhecidas de inteligibilidade social. Talvez elas estejam em uma outra e específica categoria de inteligibilidade. Uma categoria organizada desde, pelo menos, a Antiguidade Clássica e que legitima a maneira com que elas são percebidas e tratadas socialmente: essas pessoas estão na categoria de “monstros”.

Monstro como uma categoria de inteligibilidade

Conforme vários autores que trabalham o tema,⁵ o ‘monstro’ é, por excelência, a marca hiperbólica de algo fora da ordem, seja ela ‘natural’, ‘sobrenatural’ ou, no mínimo, fora dos ordenamentos conhecidos. Ele apresenta ‘outra ordem’ do real ou, muitas vezes, um sinal, um aviso enviado pelo universo mágico para alertar contra possíveis ‘desvios’. Constantemente, a monstruosidade é entendida como uma transgressão das leis estabelecidas, visando, através de sua presença, inspirar temores e dúvidas ou punir contra infrações.

O termo “monstro” parece não possuir uma origem muito clara. Para Rosemarie Garland Thomson,⁶ tal palavra vem do latim *monstra* e significa “mostrar, apresentar”. Jeffrey J. Cohen⁷ afirma que monstro deriva do latim *monstrum*, com significado de “aquele que revela, aquele que adverte”. Também originando da língua latina, Claude Kappler⁸ informa que a essência de tal palavra estaria na raiz *men*, que indica os movimentos mentais. Dela surgiram as famílias de termos como *monere*, com o sentido de advertência divina, que com o tempo originou primeiro *monistrum* e depois *monstrum* e *monstrare*. José Gil conclui que monstro originou da palavra *monstrare* e que essa possui a ideia de “ensinar um comportamento, prescrever a via a seguir”.

O monstro então é aquele que ‘mostra’ algo: uma revelação divina, a ira de Deus, as infinitas e misteriosas possibilidades da natureza, aquilo que o homem pode vir a ser, as bordas entre o humano e o inumano. É, portanto, a manifestação de algo fora do comum ou esperado. Antes de tudo, o monstro representa uma categoria de pensamento, uma tentativa inteligível de classificar e orientar condutas em relação àqueles seres e pessoas que a princípio escapam da inteligibilidade cultural do período.

Conforme Kappler, em seu importante livro sobre o tema, os monstros vivem nos limites: no limite do saber, no limite do humano, nos limites das terras conhecidas e socialmente reconhecidas (ilhas, fundo dos mares, países estranhos, regiões exóticas, ‘periferias’ e ‘favelas’). Mas talvez o mais importante é que o monstro vive nos limites das categorias: humano, animal, vegetal, mineral, anjo, demônio, homem, mulher, homo, hétero, bissexual, conhecido, desconhecido. A monstruosidade é a infinita e possível mixagem, união e ou borramento entre as categorias socioculturais.

E é por isso que o monstro não é o abjeto: “monstro” é uma categoria que opera no limite das categorias, no extremo entre as categorias, entre inclusive, talvez, a categorização e a não categorização. Mas, ainda assim, é uma categoria de reconhecimento social; ela é inteligível socialmente. Operando através dessa categoria, a violência, o sarcasmo, o nojo, o medo e a

desqualificação não são simples reações ao desconhecido ou ao receio de perder uma pressuposta estabilidade ou ordem psicológica/individual ou social/coletiva, são atitudes cultural e historicamente legitimadas para se relacionar com quem não é compreendido como humano (no pior dos casos) ou é compreendido como sub-humano ou quase humano (no melhor dos casos).

Conforme Butler, “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma”. E, talvez, por isso a noção de um lugar, de um locus específico onde habita o monstro seja fundamental: a categoria “monstro” é a região que dá forma e limite ao humano, sendo seu oposto constitutivo, mas na qual a noção de humanidade não opera com a mesma força ou com os mesmos pressupostos, ou seja, as mesmas regras que valem (e são reforçadas) para o mundo dos humanos não são vistas como válidas para o universo dos monstros.

Historicizando o conceito de monstro, percebemos que não é apenas terror que a figura monstruosa provoca, é também fascínio, encanto, dúvida, fonte de curiosidade e desejo: “o monstro é transgressivo, demasiadamente sexual, perversamente erótico, um fora-da-lei”.¹² Nesse sentido, talvez o monstro tenha em demasia algo que o abjeto tenha de menos: o fascínio pela quebra das normas conhecidas, o encanto pela transgressão, a sedução pelo quase desconhecido, a curiosidade pela inteligibilidade.

Por isso, desde a Antiguidade até pelo menos o século XVI, os monstros no Ocidente também eram classificados entre as “maravilhas” ou os “prodígios” do mundo e podiam evocar tanto o medo quanto a simpatia e a risada através de suas formas exageradas, assustadoras ou ridículas. Ainda para Claude Kappler, é graças à ‘malignidade’ encontrada em muitos dos entes fantásticos importados do Oriente, principalmente da China, a partir do século XIII, que vai ocorrer uma mudança fundamental na noção de monstro. O cristianismo já possuía a tendência de associar as deformidades e a feiúra ao diabo. Mas se até esse período ele era visto como tendendo mais para o ridículo do que para o maligno, a partir daquela data começa uma sutil, mas constante, e resistente ideia de que as ‘maravilhas’ não são tão ambíguas e engraçadas como se supunha, mas essencialmente maléficas e perigosas. É somente a partir da baixa Idade Média, com a associação do conceito de monstro com a figura do demônio, que o primeiro passa a ser entendido apenas como a encarnação de algo destrutivo por natureza, perdendo qualquer outra face que não a do ódio ao gênero humano.¹³ A partir desse período, com a dominação da ideologia cristã na Europa, a estranheza do ‘bizarro’ vai ser substituída em grande parte pelo medo do maligno.

É esse temor historicamente criado pelo monstro que vai justificar a maneira socialmente reconhecida de lidar com ele: de um lado, o ódio e a violência, de outro, o descaso, a humilhação e

o escárnio. Talvez não conheçamos uma maneira de enfrentar a ameaça que a não categorização (o abjeto) represente. Mas nossa cultura criou uma forma específica de tratar com as pessoas que se encaixam na categoria de monstros: ao encará-las como o equivalente ao Mal e ao caos, a única ação ou reação socialmente inteligível é a destruição ou o anulamento (literais ou simbólicos) dessas pessoas. O monstro não é apenas uma domesticação do abjeto, mas sua organização como uma categoria específica que legitima tanto a atração quanto a destruição ou punição do sujeito sobre o qual recai essa mesma atração.

Ora, talvez mais antiga que a associação da monstruosidade com o mal seja a associação dessa com o universo erótico/sexual: “O monstro corporifica aquelas práticas sexuais que não devem ser exercidas ou que devem ser exercidas apenas por meio do corpo do monstro”.¹⁴ Mas se essa relação vem desde a Antiguidade,¹⁵ é apenas no século XIX, com o surgimento da ciência sexual,¹⁶ que ela tornar-se-á patologizada, através do discurso científico racionalizado e pretensamente universal.

Não por acaso, a associação entre a monstruosidade, as sexualidades e os sexos/ gêneros ininteligíveis (chamados de perversos, pervertidos, parafilicos ou anormais) é uma constante nos escritos médicos ou jurídicos sobre o tema, desde principalmente a segunda parte do século XIX até o final da primeira metade do XX.

A clássica obra de Krafft-Ebing,¹⁷ *Psychopathia Sexualis*, pode ser vista como o maior compêndio de monstros – no caso, ‘monstros sexuais’ – já criado em nossa história, tendo ele usado esse próprio termo algumas vezes. Inaugurando uma nova taxonomia, a obra desse psiquiatra também é uma continuidade da tradição ocidental de classificar prodígios, monstros e ‘aberrações’ entre os seres que ‘violam’ alguma ordem: divina, natural, biopsicológica ou social.

Conforme o médico e sociólogo Georges Lanteri-Laura,¹⁸ em seu livro *Leitura das perversões*, os ‘desviantes sexuais’ são divididos pela psiquiatria desse período em duas categorias: os ‘bons’ e os ‘maus’. Para esse discurso, entre os primeiros estão as pessoas respeitadas por seus bens, capacidades intelectuais e um sobrenome socialmente reconhecido. Eles são objetos de compaixão, compreendidos como infelizes sobre os quais um destino trágico se abateu com males muitas vezes de origem biológica e congênita. Para tais indivíduos, são desenvolvidos todos os esforços médicos e jurídicos visando curá-los ou livrá-los das prisões. Os centros de reabilitação, as termas e os balneários contavam com esse público. Esses são os perversos, pessoas compreendidas como doentes.

Já os segundos, sem posses, considerados astuciosos, mas não inteligentes, e cuja imagem é quase sinônimo de marginalidade, são encarados com rigor, receio e desprezo. A ciência considera-os mais próximos do vício que da doença, e as faltas por eles cometidas declaram de antemão a condição de culpados, pois acumulam ‘desvios’ com uma vida dita ‘desregrada’ ou trazem na carne os estigmas da degeneração hereditária, fruto de pais também envolvidos em ‘excessos’ de toda ordem. Para eles, os manicômios judiciários, as prisões e a psiquiatria forense. Esses são os pervertidos, entendidos antes de tudo como criminosos.

Assim, a perversão delineia-se como uma doença e a perversidade, como um vício ou crime. Ainda para Lanteri-Laura, os tais ‘perversos’ ou ‘pervertidos’ são vistos pelos médicos e pelas nascentes ciências da psique ora como ridículos, ora como monstros. O importante a ressaltar nesse caso é que novamente um jogo de oposições é evocado, dividindo os tais sujeitos em vítimas (doentes) e malfeitores (criminosos). Segundo esse autor,

daí resultou, no final das contas, a separação entre os bons e os maus perversos, e a psiquiatria leiga se afigura, sem grande respeito humano, uma espécie de juízo final médico, onde à esquerda eram dispostos os bodes expiatórios e, à direita, as ovelhas. Os maus perversos foram mostrados como monstros [...] inversamente, os bons perversos mostravam-se atormentados, infelizes, incompreendidos, cheios de hesitação antes e petrificados de remorso depois, vivendo na angústia e no deleite melancólico, desgostosos com eles mesmos e muito distantes do gozo [...]. Estruturou-se, por conseguinte, um campo das perversões em que a medicina, no tocante a uns, denunciava rapidamente o perigo social, e, no tocante a outros, pretendia ser mais compreensiva que a justiça: somente o especialista acreditava possuir o saber que permitia efetuar essas distinções.

A figura do monstro, ao ser interiorizada, será uma das bases sobre a qual as ciências da psique construirão a figura dos anormais, dos perversos e dos pervertidos, pois, segundo Michel Foucault, “o anormal [...] é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido”. Ainda no início do século XX, encontramos a associação explícita entre monstros e ‘desviantes sexuais’, por exemplo, tanto na nascente psicanálise como entre os médicos- cirurgiões. Na conferência sobre A vida sexual dos

seres humanos (1917), Freud deixa clara a separação entre os humanos ‘normais’ e os monstros ‘patológicos’:

Agora, porém, chegamos a uma longa série de pessoas anormais cuja atividade sexual diverge cada vez mais amplamente daquilo que parece desejável para uma pessoa racional. Na sua multiplicidade e estranheza, somente podem ser comparadas aos monstros grotescos [...] podemos, nos detalhes mais visíveis assim como nos mais sutis, determinar os pontos em que essas anormalidades se baseiam naquilo que é normal e os pontos em que divergem da normalidade. E os senhores não podem deixar de perceber que, aqui, mais uma vez, aquilo que se refere à atividade sexual tem essa característica de impropriedade, embora aqui, na sua maior parte, isto se intensifique ao ponto de ser abominável.

Já o cirurgião argentino Carlos Lagos García, ao descrever casos de intersexualidade, afirma em 1925:

O delito de infração às leis da morfologia sexual impostas à grande maioria do gênero humano, como todo ato delituoso, está sujeito a graduações [...] podem ser esses pecados que vão da simples e mais ou menos desapercibida anomalia, até a complexa e ruidosa monstruosidade.

Dentro da nascente ciência sexual, todos aqueles que não se encaixavam no padrão de uma vida sexual heterossexual, monogâmica e com fins procriativos eram vistos como potencialmente monstruosos.²³ Um exemplo explícito dessa concepção são as pessoas que confundem, misturam ou transitam entre os sexos e os gêneros, descendentes diretas do grande monstro sexual por excelência do Ocidente: o hermafrodita.

Questionando e subvertendo os limites estabelecidos entre homem e mulher, masculino e feminino, homo e heterossexualidade, surge no século XIX a figura clínica do pseudo-hermafrodita, longe dos deuses e do universo mágico e divino; filho da modernidade, da medicina e da ciência sexual. Não mais um prodígio da natureza, mas um ‘desvio’ dessa. Passa-se agora a buscar o ‘verdadeiro sexo’ que irá definir quem é homem e quem é mulher, sem os ‘perigosos’ riscos de interpretações equivocadas. Dessa forma, a ambiguidade sexual não perde lugar, mas é principalmente interiorizada. Nasce assim o ‘hermafrodita psíquico’. Dele irão se originar todos os tais perversos e pervertidos sexuais e, principalmente, as identidades (para uns) e/ou patologias (para outros),

criadas no século XX, de travestis, transexuais e intersexuais, ou seja, todas essas classificações já se originaram da concepção de certo tipo de monstro. E o que importa não é a busca pela origem ‘verdadeira’ ou a legitimidade da filiação, mas perceber o quanto a ideia de um perigo pressuposto (e de uma reação violenta legítima contra esse perigo) é constitutiva dessas próprias categorias científicas.

Não é por acaso que esse novo monstro sexual, o pseudo-hermafrodita da ciência, ressoando os ecos de seu ancestral, o hermafrodita mítico-religioso, estará intimamente imbricado no desenvolvimento da ciência sexual, configurando-se, ela mesma, desde seu início, como um pêndulo que compreende os sexos/gêneros ininteligíveis ora como crime, ora como doença. Conforme Foucault, ao analisar a figura monstruosa na Idade Média,

o que faz com que o monstro humano seja um monstro, não é somente a exceção em relação à forma da espécie, é a perturbação que traz às regularidades jurídicas (quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras de sucessão)

Essa íntima associação entre a monstruosidade, a doença e o crime, como vimos, é bem antiga e constituidora da noção de ‘desvio’ sexual, pois, novamente citando Foucault, “enquanto, antes, ‘a monstruosidade trazia em si um indício de criminalidade’, agora há ‘uma suspeita sistemática de monstruosidade no fundo da criminalidade’”.²⁵ Ora, essa relação não desaparece, mas é redimensionada pelo viés científico da psicobiomedicina, como demonstra o já citado Lagos García, em seu livro *Las deformidades de la sexualidad humana*:

Os disformes sexuais humanos resultam verdadeiras exceções que não cabem dentro das regras da morfologia sexual [...] assim como os delinqüentes comuns estão em luta, por seus atos, com as leis estabelecidas pela sociedade, assim também os disformes sexuais somáticos chocam, por suas formas, com as leis da configuração sexual.

Dessa forma, percebemos como a inteligibilidade desenvolvida por nossa ciência sexual foi forjada em cima dos binômios saúde/doença, lei/crime, muitas vezes se constituindo no campo mesmo de intersecção entre esses extremos. Não foi por acaso que, em grande parte do Ocidente, desde o

século XIX, as lutas sociais e políticas pela descriminalização de algumas sexualidades vistas como desviantes, embora vitoriosas juridicamente, redundaram na patologização (direta ou indireta) dessas mesmas sexualidades. Assim foi com a homossexualidade, que, de crime no século XIX, passou a ser doença na primeira metade do XX e, depois desse período, quando não é mais oficialmente reconhecida como crime nem como doença, é pulverizada e redimensionada em uma série de novos ‘transtornos’, tais como a homossexualidade egodistônica e o próprio transtorno de identidade de gênero, estando sua inteligibilidade social ainda fragilizada e não totalmente livre de estigmas.

Ao ser considerada parafilica, perversa, transtornada, psicótica ou possuidora de distúrbios e anomalias, a completa humanidade de travestis, transexuais e intersexuais já é questionada e posta em xeque, pois todas essas classificações já pressupõem um ‘desvio’ de algo sadio e ‘normal’ – o humano –, restando como meio habitável e inteligível para elas a categoria dos monstros. Inclusive, a própria patologização dos sexos/gêneros pode ser compreendida como uma forma ‘humanizada’ de punição por algum tipo de transgressão criminosa. O que causa a agressiva reação com que essas pessoas são tratadas não é o fato de elas se apresentarem como ‘mulher de verdade’, ‘homem vestido de mulher’ ou qualquer coisa do tipo, mas o fato de já serem compreendidas dentro de uma categoria (científica, religiosa ou jurídica) de desvio, de ‘monstruosidade’ que legitima e autoriza a violência contra elas.

Ora, a busca pelo reconhecimento social dos ‘desviantes’, no caso específico deste artigo, de travestis, transexuais e intersexuais, passa justamente por criar um novo campo de inteligibilidade dessas pessoas que escape do estigma crime/doença. Mais do que conquistar direitos civis através de políticas públicas, a luta dessas pessoas é para saírem da categoria de monstros e conseguirem habitar integral e legitimamente a categoria “humanos”. E, para isso, é fundamental a despatologização da travestilidade, da transexualidade, da intersexualidade e de demais possibilidades de cruzamentos entre sexos e gêneros.

Além do crime, da doença e/ou da “normalidade” existe o quê? Transitar para onde?

Mas, se como vimos, a lógica que estrutura a compreensão sobre os ‘desviantes’ na ciência sexual é operar com o binômio doença/crime, ao conseguir se desvencilhar da associação com a doença – ou seja, se as identidades ‘transgêneras’ não forem mais oficialmente consideradas transtornos, parafilias, perversões ou anomalias –, para qual campo de inteligibilidade elas migrarão? Voltarão ao do crime?

Como demonstrou Gilles Deleuze, vivemos numa sociedade de controle. Ela não funciona mais apenas pela lógica da disciplina, que pressupunha a criminalização de alguns e seu encarceramento por outros. Na sociedade de controle, seguimos a lógica da segurança: todos somos criminosos em potencial e o trabalho de vigilância social é cobrado de todos, indo desde a denúncia anônima de crimes ao monitoramento pessoal e ‘livre’ das redes sociais digitais, sendo isso chamado de ‘cidadania’. O medo torna-se a chave central da legitimidade política e a indústria da segurança, o mercado que mais cresce e angaria capital: econômico, social e simbólico. De um lado ou de outro da cela, espera-se que nos tornemos todos carcereiros.

Não acredito que o retrocesso legal de criminalizar práticas ou identidades sexuais vistas atualmente como não perigosas possa ocorrer – embora o crescente fundamentalismo religioso mostre que isso não é impossível –, mas a questão é: se essas pessoas estão categorizadas no campo dos monstros sexuais, e esses só são inteligíveis ora como criminosos, ora como doentes, como torná-las inteligíveis fora desses limites? Como escapar desse movimento pendular? Será que a inclusão dessas pessoas na lógica da segurança médica da sociedade de controle, tornando-as, por exemplo, ‘agentes de prevenção’, é capaz de fazê-las transitar da categoria de monstros para a de humanos ou apenas reforça a estigmatização dessas através da íntima relação simbólica, novamente, com a doença?

Com certeza os direitos sociais são imprescindíveis para essa mudança, assim como a despatologização. Mas creio que, antes de tudo, precisamos não apenas retirar determinados seres da categoria de monstros e alocá-los no campo dos “humanos”, precisamos repensar os limites da própria categoria “humano”, remodelando assim o que fica em seu exterior incategorizável (o abjeto) e, principalmente, desenvolver uma nova postura com relação ao que classificamos como monstro. Não apenas acabar com a categoria “monstro” (pois isso seria o equivalente, no plano conceitual, ao extermínio total dos monstros), mas retirar a lógica da violência e da agressão

legítimas dentro dessa categoria. Nosso medo e ódio aos monstros foram criados historicamente. Da mesma forma, podem ser revertidos.

Em uma época em que universidades, empresas e hospitais demitem professores, funcionários e médicos, e contratam seguranças que vigiam e controlam não apenas propriedades e instituições, mas também, no limite, em sua função simbólica, vigiam categorias de pensamento, gerenciando a manutenção do medo e da insegurança social, como se deslocar da monstruosidade, do crime ou doença? Ou seja, para onde transitam as identidades ‘trans’?.

Referências

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Deshacer el género. Barcelona: Paidós, 2006.

Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós, 2008.

COHEN, Jeffrey Jerome. “A cultura dos monstros: sete teses”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Pedagogia dos monstros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. In: _____. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a. p. 219-226.

“Controle e devir”. In: _____. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. p. 209-218.

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

Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. Conferência XX: A vida sexual dos seres humanos. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

GARCÍA, Carlos Lagos. Las deformidades de la sexualidad humana. Buenos Aires: El Ateneo, 1925.

GLASSNER, Barry. Cultura do medo. São Paulo: Francis, 2003.

GRUNVALD, Vitor. “Butler, a abjeção e seu esgotamento”. In: DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira; FÍGARI, Carlos Eduardo (Org.). Prazeres dissidentes. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 31-68.

KAPPLER, Claude. Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KLEIN, Naomi. A doutrina do choque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIN, Naomi. A doutrina do choque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAFFT-EBING, Richard Von. Psychopatia Sexualis. Nova York: Arcade Publishing, 1998.

LANTERI-LAURA, Georges. Leitura das perversões. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PELÚCIO, Larissa. Abjeção e desejo. São Paulo: Annablume, 2009.

PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. “A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes”. Sexualidad, Salud y Sociedad, n. 1, p. 125-157, 2009

STOP TRANS PATHOLOGIZATION. Disponível em: <<http://www.stp2012.info/old/pt>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

THOMSON, Rosemarie Garland. “From Wonder to Error: A Genealogy of Freak Discourse in Modernity.” In: _____ (Org.). Freakery: Cultural Spetacles of the Extraordinary Body. New York: New York University Press, 1996. p. 1-19.

TUCHERMAN, Ieda. Breve história do corpo e de seus monstros. Lisboa: Vega, 1999.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MUNDO TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL

Bibiana Cristina Dias Soares 1

José Mosés Nunes da Silva 2

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica acerca das políticas públicas de juventude no Brasil, visando contribuir para uma pesquisa sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) em andamento no mestrado do Programa de PósGraduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Para tanto, a partir de algumas considerações teóricas sobre o tema juventude, pretende-se compreender a trajetória recente das ações públicas voltadas para esse segmento. Neste trabalho, constatou-se que, majoritariamente, as políticas públicas para a juventude no Brasil têm atuado por meio de programas de educação básica e a formação profissional, com vistas a inserção do jovem no mercado de trabalho, não revertendo de fato o quadro de exclusão e desigualdade social de grande parcela do segmento juvenil brasileiro, conforme proposto pelo Estatuto da Juventude.

INTRODUÇÃO

No contexto da realidade social brasileira, urgem mudanças que promovam novas estratégias de desenvolvimento econômico, garantam a afirmação democrática e minimizem a desigualdade social. Essas mudanças tornam-se mais relevantes em relação à juventude, quer se considere o seu atual peso demográfico, quer se considere a lógica de exclusão e condições de vulnerabilidade a que se submete.

A partir dos anos 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil, a orientação das ações para a infância e juventude ganha espaço no escopo das demandas sociais. Mas, é em 2005, a partir dos primeiros esforços para a construção de uma Política Nacional de Juventude, que as iniciativas mais sistemáticas do processo de institucionalização social e política das ações públicas direcionadas a esse público se dá. (SPOSITO, 2007)

Entretanto, é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a política pública destinada aos jovens no Brasil tem sido assentada pela lógica neoliberal e influenciada por uma perspectiva focal em detrimento das políticas universais e dependem também, de acordo com Bango (2003), de disputas sociais acerca das concepções de juventude.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica acerca das políticas de juventude. Para atender tal objetivo, o texto, inicialmente, apresenta algumas concepções acerca de juventude, para posteriormente compreender o cenário em que essas políticas foram pensadas.

METODOLOGIA

Segundo Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Para Gil (2007) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que ele poderia pesquisar diretamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões acerca da juventude nos últimos anos têm trazido avanços positivos, mas também produzido uma série de estigmas sobre a juventude que já vivenciam um conjunto de prejuízos em torno da construção de suas identidades e seus direitos.

A necessidade de inserir as políticas públicas de juventude no debate mais amplo dos direitos sociais e do combate às desigualdades, é condição imprescindível para superar o caráter periférico e compensatório das ações públicas relacionadas com a juventude no Brasil.

Segundo Sposito (2007) é preciso reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico. É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a política pública destinada aos jovens no Brasil tem sido assentada pela lógica neoliberal e influenciada por uma perspectiva focal em detrimento das políticas universais e dependem também, de acordo com Bango (2003), de disputas sociais acerca das concepções de juventude passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais.

Embora ocorra um reconhecimento tácito em torno da transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também, e principalmente, as diferenças sociais que entre eles existem. (PAIS, 1990, p. 140)

Grosso (2000, p. 9) reforça ao analisar a concepção da juventude a partir de dois critérios, que, apesar de terem relações um com o outro, nunca se harmonizam totalmente: “o critério etário e o critério sócio-cultural”. O primeiro é convencionalmente utilizado, já o segundo demonstra que o jovem e seu comportamento modificam-se de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, os contextos nacionais e regionais, e ainda cabe apontar que o critério tempo é fundamental para entender tais modificações.

A partir das ideias de Krauskopf (2003 apud ABRAMO, 2005) podemos observar quatro abordagens diferentes que versam sobre a juventude e que, em consequência, fundamentam as ações destinadas a esse segmento: juventude como etapa de preparação, transição entre a infância e a idade adulta; juventude como etapa problemática; juventude formada por atores estratégicos para o desenvolvimento; juventude cidadã como sujeito de direitos.

A primeira abordagem retrata a juventude como período de transição entre infância e idade adulta. Essa concepção considera necessário políticas voltadas para a preparação para o mundo adulto, com enfoque para a educação. A perspectiva de juventude como etapa problemática percebe o jovem a partir dos problemas que ameaçam a ordem social. O jovem como ator estratégico para o desenvolvimento, compreende a formação do capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social que ameaçam essa juventude. Nessa perspectiva, os jovens são percebidos como solução dos problemas de desenvolvimento. A última abordagem, jovem como sujeito de direitos, entende a juventude como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social; logo, os jovens deixam de ser pensados pela sua incompletude e as políticas passam a ser centradas na geração e na construção da cidadania. (ABRAMO, 2005)

Abramo (2005) ainda acrescenta, que a percepção de sujeitos de direitos traz a possibilidade de incorporar os jovens em situação de exclusão, não pela ótica do risco e da vulnerabilidade, mas de inclusão, centrada na formação educacional e aquisição de competências para o mundo do trabalho.

Retrospectivamente, importa salientar, que essa formalização ocorre em um período marcado por turbulência econômica, em que se configura na América Latina e, em especial, no Brasil, um processo de reorganização do capital resultante da resposta do capitalismo mundial à crise geral a partir da década de 1970.

Os primeiros sinais dessa crise estrutural têm como traços evidentes a queda no consumo provocado pelo desemprego; redução da taxa de lucros das empresas; especulação financeira; e Crise do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, o que levou ao encolhimento de gastos públicos com a posterior transferência deste para o capital privado,

promovendo a aceleração dos processos de privatização que fez com que, entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, o que afetou fortemente o mundo do trabalho. (ANTUNES, 2000)

Diante deste cenário, os limites da compreensão da juventude têm se evidenciado. Essa juventude comumente associada a “problemas” como rebeldia, comportamento de risco e drogas, e também tematizada como fase transitória para vida adulta, chama atenção para novos aspectos até então pouco explorados.

Considerando as diretrizes ideológicas do neoliberalismo, a juventude torna-se um ator estratégico de desenvolvimento, uma vez que esse aumento relativo da população em idade ativa pode ter efeito positivo sobre a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico. O conceito de capital humano ancorado nas ideias de Schultz (1973) ganha visibilidade, exigindo investimentos massivos na área da educação com vistas à qualificação profissional, aumento de renda dos indivíduos, redução da desigualdade social e o incentivo à participação política juvenil. A noção de protagonismo jovem ganha ainda mais espaço. (CARRANO, 2003)

Essa visão “Juventude enquanto ator estratégico do desenvolvimento” foi promovida, principalmente, pelo Banco Mundial e por setores empresariais da sociedade brasileira. Seus elementos permearam um conjunto de Programas governamentais destinados à juventude, voltados para à perspectiva de diminuição do “desengajamento juvenil” tendo em vista produzir um aumento na produtividade do jovem, oferecendo como antídoto o empreendedorismo. (REIS, 2019)

Para a instituição financeira, o aprofundamento da agenda neoliberal, sobretudo no campo educacional e trabalho, marcada notadamente por reformas como a do Ensino Médio e do mercado de trabalho, seriam ferramentas importantes para reduzir o risco desse desengajamento do jovem.

É diante deste contexto e da forte mobilização e articulação da sociedade civil que o tema políticas de juventude entraram na agenda governamental. Abramo (2003) defende a hipótese de que o debate acerca da juventude ganhou maior peso e visibilidade pública na medida em que se destacou do campo específico da luta pelos direitos da criança e adolescente que instituiu as bases para a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e posteriormente a Política Nacional da Juventude (SNJ).

Segundo Sposito e Carrano (2003), alguns problemas reais identificados principalmente nas áreas da saúde, da segurança pública, do trabalho e emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude, sobretudo, sob a perspectiva dos problemas sociais a serem combatidos.

Os autores identificaram mais de 30 programas/projetos governamentais no recorte de 1995-2002 voltados em maior ou menor focalização para as faixas etárias consideradas jovens, mas destacam que essa quantidade não se apresentou como garantia de maior atenção e qualidade de ação na questão da juventude.

A trajetória das políticas públicas para a juventude no Brasil, revelam que a maioria dos programas levantados estão ligados às secretarias de assistência social/inclusão/ação social, seguidas pela secretaria de educação e de cultura e esportes, sobretudo, nos âmbitos municipais, o que imprime um caráter desarticulado dessas ações.

É somente a partir da instituição da SNJ e o Conselho Nacional da Juventude (ConJuve), sob a Lei 11.129/05, que as políticas públicas de juventude ganharam maior destaque no Brasil. Posteriormente, com a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, se estabelece o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. A razão de ser do ConJuve é a implantação e aperfeiçoamento de políticas públicas de juventude, compreendemos aqui o conceito de juventude conforme proposto pelo próprio órgão, que situa juventude enquanto categoria social, em suas múltiplas identidades, posições e vivências, compreendidas na faixa etária entre 15 e 29 anos.

A Secretaria Nacional da Juventude é responsável por articular os Programas e projetos, em âmbito federal, destinados a esses jovens e é resultado de diálogos com ministérios para identificar e fortalecer ações já desenvolvidas, para esse segmento, no interior desses ministérios. A partir de ampla pesquisa das condições socioeconômicas do jovem brasileiro, foram identificados nove desafios para nortear a consolidação da Política Nacional de Juventude: ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais. (BRASIL, 2006, p. 8)

O resultado imediato desse trabalho foi a definição da Política Nacional da Juventude, considerada a primeira política de Estado destinada para os jovens, cuja finalidade é atuar em diferentes ministérios, níveis de governo organizações e entidades juvenis, bem como atores do setor privado e da sociedade civil, envolvidos em ações conjunta para a juventude.

Em 2005, por meio da Medida Provisória nº 238, foram criados (ou mesmo redesenhados) diversos Programas, dentre eles o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, um Programa

emergencial direcionado às demandas urgentes de uma parcela dos jovens brasileiros (BRASIL, 2007). Conforme disposta no Estatuto, a própria política brasileira para a juventude, sugere que o grupo prioritário de jovens a ser atendido pelo Estado é aquele submetido às condições de vulnerabilidade social, cuja conceituação teve grande penetração na formulação de políticas sociais brasileiras no começo do século XXI.

Para Abramovay et al. (2002, p. 13), vulnerabilidade é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. A vulnerabilidade seria um conceito multidimensional e que englobaria um processo disruptivo, atingindo as minorias. Inclui-se, nesse processo, uma parcela relevante da juventude, que está envolta em incerteza e insegurança devido a suas condições objetivas de vida, que reproduzem um quadro de precariedade (ABRAMOVAY et al., 2002). Nesse sentido, combater a vulnerabilidade é encontrar meios de promover a integração social.

O Projovem tinha como propostas iniciais a reinserção do jovem na escola e capacitação para o mundo do trabalho, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Contudo, este Programa que foi informalmente chamado de “carro chefe” da Política Nacional de Juventude, tem sido caracterizado pela falta de integração com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias, bem pela dissociação da educação básica e profissional, que por sua vez, tem sido associada a programas focais e contingentes destinados a jovens e adultos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

A partir das diretrizes neoliberais, o modelo de política pública focalizada foi adotado em detrimento das políticas universais conforme afirmam Carvalho e Noma (2011, p. 180), “A regulação social neoliberal coloca um freio na expansão da universalização, de modo que o modelo de política pública adotado abandona a dimensão da universalidade e faz a opção pela focalização nos pobres, para contrabalançar as desigualdades socioeconômicas geradas pelas relações sociais capitalistas”.

A preocupação é com a integração da juventude pobre, especialmente dos países referidos como países “em desenvolvimento”. O Estado passa a ter papel central em torno das reivindicações no campo das políticas sociais, que devem associar aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento visando à garantia de cobertura em relação às várias situações de

vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; bem como deve buscar oferecer oportunidades de experimentação e inserção social, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social.

É preciso considerar que as políticas sociais no Brasil foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. Mantêm-se os traços restritivos na forma de tratar as questões sociais no Brasil, onde as políticas públicas são voltadas, prioritariamente, para o alívio da pobreza e retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência. (OLIVEIRA; DUARTE, 2005)

A ação do Estado, portanto, pauta-se por um modelo de proteção social via transferência de renda e não via trabalho, voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, estratificando a pobreza e não centrando o debate no campo das desigualdades sociais, da exploração do trabalho e da distribuição de renda.

Como consequência dessas tensões a garantia dos direitos essenciais não ficam assegurados, e quando o são, acarretam a sobreposição dos princípios da justiça social aos da necessidade econômica, não respondendo às demandas de uma forma igualitária, reparadora e justa, sendo incapazes de sanar verdadeiramente os problemas sociais.

Segundo Vieira (1992, p. 15-23): “As proposições relativas à política social atendem a um determinado Estado, a uma determinada classe social, a uma determinada ação política e, embora a política econômica e a política social estejam intimamente relacionadas com a evolução do capitalismo e vinculam-se, portanto, à acumulação do capital, há um predomínio da política econômica sobre a política social”.

Deste modo, os efeitos redistributivos das políticas públicas dependem da sua capacidade de universalização e não do seu “grau de focalização”. A focalização do gasto social nos “mais pobres” não apenas deixa de fora uma parcela dos “antigos pobres”, como não inclui os “novos”. Existe, portanto, uma flagrante e recorrente contradição nas propostas hegemônicas feitas pelos organismos internacionais e adotadas pelos governos.

Os Programas de “alívio à pobreza” focalizados nos “mais pobres entre os pobres” ou nos “mais afetados” continuam sendo recomendados, mesmo reconhecendo que os problemas sociais não são residuais e que “os mais afetados” são na realidade a maioria da população. O caráter de “alívio” desses Programas sequer tem compensado as perdas e danos dos mais pobres, e muito menos têm chegado perto das suas verdadeiras causas. (SOARES, 2004)

Oliveira e Duarte (2005) apontam também, que apesar de as políticas sociais no Brasil estarem diretamente associadas à educação, esta tem sido meramente traduzida em questões burocráticas e pontuais, como matrícula e frequência em sala, o que não altera o quadro de pobreza, como constantemente é apontado. E apesar do impacto limitado dessa perspectiva, de alguma forma, ela visa responder às recomendações contidas nas propostas de reforma do Estado, endossadas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, que recomendavam medidas compensatórias de proteção social às vítimas do ajuste estrutural inevitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as políticas públicas para os jovens têm sido excludentes e marcadas pela fragmentação, focalização e descontinuidade, tal como o modelo histórico das políticas sociais no Brasil.

Majoritariamente as políticas de juventude tem atuado por meio de programas de educação básica e a formação profissional, com vistas a inserção do jovem no mercado de trabalho, no entanto, precisam ser compreendidas, sobretudo, na dinâmica das tensões dos projetos societários em disputa e do avanço da ofensiva neoliberal, em um cenário de cada vez mais supressão dos direitos sociais.

Apesar do proposto no Estatuto da Juventude e nas metas prioritárias das políticas públicas voltadas para a juventude, cujas propostas visam reverter o quadro de exclusão e desigualdade social de grande parcela do segmento juvenil brasileiro, em particular aquelas destinadas às classes mais populares, tais propostas não têm conseguido se constituir enquanto acesso a direitos historicamente negados, como educação, saúde e trabalho.

Os poucos programas existentes são marcados pela precarização, tendo suas demandas voltadas para ações emergenciais no âmbito da assistência social. No que diz respeito às políticas de educação, estas desconhecem as particularidades desses jovens, portanto não conseguem atender as demandas de inclusão propostas, e quando o fazem é sob a égide da lógica do capital. (COSTA, 2009)

Assim, o percurso desenvolvido neste estudo, permite constatar que se faz necessário superar a abordagem de políticas públicas cujo objetivo se limite à formação por competências focadas na empregabilidade e na promoção de competição entre os mais pobres. (MOURA; SANTOS; SOUZA, 2020)

Para tanto, segundo Freitas (2012), as políticas públicas para o segmento juvenil devem estar pautadas na elaboração e implementação de ações que aprofundem as discussões sobre a relação

existente entre educação e trabalho e promovam a igualdade de direitos e valorização da diversidade juvenil, apresentando respostas concretas às demandas dessas juventudes.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In.: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabio; PINHEIRO, Leonardo; CASTRO, Mary; RODRIGUEZ, Ernesto. Políticas Públicas DE/PARA/COM Juventudes. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2004. v. 1. 304 p.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. Cadernos Adenauer, v. 16, n. 1, p. 13-25, 2015. ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Org. Ricardo Antunes. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003. p. 20-43.

BRASIL. Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de novembro de 2008b; seção 1, p. 4.

_____. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 fev. 2005. p. 1

CARRANO, P. C. R. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003. CARVALHO, Flávia Xavier de; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p.167-186, 01 jun. 2011.

CONJUVE – CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

COSTA, Ozanira Ferreira da. Políticas públicas de juventude: uma construção possível? 204 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro. DIFEL, 2000.

FREITAS, A. S. F. Identidades juvenis, desemprego e processos de subjetivação nas políticas de juventude. In: OLIVEIRA, R. (org.). Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional do Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade vol.26- no.92-out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos. Juventude LTDA. A ideologia do empreendedorismo na formação dos jovens do século XXI. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SOARES, Laura Tavares. Questões pendentes na configuração de uma Política Social: uma síntese. Outro Brasil – Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: UERJ, dezembro de 2004.

SOUZA, Adriana Aparecida de; SANTOS, Anderson Christopher dos; MOURA, Dante Henrique. Políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira. 1. ed. João Pessoa: IFPB, 2020. 160 p. v. 1. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/363>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SPOSITO, Marília. (Coord.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. SPOSITO, M. P. & CARRANO, P. C. (2003), “Juventude e políticas públicas no Brasil”. Revista Brasileira de Educação, 24: 16-39, set./dez., São Paulo, Anped/Autores Associados.

SCHULTZ, T. W. O Capital Humano - investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

LAÇO BRANCO – HISTÓRIA



No dia 6 de dezembro de 1989, um homem de 25 anos (Marc Lepine) entrou armado na Escola Politécnica de Montreal, no Canadá. Em uma sala de aula, ele ordenou que os homens (aproximadamente 50) se retirassem. Assassinou 14 mulheres e depois saiu atirando pelos corredores e outras dependências da escola, gritando “Eu odeio as feministas”. Desta forma, ele matou 14 estudantes, todas mulheres. Feriu ainda 14 pessoas, das quais 10 eram mulheres. Depois, suicidou-se. Com ele, foi encontrada uma carta que continha uma lista com nomes de 19 feministas canadenses que ele também desejava matar e na qual ele explicitava a motivação de suas ações, em suas palavras: “mandar de volta ao Pai as feministas que arruinaram a sua vida”.

O crime, que ficou conhecido como o “Massacre de Montreal”, mobilizou a opinião pública daquele país, gerando amplo debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres e a violência gerada por esse desequilíbrio social. Assim, um grupo de homens canadenses decidiu organizar-se para dizer que existem homens que cometem a violência contra a mulher, mas existem também aqueles que repudiam essa violência. Eles elegeram o laço branco como símbolo e adotaram como lema: jamais cometer um ato violento contra as mulheres e não fechar os olhos frente a essa violência.

Lançaram, assim, a primeira Campanha do Laço Branco (White Ribbon Campaign): homens pelo fim da violência contra a mulher. Durante o primeiro ano da Campanha, foram distribuídos cerca de 100 mil laços entre os homens canadenses, principalmente entre os dias 25 de novembro e 6 de dezembro, semana que concentra um conjunto de ações e manifestações públicas em favor dos direitos das mulheres e pelo fim da violência. O dia 25 de novembro foi proclamado pela Organização das Nações Unidas, como o Dia Internacional de Erradicação da Violência contra a mulher.

O dia 6 de dezembro foi escolhido para que a morte daquelas mulheres (e o machismo que a gerou) não fosse esquecida. Trabalhando junto a diversos órgãos das Nações Unidas, particularmente o UNIFEM e em parceria com organizações de mulheres, a Campanha do Laço Branco hoje está presente em todos os continentes e em mais de 55 países, sendo apontada pela ONU como a maior iniciativa mundial voltada para o envolvimento dos homens com a temática da violência contra a mulher.

No Brasil, algumas iniciativas pontuais começaram a ser delineadas em 1999, por meio de atividades dirigidas a essa temática, realizadas Em Recife, pelo Instituto Papai e, em Brasília, pelo Promundo, com o objetivo de ampliar cada vez mais nossa rede, sensibilizando profissionais e/ou comunidades em geral.



Comitê Gestor Nacional da Campanha Brasileira do Laço Branco. Neste ano, foi realizado o lançamento oficial da Campanha no Brasil, promovendo-se diferentes atividades, entre elas: distribuição de laços brancos, camisetas e folhetos informativos, realização de eventos públicos, caminhadas, debates, oficinas temáticas, entrevistas para jornais e revistas, coleta de assinaturas e termos de adesão à campanha etc. Essas atividades foram desenvolvidas em parceria com diferentes instituições, particularmente organizações do Movimento de Mulheres.

Em 2002, iniciamos parceria com a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), a partir da qual foi possível um conjunto de ações em rede, especialmente a partir de reuniões do grupo mobilizador da campanha em nosso país. Neste ano, iniciamos também parceria com o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, quando foi possível iniciar um trabalho de interiorização da campanha em Pernambuco, com apoio da SPM, Opas e Unfpa.

Entre 2003 e 2005, as ações da Campanha do Laço Branco tiveram apoio direto da SPM e do UNIFEM, período em que produzimos nossa primeira vinheta nacional, com a colaboração dos

atores: Wagner Moura, Lázaro Ramos, Bruno Garcia e Lúcio Mauro Filho. Neste período, também se consolidaram as ações de interiorização da campanha.

Neste período, em 2004, é fundada a Rede de Homens pela Equidade de Gênero (RHEG) reunindo os grupos que integravam o comitê gestor nacional da Campanha do Laço Branco, ampliando suas parcerias e incluindo outras ações e temas de interesse.

Em 2005, iniciamos parceria com a White Ribbon Campaign, ONG canadense pioneira na realização da Campanha do Laço Branco e coordenadora de ações internacionais da campanha.

Entre 2006 e 2008, contamos nossas ações de parceria com a WRC tiveram apoio da Agência Canadense de Cooperação (CIDA). Entre os principais produtos deste apoio, está a atualização da página web e a produção de um Manual para implementação de ações da Campanha em diferentes contextos, reunindo aprendizagem dos grupos brasileiros e canadense.

Neste período, em 2007, como reconhecimento da importância do tema e da campanha, o governo brasileiro instituiu o dia 6 de dezembro como o “Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência contra as Mulheres” (Lei 11.489/07). Vale ressaltar que a RHEG estimula que ações da Campanha do Laço Branco aconteçam durante todo o ano, contudo, seu principal período de atividade concentra-se entre o dia 25 de novembro e 10 de dezembro, período que compreende a “Campanha 16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra a Mulher”.

Entre 2008, a Campanha do Laço Branco foi convidada, pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Organização das Nações Unidas, a colaborar com a Campanha “Homens unidos pelo fim da Violência”, voltada a formadores de opinião.

Em 2009, a RHEG realizou no Rio de Janeiro o Simpósio Mundial “Engajando Homens e Meninos pela Igualdade de Gênero”, sob coordenação do Instituto Promundo, reunindo diferentes grupos que realizam campanha em seus países.

Entre 2010 e 2012, estabelecemos rica parceria com a ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), ampliando nossas ações para outras cidades, tais como Belém, Fortaleza, Petrolina e interior de Minas Gerais. Neste período, produzimos também um vídeo em que nos posicionamos criticamente frente à questão da criminalização das mulheres no debate sobre aborto, a partir do slogan: nenhuma mulher deve ser presa, ficar doente ou morrer por abortar.

Para o biênio 2013 e 2014, definimos como slogan “Homens pelo fim da violência contra as mulheres: nesse jogo, todos ganham!”. Esta mensagem faz alusão às copas das confederações e copa do mundo, que acontecerão neste período, no Brasil. A escolha deste tema se deu pelo fato do futebol ser um esporte fortemente associado ao masculino e à violência. Acreditamos que é possível reverter esse jogo, ressignificando tal noção equivocada de masculinidade e nos abrindo para uma cultura sem violência de gênero. Essa mudança profunda só será possível se envolvermos também os homens.

Hoje, a campanha continua sendo a principal atividade da Rede de Homens pela Equidade de Gênero (RHEG) e já foram registradas ações da Campanha em pelo menos 100 cidades brasileiras.

Fonte: <http://lacobrancobrasil.blogspot.com/p/nossa-historico.html>

Contatos

SINTERO - (69) 3217-8600

Secretaria de Gênero e Etnia - (69) 992582350

Email: generoetnia@sintero.org.br

Secretaria de Formação Sindical - (69) 999843618

Email: formacao@sintero.org.br

Secretaria de Assuntos Educacionais - (69) 999597579

Email: educacionais@sintero.org.br

Secretaria de Assuntos Municipais - (69) 984666626

Email: municipais@sintero.org.br

REGIONAIS

REGIONAL NORTE - PORTO VELHO

Telefone (69) 99922-2243

Email: regionalnorte@sintero.org.br

REGIONAL MAMORÉ - GUAJARÁ-MIRIM

Telefone (69) 3541-2888

Email: regionalmamore@sintero.org.br

REGIONAL ESTANHO - ARIQUEMES

Telefone (69) 3535-5321

Email: regionalestanho@sintero.org.br

REGIONAL CENTRO I - JARU

Telefone (69) 3521-2696

Email: regionalcentro1@sintero.org.br

REGIONAL CENTRO II - OURO PRETO do OESTE

Telefone (69) 3461-5736

Email: regionalcentro2@sintero.org.br

REGIONAL RIO MACHADO - JI PARANÁ

Telefone (69) 3422-2583

Email: regionalriomachado@sintero.org.br

REGIONAL GUAPORÉ - PRESIDENTE MÉDICI

Telefone (69) 3471-1844 Celular (69) 993907913.

Email: regionalguapore@sintero.org.br

REGIONAL CAFÉ - CACOAL

Telefone (69) 3441-5490

Email: regionalcafe@sintero.org.br

REGIONAL DA MATA - ROLIM DE MOURA
Telefones (69) 3442-1873 / 3442-3322
Email:regionaldamata@sinterro.org.br

REGIONAL APIDIÁ - PIMENTA BUENO
Telefone (69) 3451-3586
Email:regionalapidia@sinterro.org.br

REGIONAL CONE SUL - VILHENA
Telefone (69) 3321-1652
Email:regionalconesul@sinterro.org.br