organizador

Fernando da Silva Cardoso

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIFERENÇA:

Abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico

organizador

Fernando da Silva Cardoso

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIFERENÇA:

Abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico

| SÃO PAULO |

2022 |

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbani
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherschiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos

Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes

Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos

Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior

Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luís Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Dniprodd, Rawpixel.com - Freepik.com

Revisão Antonio Lopes de Almeida Neto

Organizador Fernando da Silva Cardoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação jurídica e diferença: abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico. Fernando da Silva Cardoso - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 220p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-319-0 (eBook)

1. Direito. 2. Educação jurídica. 3. Gênero. 4. Raça. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. I. Cardoso, Fernando da Silva. II. Título.

CDU: 340
CDD: 340

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

**pimenta
cultural**
2 0 2 2

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Educação e a socialização para as questões de gênero: caminhos pelo diálogo e reflexão	17
<i>Natália de Oliveira Melo</i>	

Capítulo 2

O saber da diferença e o corte na carne do jurista-professor	34
<i>Antônio Lopes de Almeida Neto</i>	

Capítulo 3

Poderes e moralidades de gênero:	
uma leitura crítica sobre movimentos educacionais conservadores no Brasil e na América Latina	47
<i>Rebeka Cristina Rosa Borges</i>	
<i>Fernando da Silva Cardoso</i>	

Capítulo 4

A episteme intercultural na educação superior jurídica: uma outra arqueologia de conhecimento?	63
<i>Miguel Melo Ifadireó</i>	
<i>Alyne Andrelynna Lima Rocha Calou</i>	
<i>Christiano Siebra Felício Calou</i>	

Capítulo 5

As lacunas na formação jurídica frente à perspectiva de gênero e seu reatamento nos direitos das mulheres	82
--	-----------

Celma Tavares

Capítulo 6

Elementos para (re)interpretar a educação jurídica a partir da descolonização e da luta antirracista	95
---	-----------

Gabriel Antonio Silveira Mantelli

Bruno Lopes Ninomiya

Lucas de Carvalho Pereira da Silva

Capítulo 7

As abordagens de gênero no ensino jurídico brasileiro: um panorama do Direito do Trabalho e Direito Civil	110
--	------------

Isabele Bandeira de Moraes D'Angelo

George André Lando

Capítulo 8

Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil: epistemologias decoloniais	123
--	------------

André Soares da Silva

Érika de Sousa Mendonça

Capítulo 9

Marcadores de raça, classe e gênero no ensino jurídico do Brasil: questões para debate	141
---	------------

Luísa Vanessa Carneiro da Costa

Roberta Rayza Silva de Mendonça

Capítulo 10

- Palavras fazem gênero:** um ensaio sobre a constituição da binariedade de gênero através dos discursos presentes em manuais de Direito das Famílias 157
Carolina Lopes de Oliveira

Capítulo 11

- Mulher negra:** uma crítica de raça e gênero a partir de “A Mulherisma Africana” de Nah Dove 178
Daniel Carneiro Leão Romaguera

Capítulo 12

- “Estudo na escola do presídio porque na rua eu nunca estudei não”:** uma pesquisa etnográfica sobre a educação no Presídio Advogado Brito Alves, Arcoverde-PE 191
Glória Maria Vaz Oliveira de Menezes
Lucas Manoel da Silva Couto
Yasmin Bezerra Vital Rodrigues Pacheco

- Sobre as autoras e os autores** 214

- Índice remissivo** 219

APRESENTAÇÃO

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de bacharelado em Direito no Brasil. Nesta normativa algumas competências, habilidades e conteúdos curriculares básicos são articulados como forma de orientar as Instituições de Ensino Superior sobre o perfil desejado para as pessoas egressas dos cursos de formação jurídica brasileiros.

A questão da diferença, associada aos direitos humanos, é articulada pela Resolução enquanto estratégia para o tratamento transversal de conteúdos e temas de caráter crítico. Assim, as questões de gênero e raça são contempladas em associação com outros assuntos como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Particularmente, a presente obra oferece subsídios teóricos e epistêmicos sobre a tematização, abordagem e consideração de questões de gênero e raça na formação holística e humanística, para a capacidade de análise e a valorização dos fenômenos jurídicos e sociais que permeiam os temas em destaque no ensino jurídico. A questão da diferença é retomada enquanto uma premissa, postura reflexiva e de visão crítica que provoque a capacidade e a aptidão das(os) leitoras(es) de pensar sobre as ausências e emergências da educação em políticas de gênero e relações raciais na educação jurídica brasileira. Contempla resultados de pesquisa desenvolvidas no âmbito do *G-pense!c* - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq), vinculado à Universidade de Pernambuco, Campus Arcoverde, no Bacharelado em Direito, e contribuições de pesquisadoras(es) externas(os) parceiras(os) que colaboram com o referido grupo.

Natália de Oliveira Melo, em *'Educação e a socialização para as questões de gênero: caminhos pelo diálogo e reflexão'*, inicia a obra e apresenta uma importante reflexão sobre os caminhos de socialização para as questões de gênero interseccionados com o percurso da educação. Para a autora, as teorias pós-estruturalistas em gênero questionam os *status quo* onde a mulher é marginalizada, e que através de uma educação em/para os Direitos Humanos pelo diálogo e reflexão pode-se instigar uma sociedade para a socialização das questões de gênero.

O texto intitulado *'O saber da diferença e o corte na carne do jurista-professor'*, de autoria de Antônio Lopes de Almeida Neto, é um ensaio que analisa a aplicação genealógica, de autores como Foucault e Nietzsche, como possibilidade epistêmico-política que atravessa a figura do/a professor(a) na área jurídica. Logo, o espectro trabalhado pelo autor consiste no saber da diferença aliada à pedagogia jurídica e o resultado da reinvenção daquele/a que ensina.

Estabelecendo um trajeto e leitura com base nos pressupostos apresentados pelo filósofo Michel Foucault acerca da reprodução de saberes hegemônicos-cristãos, em relação à forma que vêm sendo combatidas as questões de gênero e sexualidade, Rebeka Cristina Rosa Borges e Fernando da Silva Cardoso em *'Poderes e moralidades de gênero: uma leitura crítica sobre movimentos educacionais conservadores no Brasil e na América Latina'*, dispõem-se a refletir sobre o avanço de argumentos anti-gênero na educação. Para tanto, investigam sobre os itinerários de movimentos neoconservadores no Brasil e na América Latina.

Miguel Melo Ifadireó, Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou e Cristiano Siebra Felício Calou em *'A episteme intercultural na educação superior jurídica: uma outra arqueologia de conhecimento'*, destacam, sob o foco da pedagogia intercultural na educação jurídica brasileira, algumas práticas de estranhamento e aversão à cultura do *Outro*. O objetivo geral deste ensaio é avultar algumas breves discussões sobre

os grandes desafios da educação jurídica, com foco na diversidade, na contemporaneidade, além de constatar a carência de perspectivas interculturais no campo do saber em questão.

Em *‘As lacunas na formação jurídica frente à perspectiva de gênero e seus rebatimentos nos direitos das mulheres’* Celma Tavares discute sobre questões relacionadas a um contexto de quase ausência de uma formação jurídica articulada à perspectiva de gênero e seu rebatimento em vários campos do acesso aos direitos por parte das mulheres, entre eles a posse segura da terra. E, para isto, a autora assume como referência o campo da governança da terra sensível a gênero, relacionando aspectos singulares sobre o currículo do componente direito ambiental para os direitos das mulheres.

A proposição de alguns elementos para se estruturar um debate pluralista acerca do ensino jurídico no Brasil é o cerne do capítulo intitulado *‘Elementos para (re)interpretar a educação jurídica a partir da descolonização e da luta antirracista’*. No texto, Gabriel Antonio Silveira Mantelli, Bruno Lopes Ninomiya e Lucas de Carvalho Pereira da Silva consideram as múltiplas narrativas presentes no país e da literatura pós-colonial e decolonial sobre antecedentes históricos e sociológicos para (re)pensar o Brasil colonial. O elemento racial é, igualmente, discutido no sentido de um diagnóstico da existência do racismo estrutural, ressaltando-se a perspectiva decolonial para o enfrentamento das múltiplas formas de colonialismo, confrontadas a partir de uma pedagogia jurídica crítica.

Isabele Bandeira de Moraes D’Angelo e George André Lando, em *‘As abordagens de gênero no ensino jurídico brasileiro: um panorama do Direito do Trabalho e Direito Civil’* refletem a respeito do ensino jurídico e as abordagens sobre as questões de gênero nas áreas do Direito do Trabalho e do Direito Civil. Para tanto, a autora e o autor propõem a discussão da temática ressaltando de que modo o tema em questão tem sido problematizado e quais precedentes

históricos e teóricos a serem considerados hoje. A partir de um olhar crítico-reflexivo, frente à relevância acadêmica e social da matéria, o estudo lança luz sobre as nuances e desafios que envolvem, particularmente, as duas subáreas da formação jurídica.

Em *'Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil: epistemologias decoloniais'*, de André Soares da Silva e Érika de Sousa Mendonça, a inquietação investigativa sobre a adesão de operadores(as) jurídicos(as) aos recentes discursos autoritários, antidemocráticos e racistas veiculados na mídia é o cerne do texto. A autora e o autor adotam como hipótese de trabalho que tal estado de coisas está relacionado a um modelo de ensino jurídico eurocentrado e etnocêntrico, mas que pode e deve ser substituído por um paradigma de ensino que privilegie as diferenças e garanta o aprendizado vinculado aos direitos humanos.

O estudo intitulado *'Marcadores de raça, classe e gênero no ensino jurídico do Brasil'* de autoria de Luísa Vanessa Carneiro da Costa e Roberta Rayza Silva de Mendonça, buscam refletir sobre: em que medida os marcadores de classe, raça e gênero refletem no ensino jurídico do Brasil? Para tanto, tematizando de que modo o atual modelo de ensino reforça a segregação e a marginalização de indivíduos diferencialmente marcados, a reflexão em destaque tem o objetivo de traçar dado caminho para contribuir com o debate acerca da educação jurídica no Brasil.

Carolina Lopes de Oliveira em *"Palavras fazem gênero: um ensaio sobre a constituição da binariedade de gênero através dos discursos presentes em manuais de direito das famílias"* parte do argumento de que não há neutralidade em uma norma, menos ainda no processo de sua elaboração. De tal modo, a autora se propõe a observar, utilizando a palavra "gênero" como categoria de busca, de que maneira as figuras de sujeito são forjadas com recursos da linguagem no Direito Civil, mais especificamente em quatro manuais de Direito de Família.

O ensaio *‘Mulher negra: uma crítica de raça e gênero a partir de “a mulherisma africana” de Nah Dove’* consiste em uma potente reflexão sobre o debate de raça e gênero a partir premissas formuladas por Nah Dove. Daniel Carneiro Leão Romaguera, com base na obra mencionada, volta-se para a situação sociocultural e a resistência das mulheres negras ao redor mundo como determinantes à localização da teoria afrocêntrica e para o enfrentamento das opressões de raça e de gênero na atualidade. Em especial, a ideia do autor é situar a importância da crítica formulada pela autora como forma de aproximá-la com o estudo do direito no Brasil.

Por fim, o texto *“Estudo na escola do presídio porque na rua eu nunca estudei não”*: uma pesquisa etnográfica sobre a educação no Presídio Advogado Brito Alves, Arcoverde-PE, apresentado por Glória Maria Vaz Oliveira de Menezes, Lucas Manoel da Silva Couto e Yasmin Bezerra Vital Rodrigues Pacheco, analisa os entraves e os contrapontos entre o ambiente voltado para a punição (a prisão) e o ambiente libertário (a escola), os apenados e suas percepções acerca do espaço-escola, na Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior dentro do Presídio Advogado Brito Alves (PABA), localizado em Arcoverde-PE.

The background is a dark field covered with numerous colorful, irregular splatters and dots in shades of purple, blue, green, yellow, and orange. A large, solid teal number '1' is positioned in the upper right corner.

1

Natália de Oliveira Melo

**EDUCAÇÃO
E A SOCIALIZAÇÃO
PARA AS QUESTÕES
DE GÊNERO:**
caminhos pelo diálogo e reflexão

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.17-33

INTRODUÇÃO

As experiências de gênero permeiam há muito tempo as reflexões sobre a mulher no mundo, sobretudo as correntes pós-estruturalistas (NICHOLSON, 2000; SCOTT, 2002). As reflexões pós-estruturalistas podem ser confundidas com a falta de regras, isso é falso. Uma pesquisa de gênero que se propõe pós-estruturalista está negociando e renegociando o espaço de produção de saber e poder. O pós-estruturalismo questiona o status ontológico de gênero e critica o dualismo na construção de identidades. O ponto de partida é o “o que” e “como”, para avançarmos para um lugar de reconstrução onde o ser mulher não seja categorizado e hierarquizado.

No caminho para os questionamentos dos lugares socialmente estabelecidos pelo gênero, é importante refletirmos sobre a educação e os processos educativos nessa luta por equidade. Educação aqui não em sua dimensão de conteúdo programático, mas como um espaço de construção de humanidade (FREIRE, 2011). Processos educativos que desmobilizam perspectivas mais críticas e emancipatórias (ARROYO, 2005), para os debates de gênero que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, de nos organizarmos enquanto coletividade em busca de estratégias para uma realidade em que as questões de gêneros sejam de fato discutidas, refletidas e reorganizadas, nos deparamos com a educação em/para os Direitos Humanos. Educar é socializar, é vivenciar práticas educativas embasadas numa visão de mundo em que se acredita (SILVEIRA, 2007). Educar então, não se faz na neutralidade, educar é assumir uma postura, sem dúvida, política. Pensar nas questões de gênero e acreditar numa educação que traga reflexões políticas sobre a questão (DORNELLES, 2006), são perspectivas que envolvem a educação em/para os Direitos Humanos.

Por isso, percebemos na educação em/para os Direitos Humanos uma possibilidade de contribuição para a construção dessa sociedade desejada sobre as questões de gênero, partindo de caminhos de socialização pelo diálogo e reflexão (FREIRE, 2006). Assim, colocamos como questão: De que maneira a educação pode percorrer caminhos de socialização para as questões de gênero? Outras inquietações emergem de nosso texto, como: o que os estudos pós-estruturalistas dialogas sobre as questões de gênero? Como pensar em uma educação por caminhos de socialização pelo diálogo e reflexão?

Como objetivo geral, temos: refletir de que maneira a educação pode percorrer caminhos de socialização para as questões de gênero. Para isso, buscou-se: conceituar epistemologicamente o cenário pós-estruturalista em gênero; questionar caminhos de socialização para uma educação sobre as questões de gênero; discutir a educação em/para os Direitos Humanos como caminhos de socialização para as questões de gênero.

O presente estudo tem um caráter metodológico assumidamente de abordagem qualitativa, onde não há intenção nem interesse de quantificar os objetos do nosso estudo, e sim qualificá-los. E qualquer tentativa de quantificar o que é essencialmente qualificável, fere de grande maneira as ciências sociais, segundo Gil (2008).

Se configura como uma pesquisa também bibliográfica (BARROS; LEHFELD, 2007) a partir do momento em que nos baseamos em materiais já elaborados, fundando nossos estudos também a partir de fontes conceituais. É ainda um estudo exploratório (MINAYO, 1994), pois só não nos debruçaremos sobre as teorias, ultrapassaremos esse momento, e iremos refletir, questionar, levantamos pensamentos e articular as teorias que estamos nos aproximando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS EM GÊNERO

As pesquisas em gênero colocam em questão as relações que se desenvolvem por uma distopia no qual a mulher é hierarquicamente menosprezada. Nossos estudos conjugam-se com essa luta, pois se trata de uma pesquisa feminista, compreendendo toda a semântica que esse adjetivo nos traz no atual cenário brasileiro. Uma pesquisa que se autodenomina feminista se propões a discutir os papéis impostos às mulheres (e aos homens), “as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24).

Por mais que o movimento feminista esteja sofrendo ataques inverídicos, no atual cenário brasileiro, quanto à sua objetividade, é preciso que continuemos na luta feminista pela garantia de direitos da mulher:

Diante de uma sociedade que desde primórdios diferencia homens e mulheres nos mais diversos espaços e aspectos, o movimento feminista emerge em nossa sociedade cotidianamente como instrumento de luta e combate à marginalização feminina. Reconhecer a importância desse movimento é elemento fundamental para vivificar esse movimento social (MELO; MENDOÇA, 2018, p. 382)

O atual cenário brasileiro, no qual instiga-se a violência, usa mecanismo de não verdades sobre os movimentos sociais, inclusive o feminismo. Faz parte da luta feminista de direitos das mulheres, reforçar a importância e dimensão do movimento feminista para o cenário brasileiro (e global). O presente artigo se inscreve nessa luta de valorização desse movimento de luta pelas questões de gênero.

Um viés importante da luta pelo lugar de equidade da mulher, é questionar: por que há lugares sociais divididos por categorias “homem/mulher”? Um pensamento crítico, que se desenha pela pergunta, pela não aceitação da naturalização da diferença:

A subordinação feminina é pensada como algo que varia em função da época histórica e do lugar do mundo que se estude. No entanto, ela é pensada como universal, na medida em que parece ocorrer em todas as partes e em todos os períodos históricos conhecidos. As diversas correntes do pensamento feminista afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação (PISCITELLI, 2002, p. 9)

Para além da luta pontual (e necessária) dos direitos que cabem à mulher, precisamos questionar o *status quo* de gênero. É então que nos identificamos com uma pesquisa de gênero, feminista e pós-estruturalista. Scott (1999) coloca que o estudo de gêneros precisa de teorias que lhes dê suporte, e reflete sobre o pós-estruturalismo como caminho. Segundo Butler (2003), os estudos de gênero pelo viés pós-estruturalista se trata de possibilidades teóricas e sociais que incorporam questionamentos, criticam posturas imutáveis e universais, abordando as categorias como históricas e contextuais, tais quais “homem” e “mulher”.

Pós-estruturalismo pode ser confundido com a ausência de regras. O que é falso. Estudos que se propõe à uma corrente pós-estruturalista, estão negociando e renegociando o espaço de produção de saber e ser. Se questiona o “por que” das coisas que foram naturalizadas na estrutura das sociedades (SCOTT, 1994) para então avançar para um lugar de produção na liberdade. Em nosso artigo questionamos esse “ser mulher” imposto socialmente para avançarmos na discussão de gênero, “nesse sentido, não estou me desfazendo da categoria, mas tentando aliviá-la de seu peso fundamentalista, a fim de apresentá-la como um lugar de disputa política permanente” (BUTLER, 1998, p. 21-22.). Acreditamos nas correntes pós-estruturalistas que questionam o engessamento de identidades a partir do gênero.

S U M Á R I O

Esse conteúdo de questionamento se faz também sobre o status ontológico na construção dos sujeitos e suas identidades. Oliveira, Pereira e Miranda (2020, p. 340) colocam: “Os pós-estruturalistas, dessa maneira, denunciam as relações de poder que ganham materialidades via essa inteligibilidade dicotômica e antagônica em que concebe o primeiro termo desse par”. É partir da pergunta, denunciando os lugares marginalizados em que mulheres são postas, que a teoria pós-estruturalista contribui para a reflexão nas questões de gênero.

Perguntamos: quais as consequências de existir no mundo com um corpo dito feminino? “Diferenças sutis na forma como o próprio corpo é pensado podem ter algumas implicações fundamentais para o sentido do que é ser homem ou mulher e representar, consequentemente, diferenças importantes no grau e no modo como o sexismo opera” (NICHOLSON, 2000, p. 22) Pesquisas pós-estruturalista no campo de gênero imergem nas significações do corpo, do ser, da sexualidade de gênero e de mulher.

A experiência de vida é anterior à produção acadêmica. Na verdade: a experiência de vida dá origem à produção acadêmica. As mulheres da vida cotidiana são as que vivem o feminismo, seus corpos não se materializam às normas e nunca se conformam (BUTLER, 2001; NICHOLSON, 2000). Um feminismo do dia a dia que traz sentido e força aos estudos de gênero, colaborando assim para uma reconstrução do gênero (LAURETIS, 1994; LOURO, 2002). Essas mulheres reais agenciam novas formas de pensar essas questões de gênero.

Almejamos uma experiência de sociedade onde as histórias das mulheres e seus dilemas sejam colocados em relevância (SCOTT, 2002). Nesse desafio, encontramos processos de construções de ser e estar no mundo distintos:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que

se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias [...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 1997, p. 24-25)

É um desafio trazer as questões de gênero para uma reflexão em educação nos tempos atuais. Mas “uma boa pesquisa empírica requer tanta reflexão quanto uma boa análise conceitual, e constitui um desafio tão grande quanto esta” (RUBIN; BUTLER, 2003, p. 198). Nesse texto, as autoras discutem sobre a história da pesquisa em gênero e a relevância social das pesquisas empíricas, onde na ciência social interpretações sobre populações específicas têm que dar vozes à essas populações.

Seguimos nessa perspectiva, e por isso queremos aproximar o campo do gênero com a educação, pois acreditamos que esse diálogo pode fortalecer as questões de gênero no atual cenário brasileiro.

DIÁLOGO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO?

Acreditamos na educação por um caminho de conscientização. Essa filosofia educativa deve, segundo Brandão (2003, p. 8) “ser vivida como um momento de um fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana realizada através da ciência”. Se propor à uma pesquisa nas ciências educativas a partir do gênero, pela socialização, é percorrer caminhos sensíveis e abertos à humanidade, ou seja, é trazer o diálogo para perto.

Em nosso artigo o diálogo é a fonte de riqueza, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2006, p. 44). Somos sujeitos sociais que carregam consigo significados e significações sobre as questões de gênero, e esses elementos precisam ser levados em conta (ARROYO, 2006), a partir de práticas dialógicas e sensíveis às subjetividades que ali se fazem presentes.

Relacionamos uma dimensão da educação que mantenha relação que essa modalidade de espaço de socialização. Um espaço de formação que não envolve aquilo que cotidianamente está no Currículo do ensino médio, mas processos formativos através da relação com o cotidiano, pela dimensão sensível da vida humana, onde “(...) as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa” (ARROYO, 2006, p. 53). É nesse sentido que buscamos nos aproximar educação como espaço de socialização para as questões de gênero pelo diálogo e reflexão, ou seja, possibilitar a pergunta e a criticidade.

Oportunizar o questionamento é um caminho para a educação como prática da liberdade:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *resposta* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2006, p. 44).

De que forma incentivar uma postura epistemologicamente curiosa se relaciona com os processos de socialização para as questões de gênero? Como trazer as experiências de vida, os significados e as significações de cada sujeito (ARROYO, 2014) para a educação? Paulo Freire, em uma experiência de alfabetização com pessoas Jovens e Adultas discorre que na atividade de leitura: “os textos passavam a ser debatidos pelo grupo, discutindo-se a sua significação em face de nossa realidade” (FREIRE, 2014, p. 119). A leitura pode se configurar como um instrumento no caminho da reflexão para uma educação social sobre as questões de gênero.

Freire (1989, 2011), articula seu fazer educativo partido da experiência do aluno/a, da sua subjetividade. Em uma de suas obras coloca que: “a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente” (FREIRE, 1989, p. 19). Caminhando por essa postura educacional, acreditamos ser possível um caminho para a socialização nas questões de gênero.

Processos educativos que reconhecem as subjetividades, não impõe modelos de ser e estar no mundo para os sujeitos. É importante que esse os espaços de socialização da educação “[...] não pode pré-estabelecer de maneira restrita ‘modelos de pessoas’. Não pode pré-criar ‘padrões de sujeitos’ como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser” (BRANDÃO, 2003, p. 11). Acreditamos que tais caminhos educativos agregam às lutas de gênero em busca de uma sociedade mais igualitária nessas questões.

Só será possível essa educação para a liberdade quando essa natureza educativa assistir a todos e todas:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma

“educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2014, p. 36)

Em nosso texto não acreditamos numa educação segregada, que se destina à um público seletivo. Falamos aqui de uma educação para uma sociedade por inteiro, envolvendo todas as pessoas. Para pensarmos numa sociedade que supere as diferenciações pelo gênero, precisamos de caminhos educativos em larga escala. É nessa educação que acreditamos e lutamos.

A partir dos questionamos que nos levantamos de como pensar em processos de socialização para as questões de gênero pelo diálogo e reflexão, podemos discutir sobre a educação e/para os Direitos Humanos. É sobre isso que discutimos na seção seguinte.

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGO E REFLEXÃO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO

É importante saber que a educação em/para os Direitos Humanos têm estratégias metodológicas para guiar suas práticas para a construção de uma sociedade igualitária nas questões de gênero. Um dessas estratégias é guiar práticas educativas pautadas para a paz, processos de socialização para a paz. Em um cenário que instiga a violência, acreditamos que: “A educação em direitos humanos não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas que também é essencial para o desenvolvimento de capacidades para fazer a paz, e deve ser integrada a todas as formas de educação para a paz. (REARDON, 2007. p.62). Precisamos de estímulos para o diálogo e a harmonia que vão de encontro aos mecanismos de ódio.

Educar para a paz não significa não ter terreno para conflitos. Lidar com diferentes perspectivas, visões de mundo vai gerar conflitos, e é bom que esses emergjam. É bom que ao se deparar com outras posições e visões de mundo essas ideias dialoguem e gerem conflitos (FREIRE, 2006). O confronto é que não é saudável. Educar para a paz passa por lidar com esses conflitos de forma harmônica e pacífica, fazendo entender a naturalidade do diálogo entre perspectivas e visões de vida diferente. Educar para a paz passa por incentivar relações pacíficas, tranquilas e que saibam lidar com as diferenças. Na educação para a paz temos esse exercício na educação em/para os Direitos Humanos.

A educação em/para os Direitos Humanos também passam por educar para e pela humanização. Lima e Silveira (2017, p.54) nos dizem: “não é possível pensar em humanizar sem educação; em sociedades tão díspares como as nossas, não cremos ser possível uma educação sem o reconhecimento dos valores que são implícitos”. Ao abordarmos que a educação em/para os Direitos Humanos usam como metodologia uma educação para a paz no lidar com as diferenças, passa pela valorização da humanidade. Da dignidade humana, respeitar o existir de cada um, e prezar por essa existência, a valorizado nas diferenças.

Esse caminho educativo instiga sentimentos de responsabilidade para com as questões sociais. É importante que os sujeitos se sintam responsáveis por pensar as questões de gênero, ou seja, que tenham espírito de coletividade. “É preciso se educar para o respeito de cada indivíduo, através de sua subjetividade, singularidade e liberdade, mas também se educar para a responsabilidade do indivíduo para com o coletivo no qual este está inserido (MELO; IRELAND, 2020, p. 8). Homens e mulheres precisam estar juntos para a construção de uma sociedade livre de marginalizações em gênero. A educação em/para os Direitos Humanos passa por essa humanização e responsabilidade.

S U M Á R I O

Outra metodologia de grande importância na construção de uma sociedade igualitária e que viva os Direitos Humanos é uma educação em/para os Direitos Humanos se desenhando pela memória. Memória que não mais aceite regressos de violências, que segundo Diniz e Costa (2016, p.12) deve-se educar: “a fim de se formar sujeitos cooperativos na realização dos direitos humanos de todas as pessoas e intransigentes com quaisquer tentativas de violação”. Devemos guiar as práticas educativas lembrando sempre o quanto sofremos enquanto humanidade com as explorações, marginalizações e opressões. E então, estaremos contribuindo para a formação de sujeitos que não aceitam mais esses caminhos perversos, onde mulheres foram subalternizadas ao longo do tempo.

É importante que nos caminhos de socialização para as questões de gênero a história de luta das mulheres seja sempre lembrada e reforçada. Melo e Mendonça (2018, p. 289) apontam: “Se faz importante na educação em Direitos Humanos destacar que a luta das mulheres foi no passado e continua no presente. É cabível, numa educação em Direitos Humanos, construir essa percepção de luta contínua, de luta no passado, e no presente”. Através de rodas de diálogo, podemos lembrar as situações de violação de direitos que as mulheres sofreram no passado para que seja reforçado, no presente, que os direitos garantidos não podem ser revogados. Assim, salientamos o caminho da resistência para as questões de gênero.

Educar para a memória se faz pela resistência. Os sujeitos entendendo o passado coletivo de uma sociedade, não aceitando mais regresso à essa história de violência, terão condições reais de se posicionarem e resistir frente a cenários opressores:

Tendo esses objetivos em mente, no contexto sociopolítico e cultural em que nos encontramos, será necessário, também, que o olhar do(a) estudante, do(a) docente, do(da) cientista esteja sempre voltado ao retrovisor da história, para que não admitamos recuos drásticos e perda de direitos que foram con-

quistados por alto preço, bem como a repetição do passado autoritário, especialmente no Brasil. Torna-se, ainda, imperativo que estes mesmos olhos vislumbrem a dignidade da pessoa humana como tangível e plena em um futuro breve (LIMA e SILVEIRA, 2017, p.54).

Educar em/para os Direitos Humanos na construção de uma sociedade igualitária, nas questões de gênero, tem essas possibilidades metodológicas que aqui elencamos. Entendemos, obviamente, que existem muito mais percursos metodológicos que podem agregar nesse caminho e que merece ser discutidos com mais ênfase, nos mostrando que os caminhos da produção do conhecimento nessa área está em construção.

Nossa pesquisa faz refletir que ainda temos muito o que percorrer socialmente. O atual cenário nos diz que não podemos e nem devemos parar enquanto coletividade. A luta pelas questões de gênero se faz cada vez mais atual, necessária e urgente:

Desta feita, percebemos a educação em Direitos Humanos como instrumento nesse processo. No momento em que a educação em Direitos Humanos se propõe a formar os sujeitos numa cultura em e para os Direitos Humanos, esta se faz como organismo na luta e enfrentamento as desigualdade sociais, econômicas, culturais e políticas pelas quais as mulheres são submetidas cotidianamente (MELO, MENDONÇA, 2018, p. 328).

Há um diálogo possível e necessário entre educação e gênero. Educar em/para os Direitos Humanos passa pelas questões de gênero. E esse caminho de socialização pelo diálogo e a reflexão pode contribuir para a construção de uma sociedade para e com as mulheres, mesmo o cenário atual sendo controverso e contraditório. Podemos e devemos instigar caminhos de socialização para as questões de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não acreditamos que o presente estudo se encerra nesse momento, pelo contrário. No caminhar da pesquisa outras inquietações emergiram nos mostrando os futuros caminhos a serem percorridos, academicamente falando. Porém, o que podemos perceber desse momento é que é possível que a educação, através de caminho para a socialização nas questões de gênero, pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária.

No processo, conceituamos epistemologicamente o cenário pós-estruturalista em gênero. Percebemos que se trata de correntes teóricas que buscam questionar os lugares hierárquicos a partir do gênero. Mais ainda, traz reflexões sobre o que é ser “homem” e “mulher” e o que cada categoria pode reverberar socialmente. Consideramos também a importância de estudos feministas frente ao atual cenário brasileiro de inverdades construídas sobre os movimentos sociais.

Também questionar caminhos de socialização para uma educação sobre as questões de gênero a partir da natureza epistêmica de educação baseando-nos em Freire. A educação como prática da liberdade deve instigar nos sujeitos a pergunta, a criticidade e a vontade para a liberdade a partir de caminhos de respeito às subjetividades e histórias de vida.

Por último, discutimos a educação em/para os Direitos Humanos como caminhos de socialização para as questões de gênero. Para isso, apontamos alguns conceitos norteadores do que acreditamos permeiar a educação/em para os Direitos Humanos, principalmente no cenário brasileiro.

Algumas ações metodológicas podem ser tomadas nesse caminho, e pensamos em algumas no artigo em questão. Educar para

a paz, pela humanidade, memória e resistência são algumas metodologias que abordamos e que acreditamos que agregam na prática educação em/para os Direitos Humanos na construção de uma sociedade que reflita sobre as questões de gênero.

Encerramos esse ensaio teórico e epistemológico apontando a necessidade de investimentos na produção de conhecimento sobre as questões de gênero, no diálogo com a educação. Mais ainda, denunciamos a necessidade de políticas públicas que atendam as demandas de gênero, tendo em vista que essa pauta carece de uma atenção especial dado o atual cenário brasileiro de ataque aos movimentos sociais e coletividades desfavorecidas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). *Formação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECADI/MEC/UNESCO, 2006.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos*. São Paulo: Cortes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos*. São Paulo: Cortes, 2003.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". *cadernos pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.

S U M Á R I O

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

DINIZ, Bárbara Silva; COSTA, Danúbia Régia. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 4, n. 2, p. 11-22, 2016.

DORNELLES, J. R. W. *O que são Direitos Humanos?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo, 1921 – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAURETIS, Teresa de. “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LIMA, M. F. S. de; SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os Direitos Humanos: justificando os porquês. In: ANDRADE, F. C. B. de; RECHEMBACH, F. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: construindo políticas públicas*. Curitiba: CRV, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. “Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças”. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bröns-trup. (Orgs). *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* / Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* / Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

MELO, Natália de Oliveira. MENDONÇA, Roberta Rayza Silva. Movimento feminista e educação em Direitos Humanos: Lutas, histórias e contribuições. In.: DA SILVA CARDOSO, Fernando. *Interdisciplinaridade e Direito: Reflexões teóricas e empíricas*. Viseu, 2018.

S U M Á R I O

MELO, Natália de Oliveira; IRELAND, Timothy Denis. Epistemologia, ciência e saber na educação em/para os direitos humanos no Brasil: um olhar a partir do bem viver. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 4, n. 3, 2020.

MINAYO, M. Cecília de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9- 41, 2000.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; PEREIRA, Amanda Gomes; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. A interpelação do indivíduo em sujeito ou a gramática do sujeito: identidades, desejo e racismo em Judith Butler, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. *Política. Revista de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 338-360, 2020.

PISCITELLI, Adriana. *Recriando a (categoria) mulher?*[Recreating women (category)?] In *Prática Feminista eo Conceito de Gênero*. 2002.

REARDON, Betty A. Direitos humanos como educação para a paz. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George. Organizadores. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. *cadernos pagu*, n. 21, p. 157-209, 2003.

SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan W. "Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista". *Debate Feminista*, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999.

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os Direitos Humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-273.

The background is a dark field covered with numerous colorful, irregular splatters and spots in shades of purple, blue, green, yellow, and orange. A large, stylized, light blue number '2' is positioned in the upper right quadrant.

2

Antônio Lopes de Almeida Neto

O SABER DA DIFERENÇA E O CORTE NA CARNE DO JURISTA-PROFESSOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.34-46

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Em '*Nietzsche, a Genealogia e a História*', eu encontrei uma das mais belas frases ditas por Foucault:

É preciso destruir tudo aquilo que o jogo apaziguante dos reconhecimentos permitia. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “nos reencontrarmos”. A história será “efetiva” à medida que reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a ele mesmo. Ela não deixará debaixo de si nada que tivesse a estabilidade asseguradora da vida ou da natureza; não se deixará levar por nenhuma obstinação muda na direção de um fim milenar. Ela irá esvaziar aquilo sobre o que se costuma fazê-la repousar, e se obstinará contra sua pretensa continuidade. **Porque o saber não é feito para compreender; ele é feito para cortar.** (FOUCAULT, 2000a, p. 272, grifo nosso).

Tal asserção possui uma ambivalência entre o tom poético e a agressividade que quebra as expectativas do/a leitor(a) referente à forma de produzir e estruturar o conhecimento. Portanto, foi me revelada uma orientação, ou melhor, uma desorientação quanto ao papel da educação jurídica. Pois, buscar as semelhanças, reforçar os cânones e se revestir da “boa doutrina” são tarefas de um saber conformado.

De outro modo, inserir a descontinuidade na formação jurídica por meio da inovação do/a professor(a), da abdicação enquanto *auctoritas* do saber ou da morte do/a profissional convencional são práticas que dão sentido a um saber que corta. Mas não apenas corta, e sim dilacera a carcaça podre do/a jurista-professor(a). Entretanto, por onde começar? O que uma pessoa assujeitada ao ensino jurídico pode fazer frente a isso?

O CORTE DE SI

Sou suspeito a falar, mas gosto da ideia de uma genealogia de si. Comecei a ter essas inspirações lendo Nietzsche (1995), onde até hoje considero o meu ponto de partida sobre o assunto. No livro *'Ecce homo – como alguém se torna o que é'*, o autor realiza uma escrita autobiográfica sobre o porquê do seu modo de filosofar e algumas questões que circundam as suas obras. Assim, há a criação de um personagem autoencenado, com o qual pode se tornar aquilo que é por intermédio da vontade de potência.

Observando isso, o *'Nietzsche autobiográfico'* persegue aquilo que o sacerdote ascético e o Wagner não puderam fazer: transvalorar-se. Ou seja, fazer-se subjetividade presente entre o necessário e o possível. Ou melhor, um sujeito-não-sujeito que se apropria de si por meio da dinâmica complexa do retrospectivo e da encenação criativa de si. Portanto, o narrar-se a si mesmo não busca a verdade ou as descrições fidedignas, afinal a memória é um traço do animal domesticado. Igualmente, a criação teatral de si rompe com as obrigações morais e epistêmicas. Nesse sentido, vejamos:

Neste ponto já não há como eludir a resposta à questão de como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si mesmo — do amor de si... Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o destino da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se com essa tarefa. **Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é.** Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as "modéstias", a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d'a tarefa. **Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o nosce te ipsum [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, mal entender-se, empequenecer, estreitar, mediocrizar-se**

torna-se a própria sensatez. Expresso moralmente: amar o próximo, viver para outros e outras coisas pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade. Este é o caso de exceção em que eu, contra minha regra, minha convicção, tomo o partido dos impulsos “desinteressados”: eles aqui trabalham a serviço do amor de si, do cultivo de si. — *É preciso manter toda a superfície da consciência — consciência é superfície — limpa de qualquer dos grandes imperativos.* (NIETZSCHE, 1995, Por que sou tão inteligente, § 9, grifo nosso).

É mobilizada, no trecho anterior, uma poderosa subversão socrática posta por Nietzsche ao mencionar a pequenez promovida pelo ‘conhece-te a ti mesmo’. A frase representa o que Nietzsche vai de encontro, posto que não existe vontade de verdade, em termos racionais, na sua filosofia. Nesse contexto, e já tendo ele escrito sobre a avaliação da moral ocidental sob o prisma da vida, Nietzsche se viu obrigado a aplicar a genealogia sobre si mesmo.

Aproximando-me dos estudos de Paschoal (2019) e de Stegmaier (2013) sobre *‘Ecce homo’*, visualizo a impossibilidade de conhecer a si mesmo como um problema de cognoscibilidade. Nesse sentido, somos estranhos a nós, mesmo que já tenhamos atravessado a vida em suas diversas experiências. Além disso, quando nos avaliamos sobre aquilo que somos, a aplicação da experimentação implica num conhecimento parcial de si, onde, narrando-se, a pessoa se torna aquilo que descreveu/criou.

Outra leitura possível sobre o texto, advém do Nietzsche autobiográfico. Por um contorno quase solipsista, ele encontra-se consigo na própria avaliação e completa a tarefa da transvaloração. Ou seja, Nietzsche desloca com muita maestria as perspectivas sobre si mesmo, além de convidar os/as leitores/as a conferir a última palavra sobre o personagem apresentado. Portanto, vê-se um movimento estilístico que parte do uno – o personagem Nietzsche – e revela a si e aos/às leitores/as o múltiplo.

UMA NOVA LÂMINA

A argumentação teórica anterior já foi trabalhada por mim em outro momento e repeti-la seria uma conformação. Por isso, adiciono uma nova lente sobre o meu trabalho. Uma lâmina foucaultiana, na qual percebo uma angústia/desejo pelo diferente. Em outras palavras, percebo um confrontar-se consigo e com as coisas escritas para sempre manter-se diverso daquilo que já fez. Logo, uma pedagogia implícita em suas obras que me inquieta e me faz desejá-lo enquanto autor-instrumento.

Foucault, aplicando a genealogia de inspiração nietzscheana, busca, em uma de suas funções, a não identidade:

A história, genealogicamente dirigida, não tem por finalidade reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, obstinar-se em dissipá-la; não busca demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos nos prometem que voltaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. [...] Se a genealogia coloca por sua vez a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem é para evidenciar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proíbem de qualquer identidade. (FOUCAULT, 2000a, p. 279).

É perceptível ao próprio Foucault que o 'saber feito para cortar' é não-identitário, então, necessita-se investigar e partilhar as rupturas, as diferenças e as descontinuidades do seu objeto ou, como ele diz em a '*Ordem do discurso*' sobre a sexualidade, das suas "regiões" (FOUCAULT, 2014, p. 9). Contudo, como fazer isso a nível didático-profissional no ensino superior? Ou como fazer este ofício a partir da função de pesquisador(a) no Direito?

Para mim, a genealogia de si é uma chave ou uma possível trajetória da diferença. Entretanto, dessa vez tomarei as pistas de Foucault. Em uma entrevista de 1966, o autor é questionado sobre o papel do filósofo na sociedade, onde ele responde:

O filósofo não tem papel na sociedade. **Não se pode situar seu pensamento em relação ao movimento atual do grupo. Sócrates é um excelente exemplo: a sociedade ateniense pôde apenas lhe atribuir um papel subversivo, seus questionamentos não podiam ser admitidos pela ordem estabelecida.** Na verdade, é ao cabo de um certo número de anos que se toma consciência do lugar de um filósofo: em suma, atribuímos a ele um papel retrospectivo. (FOUCAULT, 2000b, p. 34, grifo nosso).

O que se constata é um desvio dos convencionais elogios dados à filosofia e ao papel do filósofo, colocando-se em evidência a função subversiva e não agradável que demarcam os/as pensadores/as. Por esse mesmo lampejo, é conveniente nos perguntar sobre a subversão no Direito: é comum rejeitarmos os cânones na formação jurídica? Ou fazemos da graduação e da pós-graduação um exercício de procura pela “boa doutrina”? Para mais, estimulamos a discordância da *autoritas* professada em sala de aula e nos livros?

Acredito que a resposta da maioria das pessoas entre os/as juristas em formação ou já formados/as é um ‘não!’. Por mais que se diga: a prática jurídica é retórica (depende do caso concreto); há um ranço que cristaliza a maioria das pessoas nas faculdades de Direito. Isto é, uma busca pela verdade, ou uma vontade de verdade, que impede o/a jurista de imaginar algo diferente da construção dogmática do direito.

E não falo apenas das pessoas envolvidas com as disciplinas dogmáticas, mas dos/as teóricos/as da área zetética que relatam os problemas de tal tecnologia (a dogmática), porém, sentem calafrios só de pensar na possibilidade caótica de um direito sem dogmática. Para mim, isto reflete diretamente no modo como se ensina as pessoas durante cinco anos convencionais da graduação em Direito.

É um aparato estilístico que faz da pessoa em formação um devorador nominal de tudo que contenha: ‘direito’ e ‘jurídico’. Assim, até mesmo aqueles/as que gostam de uma perspectiva mais interdisci-

S U M Á R I O

plinar, sutilmente reajustam o apego ao direito. Em vez de se debruçar profundamente em outras áreas do conhecimento para sair do cerco jurídico, preferem a conformação de uma Filosofia do/no Direito, Sociologia do/no Direito, Antropologia do/no Direito etc. Logo, pergunto-me: onde está a subversão?

Outro aspecto de Foucault que me chamou atenção consiste no seu manuseio com os filósofos. Ou seja, na capacidade de transformá-los em ferramentas para a sua filosofia, sem submeter-se a sagrada história da filosofia: “A única marca de reconhecimento que se pode testemunhar a um pensamento como o de Nietzsche é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Agora, que os comentadores digam se somos ou não fiéis, isso não tem nenhum interesse.” (FOUCAULT, 2006a, p. 174).

A atitude rebelde me estimula a pensar e fazer mais, ou até mesmo enlouquecer dentro do Direito. Anteriormente, falei um pouco dos cânones, porém, acho que devo insistir nesse tópico. É comum chegarmos nos cursos de Direito e visualizarmos cenas mecânicas e deprimentes de professores/as que passam uma ementa extensa da disciplina, pondo ali os/as ídolos/as do credo (ou da má pedagogia) teológico-jurídico.

O problema, e deixo isso bem grafado, não é o planejamento de aulas e muito menos um ciclo básico de autores/as em um período da vida do/a profissional. Pelo contrário, se tal postura fosse ampla, seria um serviço aos/às alunos/as. Contudo, falo de professores/as que pararam no tempo, ou pelo menos fizeram dos instantes vitais uma eterna monotonia, sem se autocriticarem ou se reinventarem na vocação professoral.

São os/as mesmos/as profissionais que têm slides ou indicações de manuais há décadas. Só se atualizam (caso isso aconteça) quando uma legislação fundante muda ou quando o Supremo Tribunal Federal emite uma decisão que desatualiza o seu material de aula.

Logo, são professores/as da reprodutibilidade, natimortos/as na formação jurídica ou personagens que ceifam as curiosidades ou as angústias epistêmico-políticas dos/as alunos/as. Por isso, assumo a leitura da desfiguração dos cânones ou dos pontos de partida.

N'outra entrevista, uma de 1984, Foucault relata a mudança no projeto da *'História da Sexualidade'* e acaba narrando sobre o seu processo investigativo:

Imaginei que chegaria o dia em que saberia antecipadamente o que gostaria de dizer e em que eu não teria nada mais a fazer do que dizê-lo. Isso foi um reflexo de envelhecimento. Pensei ter enfim chegado à idade em que nada mais resta a fazer senão desenrolar o que se tem na cabeça. Era ao mesmo tempo uma forma de presunção e uma reação de abandono. **Ora, trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes.** (FOUCAULT, 2006b, p. 240, grifo nosso).

A afirmação de Foucault sobre pensar o diferente, até mesmo em suas obras, é uma das diretrizes entre a integração da genealogia de si e do saber que corta o/a jurista-professor(a). Talvez esta seja a veia mais letal ao/à profissional que ousa cortar os pulsos acadêmicos, e digo isso diante das pessoas que se põe no magistério e na pesquisa ao mesmo tempo, posto que revisitar e revisar os anos de investigação e exposição de informações sobre o *corpus* bibliográfico produzido é algo sensível.

Está na rotina das faculdades de Direito, ver professores/as se envaidecendo da sua produção e usando-as em suas disciplinas. Não vejo problema algum em produzir materiais para seus/suas alunos/as, ou para a comunidade científica no geral, e publicá-los. A questão que ponho é oposta a tal atitude nobre, pois a produção em sala e fora dela deve servir ao estímulo do debate e da reflexão, mas não a onipotência do magistério-egóico nos espaços de aprendizagem.

Para esta função, bastam as pessoas que figuram nas ementas dos bacharelados em Direito durante décadas. Acredito que, nesse sentido, a figura do/a professor(a) atravessado/a pela diferença deva percorrer um caminho alternativo ao que critiquei. Ademais, retomo o assunto dos cânones, tendo em vista que agora a pessoa se faz pilar fundamental em uma disciplina. São essas investiduras que criam espaços acadêmicos mais legítimos que outros, ou cristalizam *pop stars* no ensino jurídico sem a mínima abertura para o diálogo com pessoas desconhecidas na área.

AFIANDO AS LÂMINAS

Pelo que eu já investiguei, um dos exemplos mais nobres a promover o ensino jurídico diverso às aulas expositivas e voltado a uma pedagogia inovadora foi o de Warat (2000, p. 184): “De diferentes maneiras, sempre preocupo em expor à crítica a vontade de verdade, a partir da vontade de desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura.”.

Do mesmo modo, o escritor e professor coloca-se em um jogo onde as verdades se fazem sedutora:

A semiologia deve ocupar-se, assim, das verdades seduzidas. A sedução é uma ideia que vem de Nietzsche que a emprega como desvio de sentido. Nessa direção, a sedução implica o fascínio da divisão, da cumplicidade, da ambivalência. Na sedução, não há termos individualizados, mas duais, que se encaixam pela atração uns nos outros. É a regra de um jogo implicando a luta, o segredo.

Tais asserções não estão distantes do que Nietzsche, por exemplo, já discutiu um dia: “Um tal desígnio talvez fosse, interpretando-o de modo gentil, um quixotismo, um ligeiro e exaltado desva-

rio; mas também poderia ser algo pior, isto é, um princípio destruidor, inimigo da vida... **‘Vontade de verdade’ – poderia ser uma oculta vontade de morte.**” (2001, § 344, p. 236, grifo nosso). Além disso, o próprio Warat apresenta uma trajetória parecida com Foucault quando falamos de renúncia na própria obra:

Há muito tempo recusei considerar minhas enunciações semiológicas como doutrinas científicas. Optei por aceitá-las como matéria de expressão estética, criadora de inéditos agenciamentos existenciais. O que compreendem por contaminação poética. O “motivo existencial” que estabelece um ponto de mutação na subjetividade. A estética como forma de tentar apreender a subjetividade em sua criatividade processual. É preciso se afastar das referências científicas, para encontrar a subjetividade em sua processualidade criativa. (WARAT, 1995, p. 118, grifo nosso).

O que eu quero dizer com estas aproximações? Que as expressões filosóficas dos três são iguais ou participam de um conjunto? Não. Até porque reconheço as divergências e convergências filosóficas dos três. Porém, elucidado a mesma problemática que os autores destacados se depararam, isto é, a questão da verdade agenciada com as suas obras, sejam elas produzidas em sala de aula ou fora dela.

Há para mim, em maior ou menor medida, uma revisão e uma releitura dos seus empreendimentos teóricos e dos objetos de estudo construídos por eles. Não se trata de uma produção irretocável, mas da rebeldia e da subversão de não fazer mais o mesmo. Logo, se reinventaram pedagogicamente em nome da diferença e esta, por sua vez, fez nascer outros trabalhos (também diferentes) partindo do que eles deixaram.

É isso, desde o início, que tento chamar de genealogia de si e conectar ao papel do/a jurista-professor(a). Examino o/a professor(a) do Direito, antes de tudo, como um(a) jurista que reproduz informações da sua prática. Isso é tão concreto que muitos/as alunos/

as preferem advogados/as, juízes/as, promotores/as, entre outras carreiras jurídicas tradicionais, no cargo de professor a pessoas advindas somente do mundo acadêmico e com uma dedicação exclusivamente pedagógica e científica.

Óbvio que as críticas não podem ser estendidas a todos(as) os/as profissionais, no entanto, mexo aqui com as estilizações do corpo que são comuns ao cotidiano das faculdades de Direito. Por outro lado, coloco-me neste mesmo eixo da mudança, até porque excluo destas páginas a coerência entre o autor e a obra, e deixo no lugar a escrita como teatro de si e desejo pelo devir.

Se nas dobras da minha alma desenha-se um labirinto sem igual, então, preciso incansavelmente me perder e me achar algumas vezes. A tarefa pedagógica e o título de professor(a) carregam espectros estéticos sobre estar no mundo, transformar-se e transformar a vida de outras pessoas. Por isso, defendo uma pedagogia que seja para além do técnico ou tecnológico, visando, por assim dizer, o sensível e o labiríntico.

Dessa forma, me visto de olhares complexos, da fuga do mesmo, dos encontros e dos desencontros com a diferença. Pois, como poderia um(a) professor(a) ter tantas certezas sobre a área que ensina? Ele/Ela é o/a profissional na linha de frente do combate contra o batalhão móvel de metáforas que a modernidade inscreveu em nós como axiomas. Assim, o primado, ou a matéria-prima, daquele/a que ensina é a dúvida, tendo em vista que a angústia de não saber nos descortina e nos rasga a carne.

A melhor estratégia que encontro hoje para o cargo de professor, dentro dessa genealogia que aplico em mim, está na renúncia de se tornar um objeto para idólatras, de me constituir como cânone ou de eternizar uma obra sobre a qual nem tenho controle. O trabalho, nessa perspectiva, deve soar espontâneo e deixar que os agenciamentos

entre autor, professor, aluno/a, sala de aula e leitores/as sejam conduzidos pelas pulsões dos toques e das relações inesperadas.

Isto abre interpretações para uma irresponsabilidade dentro do magistério? Acredito que não, porém, sentidos vem e vão. No entanto, minha intenção repousa em um trabalho pedagógico tão comprometido com a diversidade, com o corpo e com as sensações, que se cria um tensionamento naquele/a que ocupa o cargo para reinventar-se sempre. Portanto, não falo apenas de explicar as coisas de um modo diferente, mas deslocar-se enquanto perspectiva ou cosmovisão para se entregar ao saber que corta.

Em síntese, com Warat descubro a alquimia na sala de aula. Em Nietzsche, a necessidade de examinar-se pelo prisma da vida que é ao mesmo tempo movimento, destruição e criação. Em Foucault, o exemplo de um ensino diferente daquilo que já foi produzido. Logo, são rupturas de si e com os/as outros/as. São trajetos do heterogêneo, mas que se unem contra um mesmo inimigo: a vontade de verdade e a estratificação dela como algo desejável e superior na estilização da vida.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Entrevista sobre a prisão: o livro e o seu método. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos e Escritos, v. 4). p. 159-174.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de

Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. (Coleção Ditos e Escritos, v. 2). p. 260-281.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos, v. 5). p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. O que é um filósofo?. *In*: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. (Coleção Ditos e Escritos, v. 2). p. 34-35.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. *E-book*.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Acerca da encenação filosófica do “Senhor Nietzsche”. *In*: FERRARO, Gian Franco; FAUSTINO, Marta; RYAN, Bartholomew (ed.). *Rosto do si – autobiografia, confissão, terapia*. Lisboa: Livros Vendaval, 2019.

STEGMAIER, W. A crítica de Nietzsche da razão da sua vida – para uma interpretação de o anticristo e *ecce homo*. Tradução de Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner e Marta Faustino. *In*: STEGMAIER, W. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche*. Tradução de Oswaldo Giacoia Júnior et al. Petrópolis: Vozes, 2013. *E-book*.

WARAT, Luís Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

WARAT, Luís Alberto. *O direito e sua linguagem*. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

The background is a dark field covered with numerous colorful splatters and dots in shades of purple, blue, green, yellow, and orange. On the right side, a large, stylized number '3' is printed in a light teal color.

3

*Rebeka Cristina Rosa Borges
Fernando da Silva Cardoso*

PODERES E MORALIDADES DE GÊNERO:

uma leitura crítica sobre movimentos
educacionais conservadores
no Brasil e na América Latina

DOI: 10.31580/pimentacultural/2022.190.47-82

INTRODUÇÃO

Na obra '*Vigiar e Punir*' (1975), Michel Foucault compartilha suas inquietações a respeito do adestramento social promovido pelas instituições e o uso do controle disciplinar por algumas instituições a fim de manter o domínio sobre a expressão, experiências, corporeidades, desejo, relações sociais e própria produção de subjetividades dos sujeitos.

Tais modelo e discursos de controle foram transferidos e cooptados por diversas esferas e, atualmente, no que concerne à discussão sobre gênero e educação, têm sido apropriados por movimentos conversadores como forma de deslegitimar temas a referida díade na formação educacional e, sobretudo, para construir regimes morais alinhados com a agenda de recrudescimento de direitos.

Assim, a partir de uma leitura baseada nas premissas apresentadas por Michel Foucault buscamos construir um ensaio de caráter arqueológico sobre os discursos e regimes morais que são forjados a partir de movimentos conservadores que atuam no Brasil e na América Latina para interditar os debates sobre questões de gênero e sexualidade na educação, a saber: *Con Mi Hijos No Te Metas* e o Movimento Escola Sem Partido.

Nesse sentido, buscamos observar a forma com que a relação saber-poder atua no interior dos Movimentos eleitos como responsável por criar uma dinâmica disciplinadora das subjetividades. A partir da ótica foucaultiana e, a partir disso, da investigação sobre o papel da moralidade religiosa e conservadora mobilizada pelos movimentos neoconservadores no Brasil e na América Latina, pretendemos perceber de que forma ocorrem as imbricações entre a moral, o gênero e o conservadorismo nas agendas desses grupos.

Assim, o ensaio proposto reflete a educação como um espaço de disputas semânticas e políticas em torno das questões de gênero e sexualidade. Ainda, ressalta a crítica proposta a respeito de empreendimentos morais forjados por movimentos dessa natureza em busca de institucionalizar saberes hegemônico-cristãos nos espaços educacionais do Brasil e na América Latina.

DO FRUTO PROIBIDO: A MORAL E OS PROCESSOS DE INTERDIÇÃO DE SABERES LIGADOS À SEXUALIDADE

Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes (o fruto) se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, conhecendo o bem e o mal. E viu a mulher que aquela árvore *era* boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido que estava com ela, e ele comeu. Então foram abertos os olhos de ambos, e souberam que *estavam nus*; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. (Gênesis, 3;6-8)

O homem, ou aqui melhor readequado, o indivíduo, é ser que detém saberes. Para além disso, o sujeito, não só no papel de investigador, é também objeto do próprio saber. Optamos, neste ensaio, por afastar o entendimento sobre o saber em uma abordagem notadamente vaga, afirmando que os regimes de saber, aqui, serão compreendidos como formas de poder. Para tanto, a conotação de poder que assumimos é aquela oferecida e presente no pensamento foucaultiano.

Nestes termos, não se trata de uma noção de poder contraprodcente, negativo. Para Foucault (1991), o poder é transformado para que exista a potencialização produtiva a partir dele. É a ação que, consequentemente, produz os desejos e as repressões a partir das quais o sujeito é (per)formado. Contudo, como o poder e o saber estão imbrincados?

Se o saber, enquanto conhecimento hegemônico, é reconhecido como uma forma de poder, a ótica foucaultiana ressalta o entendimento sobre tal noção a partir de uma perspectiva discursiva. Discursos que circundam o sujeito em meio às relações sociais do cotidiano, o que se afasta de uma projeção do poder que parte da 'macroesfera', representada pelo Estado, e sugere o entendimento sobre as 'microfísicas do poder'.

A partir disso, segundo Camargo e Valério (2017), refletir sobre o surgimento, permanência e transformação de tais discursos traduz-se em pensar como que se tornam verdades absolutas. Ora, como uma instituição projetada para normalizar e sancionar¹ pode ir de encontro às bases familiares? Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2016) dimensiona a relação que a criação de dadas instituições (centros militares, hospitais, igrejas e, no foco de nossa questão, escolas) tem com a projeção do poder disciplinar.

Assim, ao direcionar a referida reflexão para ao contexto brasileiro, é importante que se aborde sobre o surgimento das primeiras instituições escolares em nosso país, fundadas a partir das missões catequéticas de Padres Jesuítas. Para além da simples fundamentação moral-religiosa, Saviani (2011) resgata que, atravessando a noção de uma busca pela salvação das 'almas bárbaras', as escolas brasileiras de base católica apostólico-romana buscaram a conservação do status predominante desejado: o europeu.

Como resultado da profunda e longa catequização, a base moral da igreja foi transferida para o núcleo moral das escolas e, cada vez mais, introduzida nesses espaços como uma extensão da instituição familiar em si, reprodutora de discursos normalizadores. Essa simbiose

1 Adota-se o termo sancionar em referência à noção apresentada por Michel Foucault nas obras *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade, Vol. 1: A vontade de saber* (1976), em particular sobre o efeito das sanções sobre os sujeitos, não em um sentido estritamente legalista, mas em relação às regulamentações sociais disciplinares.

descontrói a premissa de que tal moral não é unânime, por mais que seja majoritária, o que institui aquilo que Foucault denomina como a patologização do que é assumido como “anormal”, o que foge à regularidade esperada, como trazido em *História da Sexualidade, Vol. 1* (1976).

Portanto, na acepção foucaultiana, as normas não existem para serem efetivamente seguidas. São forçadas para a autorregulação moral dos indivíduos. A referida regulação, quase que instantânea e involuntariamente, é o suficiente para que se compreenda que a norma produz efeitos e modula as pessoas. A partir disso, pouco importa se o sujeito admite voluntariamente para si dada penitência ou um processo de sujeição, afinal, a norma já fora acionada.

As vidas não docilizadas, por consequência não dóceis, e a docilidade dos corpos é um dos principais requisitos para o binômio docilidade-utilidade trabalhado por Foucault a partir da disciplina. A partir disso, se o poder e o saber estão imbrincados, são as práticas cotidianas que os materializam.

Segundo Deifelt (2002), neste contexto, a construção do corpo e da subjetividade torna-se decorrente das relações estabelecidas em torno da disciplina imposta, sejam elas políticas, sociais, religiosas ou culturas, que moldam e adestram o ser de acordo com os discursos de normalização. De tal modo, o objetivo é a preservação de discursos que mantenham padrões homogêneos e contínuos. O corpo e as subjetividades anormais tornam-se indesejados, pois fogem à lógica produtiva que a repressão dos desejos assume.

CON MI HIJOS NO TE METAS E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: O EMPREENDIMENTO MORAL NA AMÉRICA LATINA

Que a família tenha participação direta como agente primário e natural da educação, exercendo a responsabilidade parental na ação penal de seus filhos segundo sua visão social da sexualidade. [...] Que sejam respeitadas as instituições de ensino que possuem uma visão social expressa em suas ideologias institucionais, levando em consideração a liberdade de crença e de ensino². (CON MI HIJOS NO TE METAS, 2021, [T.A]).

A expansão do neoconservadorismo em toda América Latina produz, há tempos, diversos espelhamentos e repercussões no âmbito educacional. Com quase duas décadas de embates frequentes, emergindo, principalmente, da bancada da bíblia³, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) já apresentou diversos Projetos de Lei, declarados em todos sua nítida inconstitucionalidade (CARDOSO; SILVA, 2019). No entanto, avançou fronteiras e encontrou simpatizantes em diversos países, emergindo o primeiro desdobramento no Perú, em 2016.

O *Con Mi Hijos No Te Metas* (CMHNTM), em tradução livre, Com Meus Filhos Não Te Metas, tem como principal aliado as redes sociais, particularmente o Facebook, para propagar suas demandas, sobretudo a partir de notícias falsas. Deve-se destacar o fato de o Brasil ser o único país da América do Sul a contar como língua-mãe o português, tal aspecto oferece maior particularidade ao movimento no contexto nacional.

2 “*Que la Familia tenga participación directa como agente primaria y natural de la Educación, ejerciendo la responsabilidad parental al encausar a sus hijos de acuerdo a su visión social de la sexualidad. [...] Que se respete a las instituciones educativas que poseen una visión social expresada en sus Idearios Institucionales, teniendo en consideración la libertad de creencias y de cátedra.* (CON MI HIJOS NO TE METAS, 2021, [T.A])

3 A expressão ‘bancada da bíblia’ se refere ao grupo parlamentar brasileiro composto por representantes cristãos de base evangélica que buscam representar interesses religiosos frente às demandas insurgente no Congresso e Senado Brasileiro

Para o movimento, as educadoras e os educadores não podem debater pontos que possam conflitar com a base moral familiar dos(as) estudantes, com a intenção de preservar a integridade liberal-familiar-religiosa. Demonizam quaisquer tipos de movimentos sociopolíticos progressistas, pois consideram que incentivam e gestam as maiores mazelas morais contemporâneas. Temas como 'URSAL'⁴, doutrinação escolar marxista⁵ e o kit gay⁶ são exemplos recorrentes ligados às pautas conservadoras.

O movimento CMHNTM, apesar de ser mais recente que o MESP, já está presente em diversos países de toda América Latina, como a Argentina, o Chile, o Peru, a Colômbia, o Equador, a Costa Rica e outros. Apesar de congrega pautas consideravelmente similares, especialmente em relação à reivindicação pelo controle de temas que são repassados por professores(as) a alunos(as), seja a nível de educação política, sexual, moral, religiosa e até sobre as diversidades, o CMHNTM possui metas mais específicas e radicalmente conservadoras.

Em documento tornado público pelo CMHNTM Chile, assinado em nome dos 'cidadãos', pais e tutores do país, todos no masculino, e endereçado à Comissão de Direitos Humanos e Povos Originários daquele país, aponta-se que o referido projeto de lei que protege e reconhece os direitos ligados às identidades de gênero (Boletim 8.924-079)

- 4 O termo 'URSAL', acrônimo para União das Repúblicas Socialistas da América Latina, se trata de uma criação falaciosa disseminada pela extrema-direita no Brasil durante as eleições de 2018. Sugere a existência de uma conspiração política latino-americana a fim de construir uma unidade federativa socialista.
- 5 O termo 'doutrinação escolar marxista' é amplamente atribuído à forma de se educar no Brasil atual, onde aponta-se que exista um aliciamento político e intencional entre professores(as) e alunos(as), que é fruto de políticas esquerdo-marxistas de formação profissional dos(as) professores(as) e, consequentemente, da educação brasileira.
- 6 O 'kit gay', por sua vez, trata-se de um termo pejorativo para se referir ao programa governamental 'Brasil sem Homofobia', desenvolvido pelos Ministério da Educação e Direitos Humanos durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, que visava subsidiar a construção de um conjunto de materiais didáticos especializados para professores(as) e alunos(as) sobre a cidadania e direitos humanos da comunidade LGBT e o combate à homofobia nas escolas.

é um 'mal', pois tem como uma de suas finalidades pôr "em cheque o direito preferencial dos pais de educar seus filhos em uma questão tão grave e profunda como é a sexualidade de seus filhos⁷" (COM MI HIJOS NO TE METAS, 2017, [T.A]).

Nesse sentido, a partir de tais pautas, prega-se que existe dada incompatibilidade entre a base moral adotada, seja pela instituição escolar, seja pelos(as) professores(as) responsáveis, e o que seria o adequado e o inadequado a ser ensinado às crianças, com base em uma pretensa noção pessoal de certo e errado, de bem e de mal. O mesmo argumento falacioso que paira sobre o Chile é o que também impera no Brasil.

Urge que, segundo a Castilho e Dalmolin (2017), desde o golpe militar brasileiro de 1964 não havia uma formação parlamentar tão conservadora vigente em nosso setor político. Ainda mais, é possível afirmar que a imbricada relação entre religião, moral e política no Brasil é potencializada com o processo de midiaticização e a importante veiculação de informações capciosas nas redes sociais.

Coincidência ou não, a ascensão de movimentos neoconservadores educacionais e o desvelamento das *fake news* no quadrante do sul global ocorrem entre os anos de 2002 e 2016, marcados por governos com inclinações à esquerda em toda América Latina. Uma retaliação clara de um moralismo à espreita. Em um duelo entre o ambiente primário e secundário de crianças e adolescentes, família e escola, respectivamente, a moralidade cristã tem tentado se tornar, a cada dia mais, imperativa.

Considerado tal questionamento, para a visão discutida por Paulo Freire (1996), a educação pode ser apartidária, mas jamais neutra. O mito da neutralidade da educação, leva à negação da natureza

7 "Pone en Jaque el derecho preferente de los padres de educar a sus hijos en una materia tan grave y profunda como es la sexualidad de sus hijos". (COM MI HIJOS NO TE METAS, 2017, [T.A]).

política do processo educativo e o toma como um fazer pretensamente puro. Cada posicionamento feito em uma sala de aula é, por si só, uma leitura a partir da ótica de quem discursa, provando que não há como realizar uma despolitização da prática educacional.

Sobre a função educacional, José Martí (2007) disserta sobre o sentido horizontal da educação, destacando a incorporação de outras e novas perspectivas sobre temas centrais à educação, como sujeito, conhecimento, história e poder. Para ele, as classes populares assumem papel central no dever para com a educação, em que as culturas autóctones, daqueles que desde o nascimento habitam o seu lugar de origem e, devido a esse regionalismo específico, devem manter seus costumes atrelados à prática educativa.

Com essa visão multiculturalista, lançando um olhar sobre processos de humanização, percebe-se que estes se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação. É diante das múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, das manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos que os sujeitos (e até mesmo costumes) que foram marginalizados ganham voz nas discussões por uma educação inclusiva.

Tais movimentos partem de uma perspectiva excludente e vão além. A aniquilação das heterogeneidades no ambiente escolar é posta em questão frente à necessidade de uma moralidade em manter-se na centralidade de uma vasta sociedade. Apesar de que seja nítido o empreendimento moral que é pleiteado a ser inserido dentro do ambiente escolar, o que sempre é mostrado como sendo o verdadeiro perigo a tal moral é a discussão escolar sobre sexo, gênero e sexualidades.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: CONSERVADORISMO, GÊNERO E MORAL EM QUESTÃO

No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Tratasse, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas”. (BRASIL, 2019, p. 2).

O Movimento Escola sem Partido, desde o ano de 2004, vem buscando introduzir nas escolas um modelo de educação segundo o qual os(as) professores(as) devem educar os(as) alunos(as) estritamente embasados(as) nos conteúdos programáticos estabelecidos no currículo escolar. Em outras palavras, o papel do(a) professor(a) deve ser o de transmitir apenas os conhecimentos inerentes às disciplinas formais e obrigatórias, sem expressar quaisquer opiniões, críticas, problematizações políticas e outras formas de contextualização.

Assim, fundamentados em tal premissa, defensores do MESP advogam por uma educação livre de doutrinação pois, nesse entendimento, os(as) professores(as) exerceriam influência decisiva sobre seus(suas) alunos(as) quando expressam suas opiniões e discutem temas relacionados à identidade de gênero, emancipação feminina, racismo, movimentos sociais, manifestações de rua, estudos sobre povos indígenas, africanos, direito de greve, entre outros temas afins à realidade social.

A proposta do Movimento, segundo Silva e Cardoso (2019) é retirar dos ambientes de formação escolar discussões que envolvam convicções políticas e valores, tendo em vista que entendem ser da

S U M Á R I O

família a responsabilidade e o direito de educar seus(suas) filhos(as) a partir de sua própria cultura, crenças, princípios, apenas. Para tanto, o ESP fundamenta-se em normas que, em tese, dimensionam os direitos humanos, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Reivindicam, de modo apolítico e distorcido, especificamente, o artigo 12 da referida Convenção, que articula o direito à liberdade de consciência e de conservar, mudar, professar e divulgar a religião ou crenças, em público ou em espaços privados, seja individual ou coletivamente.

Argumentando que é direito da família educar seus(suas) filhos(as) de acordo com a liberdade individual e religiosa que detém, o Movimento Escola Sem Partido deturpa uma garantia enquanto estratégia conservadora para a retirada do ambiente escolar da discussão de temáticas que remetem ao avanço das conquistas sociais em direção à democracia e à igualdade. Desconsideram que a escola é espaço, por excelência, para a desnaturalização das agressões, injustiças, desigualdades.

Sob o crivo da não ideologização e do pretensão apartidarismo, o MESP tem construído uma luta para que a escola retroceda a um ambiente de acriticidade, pregando a ideia de neutralidade como base do discurso. Conforme Manhas (2016), no entanto, ainda quando se defende que não se deve ser perpetuada certa ideologia, não está fazendo outra coisa senão impondo as suas próprias convicções ideológicas. Conforme a autora, o MESP argumenta que o(a) professor(a) é mero(a) reprodutor(a) de conteúdos. Rompe-se com a construção de uma concepção da educação fundamentada como um ato político associado ao ensino vinculado com a realidade, em que se busca, incessantemente, a emancipação humana por meio da consciência, como aduz Fernandes:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que

vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (1989, p. 165).

Ribeiro (2016) destaca que, em contraste com os preceitos do MESP, a contribuição de Paulo Freire sobre a formação do pensamento crítico surge como estratégia de promoção da inclusão social, de avanços de ordem política e econômica. Afinal, é por meio da educação que o sujeito se conscientiza da sua condição de oprimido e, a partir da participação nos espaços políticos, age para a construção de uma sociedade menos desigual.

A esta conscientização, segundo Ratier (2016), o MESP dá o nome de proselitismo ideológico. No Movimento, particularmente, critica-se amplamente a obra freiriana, na medida em que consideram o trabalho de ensinar, defendido por Paulo Freire, como uma tentativa de subversão à ordem econômica, classicista, assim como à ideologia dominante.

Nesse sentido, a importância de se discutir questões que perpassam a realidade social dos sujeitos em formação vai além de lutas político-partidárias, de discussões de valores ou posicionamentos religiosos. A discussão, por exemplo, sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas importa para que as diferenças não se transformem em desigualdades, conforme observa Manhas (2016). Tais desigualdades estão fortemente presentes no contexto social brasileiro, isto é um fato, contudo “as injustiças vêm cada vez sendo mais desnaturalizadas na consciência social, que reivindica agora não somente o acesso aos direitos humanos, como também qualidade e equidade” (RIBEIRO, 2017, p. 7).

Portanto, o(a) professor(a) tem um papel fundamental como ser social e político que reivindica a educação como instrumento de luta. Usurpar a liberdade de cátedra implica silenciar a escola diante

das desigualdades, esvaindo tal ambiente de aspirações democráticas, limitando o papel de formador(a) de cidadãos. Nas palavras de Frigotto (2016, p. 4): “Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar”. Nessa medida, o MESP faz apologia a um país totalitarista, neoliberal e conservador-religioso no qual não se discute questões políticas, sociais, econômicas. Em que a ausência de criticidade concebe um ambiente propício à técnica burocrática, que dimensiona a (suposta) neutralidade defendida e pressupõe um posicionamento político de aceitação e reprodução dos interesses de grupos dominantes.

A esse respeito, Frigotto (2016, p. 2) destaca que: “Os arautos e mentores da “Escola sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares”. O Movimento Escola sem Partido reflete, então, mais uma tentativa, camuflada, de legitimar, mediante Projetos de Lei, práticas que enaltecem a discriminação, desigualdades, intolerâncias, e ameaçam a liberdade e a democracia, escondidas atrás da ideologia da “liberdade” de pais e alunos(as) contra, sobretudo, a doutrinação de gênero nas escolas. De tal modo, segundo Frigotto (2016, p. 4) a “pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: dedo-duro. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os dedo-duro eram profissionais”.

O que se percebe é o anseio que o ESP apresenta em relação à educação, diante do manejo político-conservador que reflete unicamente a intenção de evitar a discussão de determinados conteúdos – sobretudo aqueles ligados a questões de gênero – em sala de aula. Usa-se os valores familiares como escudo para criminalizar educadores(as) que buscam a formação cidadã de seus(suas) alunos(as), abordando em aula temáticas contextualizadas com a realidade, na

intenção de formar pessoas comprometidas com a transformação da sociedade, na medida em que se tornam sujeitos críticos que agem em prol da emancipação humana.

Os discursos velados nas ações e propostas do MESP quanto à promoção da democracia, da cidadania, de questões de gênero e outros temas críticos, tendo em vista que este Movimento apresenta propostas absurdas e que aniquilam tais pautas, manifestam, ao passo que escodem, violências cotidianas.

NOTAS FINAIS OU SOBRE O QUE TEMOS A APRENDER COM MICHEL FOUCAULT

Retomando Foucault (1975), é evidente que as instituições, pelo simples fato de existirem e com tal finalidade foram criadas, controlam as condutas humanas. Os Movimentos debatidos, igualmente, visam que, no ambiente escolar, as minuciosas formas de controle dos corpos e comportamentos sejam moldadas a partir de novas formas de sujeição das subjetividades. Por meio de discursos e práticas que redimensionam a disciplina, o conservadorismo presente nos movimentos transcorre através de uma subtração de subjetividades e inserção de um conjunto de informações cristã-morais que visam a docilidade política e utilidade econômica da formação educacional.

A administração de tais comportamentos e com o saber que pode, ou não, ser privilegiado, fazem parte da estrutura política dos Movimentos em questão desde seus cernes. De tal maneira que, como pode-se cogitar a existência de um alinhamento político à esquerda entre professores(as) e alunos(as) se o adestramento disciplinar contemporâneo, na educação, é totalmente regido por premissas e pela lógica neoliberal? A própria estrutura educacional, constituída a partir

das microrelações e perpetuação de práticas do capital, está longe de representar, como pregam os Movimentos, uma introdução a saberes à esquerda. Afinal, a figura do(a) professor(a) progressista, hoje, está inserida em estrutura que, ao contrário, opera a partir da exclusão e negacionismo de determinadas formas de vida.

Neste contexto de assimilação e reverberação de saberes, os poderes e moralidades de gênero instituídos no interior dos Movimentos *Con Mi Hijos No Te Metas* e o Movimento Escola Sem Partido surgem como projetos de retomada da educação catequética e útil ao projeto neoliberal.

Acreditamos, diferentemente, que é preciso pensar estrutura educacional a partir das margens, para seja retroalimentada criticamente, assim como sugere o questionamento foucaultiano: “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2002, p. 187).

REFERÊNCIAS

BÍBLIA, A. T. Gênese. In: BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: *Sociedade Bíblica de Aparecida*, 2008. p. 5-6.

BRASIL. Assembleia Legislativa. *Projeto de Lei 246/2019*. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2. Acesso em 17 mar 2021.

CAMARGO, André Campos; VALERIO, R. G. O sujeito e as relações de poder: Percurso de Michel Foucault. *Integrada Revista Científica*, v. IV, p. 44-60, 2017.

CASTILHO, M. M.; DALMOLIN, A. R. Escola Sem Partido: o empreendimento moral na educação brasileira. *Anais... Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: Mídias e Direitos da Sociedade em Rede*, vol. 4, Santa Maria, 2017.

S U M Á R I O

DEIFELT, Wanda. O corpo e o cosmo. In: TIBURI, Marcia; MENEZES, Magali de; EGGERT, Edla. (orgs.). *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 255-270.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, vol. 1. *A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalheite. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. In: Ação educativa assessoria pesquisa e informação (org.). *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 15-22

MARTÍ, José. *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “escola sem partido”. In: Ação educativa assessoria pesquisa e informação (org.). *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-42.

RIBEIRO, Renato Janine. *Escola Sem Partido preocupa por questionar a transmissão dos saberes*. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/escola-sem-partido-preocupa-por-questionar-a-transmissao-dos-saberes-afirma-janine/>. Acesso em: 10 jun. 2017

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Camylla Galindo Cezar de Oliveira; CARDOSO, Fernando da Silva. Lições sobre democracia e cidadania a partir da análise do Movimento Escola Sem Partido. *Revista Direito em Debate*, v. 27, n. 50, p. 164-182, 6 fev. 2019. doi: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2018.50.164-182>.

SÍ QUEREMOS. *Com mi hijos no te metas*, 2021. Disponível em: <https://con-mishijosnotemetas.com.ar/#!/-inicio/>. Acesso em: 20 mar 2021.

4

Miguel Melo Ifadireó

Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou

Christiano Siebra Felício Calou

A EPISTEME INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA: uma outra arqueologia de conhecimento?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.63-81

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente ensaio é fruto dos trabalhos de leitura, discussões, pesquisas e ações de extensão universitária que se enraizaram nos últimos anos de nossas trajetórias acadêmicas junto ao Núcleo de Estudos em Gênero, Raça, Organizações e Sustentabilidade (NEGROS/UPE) da Universidade de Pernambuco, no Campus de Salgueiro, e ao Programa de Metrado em Ensino em Saúde do Centro Universitário Leão Sampaio. Destacam-se nestes dois cenários alguns acirrados e temperados debates sobre as Teorias Raciais Críticas com foco no estudo do Pensamento Preto Africano (Afro-diaspórico) e suas Ancestralidades, nos Estudos Decoloniais, na Filosofia Africana e nos Estudos de Gênero sob o foco de epistemologias ocidentais e não ocidentais.

Assim, tomando por base estas experiências, tanto acadêmicas quanto sociais, junto à militância nos movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos - movimento negro e indígena, movimento LGB-TQI+ e movimento contra o racismo religioso direcionado às religiões de matrizes africanas e afro-diaspóricas – emergiu, neste cenário, a percepção em desenvolver uma breve reflexão sobre a temática do conceito intercultural em interfaces com a educação jurídica.

Por conseguinte, é necessário ressaltar que a universidade e a escola, da mesma forma que a sociedade, são locais onde as práticas de crimes de ódio se repetem, onde estratégias de ensino e de aprendizagem *learning by doing*, também, são provocadas, encenadas e transmitidas, ora nas interações professorx/alunx, ora nas interações alunx/alunx ou funcionárix/alunx, entre outras formas de socialização estruturantes do ensino superior jurídico. Anuncia-se, ainda, que o estudo em tela, ou melhor, em mãos, destacará sob o foco da pedagogia intercultural na educação jurídica brasileira as práticas de estranhamento e aversão à cultura do Outro. De todo, destaca-se aqui o pro-

pósito do objetivo geral deste ensaio, que é avultar algumas breves discussões sobre os grandes desafios da educação jurídica, com foco na Diversidade na contemporânea sociedade.

Enfim, acrescenta-se que o presente ensaio, quanto aos procedimentos metodológicos, possui uma abordagem qualitativa e, destaca-se ainda, que os objetivos são de ordem exploratória e descritiva (GIL, 2009; FLICK, 2009a), tendo em vista que se realiza como procedimento investigativo com uso de revisão da literatura sobre educação intercultural e suas interfaces com as estruturas funcionalistas da normatividade estrutural do ensino jurídico; em um segundo momento realiza-se uma revisão sobre a educação jurídica, em plataformas e bancos de dissertações e teses, bem como em periódicos específicos da área de conhecimento interdisciplinar (FLICK, 2009b). Ao término destes dois momentos, realiza os processos de análise do conteúdo e o relatório final da investigação (MARCONI; LAKATOS, 2017), entre distintas estruturas dicotômicas, a saber: ocidental e não ocidental.

Importante destacar que o estudo intenta trazer à tona de discussões, algumas contribuições de estudos prévios de expertises reconhecidos por seus pares, tais como: Valentin-Yves Mundimbe (2019), Miguel Melo Ifadireó (2019), Achillie Mbembe (2014), Nilma Gomes (2011), Hans-Peter e Bernd Wegener (2008), Kabengele Munanga (2008), Georg Auernheimer (2005), Eva Mathes e Carsten Heinze (2004), Paulo Freire (1999), Léopold- Joseph Duala-M'bedy (1999); Zygmunt Baumann (1996), Pierre Bourdieu (1983); Fabien Egboussi-Boulaga (1981) entre outros estudos clássicos da questão em estudo.

EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ENTRE “OS MESMOS” E “OS OUTROS” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As experiências da educação intercultural destacam, desde as últimas décadas do século XX, distintas e visíveis fragilidades presentes no ensino da ciência jurídica, visto que esta se voltava, predominantemente, para uma educação direcionada à aplicabilidade das normas com substancial aderência aos padrões de coercibilidade, heteronomia, homogeneização normativa, bilateralidade e atributividade dos distintos sistemas jurídicos. Dentro desta perspectiva, acrescenta Martina Weber (2003) que a competição universal também leva à formação de novas pseudo-comunidades com fronteiras verdadeiramente culturais fora e dentro do ambiente educacional (escola e universidade). Por outro lado, os estados nacionais estão se tornando menos importantes como atores porque têm uma governança econômica e social limitada, o que, entre outras coisas, leva à formação de entidades políticas maiores, sob o foco da estranheza e da integração, que são multi/interculturais em si mesmas (YILDIZ, 2009).

De todo, acrescentam Eva Matthes e Carsten Heinze (2004) que a proposta da educação intercultural seria essencial para a integração cultural como proposta hábil para reduzir tanto as estranhezas, quanto os enclaves que dificultariam mudança do habitus - à la Pierre Bordieu (1983) - e a adesão à comunicação intercultural, em tempos de modernidade líquida, que reduziriam ações de estranhamento e condutas negligenciadoras à coexistência com a cultura do outro. Zygmunt Baumann (1996), em a “cultura do lixo”, apresenta importantes reflexões sobre a modernidade tardia e/ ou modernidade líquida, principalmente quando destaca os pessimismos e os realismos que contextualizam os elementos da inclusão e da exclusão que alicerçam as bases do consumismo e do capitalismo que incrementam as

vivências interculturais. Por sua vez, em Pierre Bourdieu (1983), vamos encontrar destacáveis reflexões em torno do habitus – enquanto princípio gerador de práticas, estilos de vida e conflitos classistas - que acentuam as desigualdades sociais e atestam a ilusão da igualdade de oportunidades na sociedade globalizada. À tona destas argumentações está a retórica da contra homogeneização, movimento este que se iniciou com os movimentos sociais das três últimas décadas do século XX, os quais intensificaram sólidos debates em torno das diferenças culturais, não sob o foco do conflito, mas sob o foco do estabelecimento de uma nova ordem mundial, haja vista que o confronto com o Outro é parte indispensável do hodierno discurso sociopolítico das sociedades internacionais, bem como da sociedade brasileira.

George Auerheimer (2005), Franz Pöggeler (2004) e Dieter Lenzen (1999) ressaltam que a educação intercultural não é apenas uma nova ideia, tendo em vista que a sua base epistemológica e axiológica surgiram nas últimas três décadas do século passado pela necessidade de reconstruir o país, ensejando, assim, uma ressignificação das políticas internas de cunho pedagógico-econômico e jurídica da Alemanha, bem como nos outros Estados-Nacionais atingidos pela Guerra, tais como, França, Holanda, Bélgica, Reino Unido, dentre outros. O fato é que as distintas abordagens sobre a educação intercultural não apenas espraiam-se no velho continente como também nos países do “novo mundo”, sendo responsáveis pela promoção e recarregamento de acirrados debates políticos e emocionais, sobre como estes Estados devem lidar com o Outro. Observa-se internacionalmente que os Estados-Nações vêm se preocupando com a necessidade de lidar com a “questão problema da xenofobia” (aversão ao Outro) como um contínuo e permanente processo a ser inserido nos cenários de educação – escolar, técnico e superior, uma vez que esta é, na contemporaneidade, um dos grandes desafios das relações e das políticas internacionais.

Percebe-se que a educação intercultural torna-se um instrumento pedagógico de extrema relevância para lidar com o Outro na sociedade receptora, uma vez que, de um lado, a sociedade local precisa aprender que o Outro, por ser diferente, precisa do apoio comunitário para se socializar, e que a sua cultura de origem não irá destruir a cultura local (IFADIREÓ *et al.*, 2019); por outro lado, o Outro, mesmo sentindo-se estranho ou diferente, poderá, a partir da educação intercultural, perceber que é possível lidar com a nova conjuntura e com todas as peculiaridades da sociabilidade advindas da imigração, aprender a nova cultura, sem necessariamente perder os seus valores e símbolos de pertencimento cultural originário (DUALA-M'BEDY, 1999)

Por fim, salienta-se que as políticas públicas de promoção à educação intercultural na Alemanha veem, mesmo diante de alguns casos de xenofobia, a promoção da integração do Outro a partir de estratégias de valorização e de pertencimento, as quais são capazes de desenvolver competências individuais e coletivas que habilitem o indivíduo “nativo” a aprender a lidar não apenas com as ambivalências da diferença, mas com a cultura do Outro. Estratégias como estas se tornam decisórias para a inserção e valorização de direitos fundamentais (sociais, coletivos e culturais) destes indivíduos, observando, assim, a construção de uma sociedade capaz de não apenas respeitar os símbolos, signos e significados da cultura majoritária, mas, muito mais que isso, que a inserção do Outro permita que a subsequente capacidade narrativa desta não fique entregue à confusão e à opacidade de seu próprio presente.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ENQUANTO INSTRUMENTO FOMENTADOR DE COMPETÊNCIAS

Eva Matthes e Carsten Heinze (2004) afirmam que vivenciamos, na contemporaneidade, por um lado, a imposição de conceitos oriundos do senso comum de que o sucesso pessoal e profissional do indivíduo está diretamente correlacionado a “ilusão” de que vivemos em uma sociedade líquida movida “apenas” pela meritocracia; e, por outro lado, proliferam-se regras - morais, éticas e jurídico-normativas – sobre o conteúdo de pensamento, de que a universalização do conhecimento deve seguir os padrões estabelecidos pela perspectiva arqueológica da racionalidade eminentemente, ocidental, a qual segue a ordem de conhecimento do iluminismo cartesiano:

As pressuposições e hipóteses esboçadas indicam um conjunto de alternativas teóricas que venho trabalhando pelos últimos quinze anos [...] sobre o Mesmo e o Outro na antropologia filosófica. Mas a crítica dele satisfaz minhas crenças fundamentais: a identidade e a alteridade sempre dadas a outros, assumidas por um sujeito-eu ou sujeito-nós, estruturadas em múltiplas histórias individuais e, de qualquer forma, expressas ou silenciadas de acordo com desejos pessoais diante de uma episteme (MUNDIMBE, 2019, p. 12-13)

Sob esta visão, enfatizam Hans-Peter Müller e Bernd Wegener (2008) que os discursos neoliberais do direito e no direito promovem em sua essência a desigualdade de chances e de oportunidades, principalmente, quando oportunizam em acentuado destaque o discurso da universalização e da padronização do projeto civilizatório ocidental, que é reproduzido nas matrizes curriculares das universidades e das escolas, através da propagação de ideologias simbólicas de que “se o indivíduo realizar esforços e focar em seus objetivos, certamente, irá alcançar os objetivos pré-estabelecidos e o sucesso, a realização, bem

como as conquistas pessoais e profissionais acontecerão, pois tudo será apenas questão de tempo” (MÜLLER; WEGENER, 2008).

Soma-se a isto o fato de que estes discursos propagam teses que valorizam o Mesmo e refutam o Outro (DUALA-M'BEDY, 1999). Aprender através da interculturalidade exige a competência - por parte do professor, do gestor e do próprio aluno -, para a superação de si mesmo. Principalmente porque as estruturas epistemológicas da transmissão e da aquisição de saberes na escola não são inertes, não são estáticas e não podem ser compreendidas através da imposição de uma unicidade cultural ou axiológica. Por conseguinte, acrescenta-se que a educação intercultural permitiu que se percebesse que as falhas nas estruturas metodológicas de ensino, ao indicar que estas são tão complexas e que dificilmente devem ser postas na contramão dos modelos de autoridade legitimadores dos discursos de promoção das ideias de civilização e do conhecimento advindo da dominação da cristianização pela colonização (EGBOUSSI-BOULAGA, 1981).

As contemporâneas estruturas pedagógicas de ensino jurídico são edificadas por processos interacionistas simbólicos de fala que não mais permitem o desprezo ou a negação do homem enquanto Ser-Sujeito de sua própria existência, através do exercício de sua fala, ao narrar, este Outro, doravante homem diferente, que se encontra representado, principalmente quando passa a ser o representante de sua própria história, ou seja, ele redimensiona a distinção que o tornava a priori diferente: “A diferença não é distinção nem relação. A diferença é, no máximo, dimensão para o mundo e coisa” (HEIDEGGER, 2003, p. 19), uma vez que essa é a “medida que entreabre o mundo e a coisa em seu Ser e em relação ao Outro na separação de um e de Outro” (HEIDEGGER, 2003, p. 20), onde entreabrir é o modo em que se operacionalizam as diferenças, as quais, ao mesmo tempo que “medem” um, normalizando-o, “medem” o Outro, estranhando-o, excluindo-o, tornando evidente as diferenças que desqualificam este Outro (DUALA-M'BEDY, 1999).

Doravante a isso, percebe-se ainda a dificuldade em se modificar as arcaicas estruturas e práticas pedagógicas de alienação jurídica que não conseguem perceber a essência e a contribuição de que a valorização das diferentes linguagens e distintas histórias poderiam ter na construção de uma formação profissional jurídica fundamentada para as diversidades de alunxs, professorxs, gestorxs e funcionárixs. Contudo, refutando as antigas estruturas que tentavam amarrar a subjetivação do Ser ao Objeto, a episteme intercultural poderá auxiliar a compreensão de heranças culturais entre os “Mesmos” e os “Outros” (MUNDIMBE, 2019), estruturas que não podem ser “desaprendidas”, “descodificadas” ou simplesmente “limitadas”, sob pena de perderem a essência de seus sentidos e de seus significados, o que certamente levaria ao fracasso.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA POSSÍVEL ESTRATÉGIA PARA O ENSINO JURÍDICO?

Afinal, o que é educação intercultural e como ela pode ser aplicada no cotidiano dos currículos jurídicos enquanto estratégia de promoção da diversidade e promotora da cultura da paz? Segundo ressalta Miguel Melo (2005), a perspectiva orientadora da Educação Intercultural está fundamentada na concepção de uma sociedade multicultural, a qual estaria baseada em dois princípios: o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento. Estes dois princípios também se aplicam à educação intercultural. Miguel Melo Ifadireó *et al.* (2019) acentua que o princípio do reconhecimento se aplica a indivíduos particulares enquanto sujeitos importantes da sociedade geral, atribuindo-lhes o valioso prestígio, devido a formas e conteúdos culturais particulares, os quais tornam-se relevantes para a identidade da sociedade multicultural como um todo. Por conseguinte, o autor acrescenta que as

formas e os conteúdos sociais em que os membros de uma minoria se reconhecem, apoderam-se e participam ativamente da sociedade, é um ganho para todos, pois, a Educação Intercultural não se refere a culturas que pensam como entidades autônomas, o que teria implicações muito problemáticas, mas como culturas que conseguem dialogar e interagir entre si.

Ifadireó *et al.* (2019) descrevem que o objetivo da educação e da formação profissional com fulcro na concepção de interculturalidade visa, portanto, a ascensão de estratégias de ensino como instrumentos de promoção de habilidades participativas e inclusivas, tendo em vista que o conhecimento e a desvantagem estrutural, a insensibilidade a possíveis diferenças, dificultam as possibilidades de mudanças de perspectivas de valorização às outras culturas. O que se busca, na Educação Intercultural, é apresentar uma concepção pedagógica que priorize e que advogue em nome da igualdade de direitos e oportunidades sociais, independentemente da origem e da atitude de aceitação, do respeito pela especialidade e do reconhecimento das diversidades presentes na nossa sociedade. Essa concepção de educação intercultural torna-se indispensável na complexa e heterogênea sociedade, de modo que se defende, a partir da concepção de educação intercultural, que os instrumentos da gestão pública possam abrigar mecanismos capazes e eficazes para dialogar, compreender, prevenir e resolver os problemas de governança que atingem a nossa sociedade, tendo em vista que compreender e dialogar são os outros objetivos gerais da educação intercultural. No centro deste debate espriam-se argumentos em defesa da promoção de concepções de dialogicidade e de comunicação não violenta, uma vez que os postulados motores da educação intercultural são: a) combate a ideologia da estranheza; b) advocacia da igualdade de todos, independentemente da sua origem; c) a atitude de respeito pela alteridade; d) a capacidade de compreensão intercultural; e e) aptidão para o diálogo intercultural e não apenas o reconhecimento ou a tolerância.

A educação intercultural distingue-se do diálogo e da comunicação tradicional, uma vez ela se funda em postulados que propagem a comunicação e o diálogo intercultural em contraposição as duas formas tradicionais, pelo fato de que estes mecanismos de dialogismo tradicionais não dizem respeito, muito menos se preocupam, com as reivindicações e controversas de validade, esvaziando-se, assim, o início e a implementação de políticas públicas recheadas de significado social. Por conseguinte, percebe-se que, sem a interculturalidade, não haverá sentido a promoção de diálogo, pois este se perderá diante da ausência de sentido, de significado e de significação entre os sujeitos da comunicação. É certo que, no processo de comunicação, ambos são inseparáveis, porque, como exemplo, as expectativas geradas entre a funcionalidade do dialogismo poderá prejudicar a compreensão, caso não esteja fundamentado em um intercâmbio cultural de ensino e de aprendizagem (IFADIREÓ *et al.*, 2019).

Corroborando com esta perspectiva, Georg Auernheimer (2006), ao versar sobre o princípio do reconhecimento, esclarece que este deve ter seu uso preterido sempre que se for discutir política intercultural, uma vez que complementa a antiga concepção de “tolerância” difundida pela abordagem da educação multicultural. Pois, reconhecer o Outro, suas tradições e costumes, está muito além do simplesmente tolerar, uma vez que a educação intercultural surge de uma reação às antigas concepções políticas de que as sociedades poderiam permanecer distantes uma das outras, embasadas por limites territoriais e ordenamentos jurídicos nacionais, os quais conseguiam manter os esquemas ideológicos de poder e submissão. Logo, o motor da educação intercultural está em não mais permitir que a alienação em relação ao Outro se torne onipresente e que o diálogo com a diferença se torne um hábito, hábil para permitir o entrelaçamento e a diversidade em toda a sua plenitude, como aponta Zygmund Bauman, ao indicar que o estranho não se enquadra na ambivalência interior, o “indefinível ou o estranho está fisicamente muito mais perto de nós do que mentalmente distante” (BAUMAN., 1999a, p. 82).

Assim como os pedagogos anteriores – Bettina Alavi (2016) e Georg Auerheimer (2005) – o sociólogo Georg Simmel, em 1908, já preconizava sobre a emergência do tratamento em relação ao estrangeiro na sociedade alemã de sua época (SIMMEL, 1992) e, também, sai em defesa desta perspectiva, ao abordar com objetividade a condição jurídica, social e antropológica do Outro, posto que, para Simmel, a objetividade no tratamento do tema é primordial para o fortalecimento da concepção de liberdade, tendo em vista que a objetividade do homem não pode ser limitada por nenhuma convenção social, pois, ele [o homem] “é detentor de sua própria recepção e de sua própria compreensão e não caberá a ninguém prejudicar ou desconsiderá-lo como parte da própria sociedade” (SIMMEL, 1908, p. 24).

DISCURSOS EXCLUDENTES PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Os discursos políticos sobre educação intercultural no Brasil seguiram, em relação ao mundial, com um atraso de algumas décadas, com exceção dos trabalhos de Paulo Freire (1999), que já fazia referência à inclusão do Outro a às estratégias de combate ao estranhamento pela educação, muito embora já existissem linhas de pesquisa sobre os Estudos Coloniais, os Estudos Africanos e Indígenas e, por último, a Filosofia Africana, os quais tematizavam a problemática da racialidade, da colonialidade, do racismo (indígena e negro), da afrodescendência e da ancestralidade religiosa, entre outras abordagens no Brasil (NUNES, 2011; CAVALCANTI *et al.*, 2009; CUNHA JÚNIOR, 1999).

Todavia, ao analisarmos estas linhas de pesquisa e seus respectivos programas de pós-graduação estrito senso, verifica-se que a rubrica da Educação Intercultural, até a virada do século XX para o XXI, não estava claramente delineada, mesmo que estes programas

já tratassem antropológicamente e etnologicamente da educação indígena, pois, o foco estava atrelado a concepção de multiculturalidade (MUNANGA, 2008), principalmente, porque com ausência de políticas públicas afirmativas que discutissem a interculturalidade como forma de libertação e empoderamento, foram os programas de pós-graduação estrito senso que, a “ferro e a fogo”, institucionalizaram o diálogo no Brasil Sobre a Interculturalidade na Educação (SAVIANI, 2013; GOMES; SILVA, 2011).

Embora no Estado Nacional a orientação “monocultural” ainda seja dominante, ocorreram nas últimas décadas um considerável equilíbrio que vem modificando as antigas estruturas no país, principalmente, porque a “educação é um processo que ocorre em diferentes e múltiplas instâncias da sociedade: família, comunidade de destino, organizações sociais e religiosas, entre outras. Sendo a escola mais uma dessas instâncias” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2011, p. 103). Historicamente, presenciamos uma total ausência de experiências étnico-culturais para a diversidade nas universidades e salas de aula brasileiras. Do período do Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império até chegar no Brasil República Velha, o isolamento científico do mundo intelectual e científico brasileiro ficou muito além das expectativas que alicerçariam os contemporâneos discursos interculturais.

Estudar a construção da educação no Brasil sugere que se atenha à perspectiva diacrônica, quando se deseja compreender os processos históricos e as respectivas transformações que se deram na educação e, respectivamente, nas reelaborações das teorizações raciais presentes, desde a formação de professores, aos currículos escolares e materiais didáticos brasileiros (SILVA, 2008, p. 16), época na qual foram criadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil Império, com as Faculdades de Direito e Medicina, quando dois cursos de Direito foram implementados nos Estados de Pernambuco e São Paulo; e outros dois cursos de Medicina foram criados nos Estados da Bahia e Rio de Janeiro.

A história das políticas de educação superior ensina que desde as primeiras instituições de ensino brasileiras - seja nas duas escolas de direito no Recife e em São Paulo, seja nas duas escolas de medicina, em Salvador e no Rio de Janeiro – foram alimentadas pelas ideologias do racismo e da xenofobia, as quais fomentaram, durante séculos, tanto a preservação, quanto a reprodução da Diferença para a exclusão do Outro. A lógica assinala que estas ideologias são reflexos consolidantes e “constituintes da subjetividade e do processo de humanização vividos pelos professores e professoras, alunos e alunas” (GOMES, 2011, p. 7), haja vista que o racismo e a xenofobia são as consequências do histórico processo que implementou as categorias de (des)pertencimento e (des)confiança, as quais levaram índios e negros a se verem não somente como “estranhos de si mesmos”, mas a negarem a sua existência como tal.

Neste sentido, percebe-se a importância da Educação Intercultural ao procurar despertar a essência da identidade e do pertencimento do indivíduo com a sua coletividade, contribuindo para que este Ser Negro ou Ser Índio abandone o estágio letárgico que o tornou vítima de tal estranheza, como de “si mesmos”. Resume-se: a interculturalidade percebeu que a ausência da autoestima afeta a subjetividade do Ser, impede o reconhecimento de si e leva a refutação de sua original cultura e religião. No entanto, a criticidade ao pensamento intercultural objetiva contribuir para que este Ser desperte para si, tornando-se Outro, um Outro conhecedor de sua própria história, dono de sua linguagem e narrativas e capaz de se manter firme às suas memórias, ou seja, permanecendo atrelado em essência com as suas ancestralidades, rompendo, assim, com os processos que o aprisionam e o oprimem, seja de forma abrupta, seja de forma concreta (IFADIREÓ *et al.*, 2019).

Sob esta visão, acrescenta-se que a abordagem da educação intercultural promove não apenas o encontro entre os dois modelos de razão e de relação, mas impõe uma árdua crítica à construção do Outro (Estranho) pelo hegemônico modelo civilizatório e de conhecimento

ocidental. Percebe-se que é a partir desta perspectiva epistemológica que se elevaram discursos e ênfases em prol das Diferenças nas escolas brasileiras: por um lado, foram enfatizados os processos de demarcação e exclusão; por outro, foram esclarecidos os processos e as técnicas de produção das estranhezas, ora por mitos de submissão, ora por ideias racistas de dominação, tais como os que apontam “a lealdade indígena e a fidelidade do negro, submetidas ao português” (SILVA, 2008, p. 70), cujo “predomínio é baseado na superioridade adveniente de sua civilização” (SOUZA; SOUZA, 1912, p. 71), posto que o rompimento com a exploração da uniformidade e valorização da Diferença é uma das metas mais importantes da Educação Intercultural, uma vez que esta busca a imposição de práticas pedagógicas capazes de deslegitimar o “constructo cultural que mantém o Outro refém de uma estranheza, como uma experiência desafiadora da identidade” (SCHÄFFTER, 1991, p. 12) de povo marginalizado. O embaraço, portanto, só começa a ser desfeito quando vão surgindo racionalidades capazes de descontextualizar a situação de colonialidade e de racialidade, as quais foram sociocultural e historicamente construídas para que continuassem imutáveis (MBEMBE, 2014).

Por fim, enfatiza-se que a concepção de pedagogia intercultural vai muito além do que a sua anterior “pedagogia multicultural” desejou, uma vez que esta, axiologicamente, funda-se em epistemologias que reanalisam as experiências produzidas pelo homem em sociedade, ou seja, diferentemente de postergar a assimilação ou aculturação de grupos minoritários em relação ao grupo majoritário, ela [a interculturalidade] tenta a promoção do ensinar e aprender com o outro, desestruturando a funcionalidade de hierarquias culturais verticalizadas em sociedade, pela implementação e horizontalização da alteridade como nova assunção pedagógica (IFADIREÓ *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a emergência de discussões em seu sentido abstrato sobre a interculturalidade, diante do avanço do conservadorismo radical, principalmente, diante do aumento de estatísticas criminais que apontam a majoração ensurdecadora do racismo, da misoginia, da LGBTfobia e do racismo religioso no contemporâneo cenário político, social e educacional brasileiro. Viu-se que esta se destaca a partir do tratamento proveniente da fenomenologia e do diálogo metafísico entre o Ser e o Nada (Sein/Dasein), com fulcro no questionamento entre a desigualdades raciais e a reconstrução da memória cultural, que busca descontextualizar o mito da democracia racial e a difusão de teorias eugenistas, higienistas e raciológicas nos mais distintos espaços da sociedade brasileira.

De todo, salienta-se que, assim como na sociedade, na escola e na universidade se perpetuam as mesmas relações de poder e dominação, as quais se explicitam no cotidiano de ensino e de aprendizagem – currículos escolares, materiais e manuais didáticos, práticas de ensino e de gestão, entre outras formas - sinais evidentes da manipulação descuidada de palavras, de estigmas, de signos e de bandeiras de submissão, a saber: “Diga-me o que lhe parece estranho, e eu lhe direi quem você é!” (SCHÄFFTER, 1991, p. 7).

No que concerne a isto, levantam-se indagações epistemológicas sobre a falência dos antigos modelos pedagógicos de ensino e de aprendizagem diante da necessidade de construção de um novo senso comum hábil para promover a inserção de novas dimensões político-ideológicas humanitárias, facilitando, assim, os processos de ensino e de aprendizagem de forma significativa e facilitadora da aquisição de habilidades e competências.

Nesse sentido, entende-se o fenômeno educacional como mutável ao longo do tempo e do espaço, devendo as análises sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em caráter interdisciplinar, promoverem reflexões que auxiliem o/a docente a ressignificarem suas metodologias ativas de ensino, tornando-as significativas para a aprendizagem. Constata-se que o ensino jurídico é carente de perspectivas interculturais, as quais seriam fundamentais e determinantes para a formação profissional, quanto para o alastramento da visão crítica de mundo, bem como para a aquisição de habilidades e competências para o sucesso nas distintas carreiras jurídicas.

REFERÊNCIAS

ALAVI, Bettina; LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?* Inklusion als Herausforderung der Geschichtsdidaktik. Schwalbach.: Wochenschau 2016.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

AUERNHEIMER, Georg. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3. Neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Stuttgart – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005.

BAUMAN, Z. *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Verlag, 1999a.

Modernidade e Holocausto. Tradução Marcus Penchel. RJ: Jorge Zahar Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

CAVALCANTI, Maria Juraci Maia; VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula; ARAÚJO, José Edvar Costa de; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de (org.). *Escolas e Culturas: Políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: Edições UFC., 2009.

S U M Á R I O

CUNHA JÚNIOR; Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesses dos afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan Costa *et al.* (orgs.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

DUALA-M'BEDY, Léopold-Joseph Bonny. Die Genese und Anwendungsmöglichkeiten der Xenologie. Betrachtung im Kontext der Xenophobie, S. 127-180. In: Irene Etzendorfer; Michael Ley (Hrsg.). *Menschenangst. Die Angst vor dem Fremden*. Berlin/ Bodenheim: Philo Verlagsgesellschaft, 1999.

EGBOUSSI-BOULAGA, Fabien. *Christianisme sans fetiche. Révélation et domination*. Paris: Présence Africaine, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). 3. ed. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Cultura Negra e Identidades.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 3. ed. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Cultura Negra e Identidades.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

IFADIREÓ, Miguel Melo; SOUZA, Taís Oliveira de; ALBUQUERQUE, Érika de Sá Marinho; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. Educação intercultural e suas ambivalências com o estranho: um estudo sobre a representação social do negro no livro didático. *Id Online Rev. Mult. Psic.*, 2019, v.13, n. 43, p. 1081-1104.

LANDMANN, Michael. Das Fremde und die Entfremdung, S. 180-219. In: HEINZ-HORST, Schrey (Hrsg.). *Entfremdung*. Verlag Freies Gestelesleben: Stuttgart, 1999.

LENZEN, Dieter. Multikulturalität als Monokultur, S. 147-157. In: OTTFRIED, Schäffter (Hrsg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Westdeutschland Verlag: Opladen 1991.

MATTHES Eva; HEINZE, Carsten (Hrsg.). *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. [Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung]. Bad Heilbrunn – Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 2004.

SUMÁRIO

MBEMBE, Achillie. *Crítica a razão negra*. Tradução Marta Lança. 3. ed. Lisboa: Antígona Editores, 2014.

MELO, Miguel Ângelo Silva de. *Deutschsprachige Einwanderung im Rio Grande do Sul. Integration, Sprache und kulturelle Identität im Spannungsfeld von Politik und Schulwesen*. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universität Hamburg, Hamburg.

MÜLLER, Hans-Peter; WEGENER, Bernd (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNDIMBE, Valentin-Yves. *A invenção de África*: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NUNES, Cícera. *Reisado Cearense. Uma proposta para o Ensino das Africanidades*. Fortaleza: Editora Conhecimento, 2011.

PÖGGELER, Franz. *Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik*. München: Opladen Verlag, 2004.

REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. 25. ed., São Paulo, Saraiva, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção Memória da Educação.

SCHÄFFTER, Ottfried (Hrsg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Westdeutschland Verlag: Opladen 1991.

SILVA, Paulo Vinícios Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SIMMEL, Georg. Exkurs über den Fremden. In: LOCKE, A. (Hrsg.). *Der Gast, der bleibt*. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt am Main: Frankfurter Verlag, 1992.

SILVA, Paulo Vinícios B. da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Cultura Negra.

WEBER, Martina. *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003.

YILDIZ, Erol. *Fremdheit und Integration. Ausführungen zum besseren Verständnis Anregungen zum Nachdenken*, Bergische Gladbach: BLV Verlagsgruppe, 2009.

5

Celma Tavares

**AS LACUNAS
NA FORMAÇÃO
JURÍDICA FRENTE
À PERSPECTIVA DE GÊNERO
E SEU REBATIMENTO NOS
DIREITOS DAS MULHERES**

INTRODUÇÃO

Este ensaio se propõe a refletir sobre questões relacionadas a um contexto de quase ausência de uma formação jurídica articulada à perspectiva de gênero⁸ e seu rebatimento em vários campos do acesso aos direitos por parte das mulheres, entre eles a posse segura da terra; e para isto toma como referência o campo da governança da terra sensível a gênero⁹.

Por um lado, a formação dos operadores e operadoras do direito, via de regra, revela a ausência nos currículos de uma abordagem que inclua a perspectiva de gênero, o que gera a falta de conhecimento e, portanto, das condições para uma atuação que considere este enfoque. Para exemplificar, na formação inicial se selecionamos, de maneira não exaustiva, matrizes curriculares do curso de direito nas principais universidades públicas, distribuídas pelas cinco regiões do país, e em um dos mais importantes cursos da rede privada, identificamos o problema na formação jurídica em relação as questões de gênero¹⁰.

Dos cursos de doze instituições de ensino analisadas, que se situam entre os “melhores”, apenas quatro deles apresentam em seu currículo uma disciplina eletiva relacionada à gênero. Em duas delas a disciplina se situa no âmbito do direito penal, com os seguintes títulos: “Sistema Penal e Gênero” (30h) e “Criminologia Crítica: gê-

8 A perspectiva de gênero está fundamentada na Teoria de Gênero e se relaciona a três paradigmas: o teórico histórico-crítico, o cultural do feminismo e o do desenvolvimento humano. Também é chamada de enfoque de gênero.

9 Gênero deve ser entendido como elemento constitutivo das relações sociais e um modo de significar relações de poder (SCOTT, 1990).

10 Existem diferentes critérios para indicar os “melhores” cursos de direito no país: pela nota do Enade, pela aprovação na OAB, pela junção entre Enade e OAB, pela avaliação da qualidade de ensino, pela avaliação do mercado, pelo conceito preliminar de cursos, etc. Assim, com base em alguns desses critérios se selecionou uma amostra aleatória de 12 instituições de ensino: USP, UFRJ, UFMG, FGV, UNB, UFPR, UFRG, UPE, UFPE, UFBA, UFRSA e UFPA. As matrizes analisadas estavam disponíveis nas páginas web dos cursos das citadas instituições em fevereiro de 2021.

nero, raça e classe no Sistema de Justiça” (30h); e em outra se situa no âmbito mais geral: “Direito e Gênero” (30h). Tendo, portanto, uma abordagem insuficiente. Sem mencionar que são disciplinas que podem ou não ser escolhidas durante a formação porque são optativas. Em apenas uma das instituições de ensino está presente a disciplina “Direito e Equidade de Gênero (90h), também eletiva e oferecida por primeira vez em 2020, que tem por objetivo sensibilizar para a problemática de gênero e promover e fortalecer a cultura de equidade de gênero, segundo sua ementa. A metodologia proposta para a disciplina reuniu aulas expositivas, palestras com convidadas externas, discussões e elaboração de projeto sobre equidade de gênero, e entre seus conteúdos abordou: Direitos das mulheres e importância do feminismo dentro da doutrina jurídica; Desigualdades de gênero e raça nas carreiras jurídicas e lideranças; Políticas públicas de equidade de gênero; Feminismo negro, entre outros.

Por outro lado, quando abordamos a situação da posse da terra enfocando o acesso das mulheres percebemos que apesar de recentes avanços nas legislações e alguns esforços até o ano de 2016¹¹ em planejamento e políticas, ainda contamos com uma profunda desigualdade nas relações entre mulheres e homens em várias esferas, entre elas o acesso à terra.

O país possui mais de 850 milhões de hectares de terras, dos quais 351 milhões de hectares são estabelecimentos agropecuários, ou seja, áreas agricultáveis que correspondem quase a metade do território brasileiro, e também mais de 117 milhões de hectares em terras indígenas e quase 152 milhões de hectares em unidades de conservação, mas está marcado por um contexto de profunda concentração fundiária, que remonta a uma longa história de terras concentradas nas mãos de uma elite masculina e branca. O Censo Agropecuário aponta

11 Ano da ruptura democrática no país, com o golpe jurídico-parlamentar, empresarial e midiático que retirou do poder a presidenta eleita. As eleições de 2018 e o atual governo confirmam essa tendência de ruptura e desprezo pelas instituições democráticas e o Estado de Direito.

que a concentração fundiária no país é alta, no total quase 4,5 milhões de estabelecimentos ocupam quase 72 milhões de hectares, enquanto pouco mais de 470 mil estabelecimentos ocupam quase 280 milhões de hectares. A consequência disso é a disputa por terra, é a violência e o empobrecimento do campo, é a falta de alimentos, entre outros problemas, e o Estado brasileiro não vem se mostrando capaz de inverter este quadro e propiciar uma distribuição de terras de forma equitativa.

Sob o enfoque de gênero chama atenção o escasso número de beneficiárias da posse segura da terra em comparação com outros países latino-americanos (DEERE; LEÓN, 2003). Apesar de que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 189, estabelece que o título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil. De acordo com dados da Oxfam, de 2016, os homens controlam a maior parte dos estabelecimentos rurais enquanto as mulheres representam quase o dobro do número de produtoras rurais sem a posse segura da terra em comparação com os homens. Esse cenário de desigualdade no direito à terra se deve, entre outros fatores, ao viés de gênero em programas de distribuição de terras e no mercado fundiário, junto a distorções no mercado de trabalho e de crédito (DEERE; LEÓN, 2003).

COMPREENDENDO A PERSPECTIVA DE GÊNERO E AS SOLUÇÕES CONSTRUÍDAS PELAS MULHERES

Esse quadro indicado anteriormente – de concentração fundiária nas mãos de uma elite branca e masculina, e a ausência de formação jurídica adequada na perspectiva de gênero – potencializam as dificuldades de realizar uma governança da terra sensível a gênero. Ao elemento político necessário para a desconcentração fundiária e

a distribuição de terras no país que atenda aos direitos das mulheres, se soma o elemento jurídico, onde os operadores e operadoras do direito desconhecem os instrumentos e/ou não estão sensibilizados no tocante à equidade de gênero¹². Isso se reflete em contextos de reforma agrária ou de regularização fundiária¹³ frente à necessidade da posse segura da terra para as mulheres, considerando este um meio associado ao bem-estar, empoderamento e autonomia delas¹⁴.

Neste sentido, uma experiência de regularização fundiária sensível à gênero, realizada em Ponte do Maduro, exemplifica bem essa problemática. A região está formada por quatro comunidades – Santo Amaro, Santa Terezinha, Chié e Ilha de Joaneiro – e um total de oito mil famílias, que ocupam uma área central do Recife. A partir da década de 1950 as quatro comunidades se uniram para combater as ameaças constantes de despejo e reivindicar seus direitos. Depois de quase meio século de luta a regularização fundiária urbana foi anunciada em 2010.

Assim, para possibilitar que o processo contasse com a plena participação da comunidade e das mulheres, a organização Espaço Feminista¹⁵ acompanhou e atuou, inclusive com assessoria jurídica,

- 12 Segundo Lagarde (1996) a equidade de gênero é o conjunto de processos que incluem ações que reparam ou fazem justiça aos danos causados pelas desigualdades produzidas contra as mulheres na sociedade patriarcal.
- 13 Um processo de regularização deve considerar aspectos como: problemas de herança, a situação conjugal das mulheres, a possibilidade de regularizar ou dar títulos de terra para mais de uma família, e, uma vez que é uma "concessão", tem que dar prioridade para as famílias que efetivamente vivem no local.
- 14 Estudos realizados em vários países, organizados pela *International Land Coalition*, mostram, por exemplo, que as mulheres com direitos à terra assegurados possuem rendimentos até 3,8 vezes maiores e estão 8 vezes menos propensas a sofrer violência doméstica. Também há uma série de estudos na América Latina que mostram que as mulheres proprietárias da terra têm mais condições de escolha em relação aos parceiros no casamento, e dentro dele desempenham um maior papel tanto na tomada de decisões referentes à casa e à propriedade, como nas decisões sobre a produção e os usos dos recursos econômicos (DEERE; LEÓN, 2003).
- 15 Organização da sociedade civil, criada em 2008, que tem como missão institucional o processo de empoderamento das mulheres, realizado com base em um projeto político feminista de médio e longo prazos, construído com as mulheres e avaliado de forma permanente. Além disso, a organização adota as seguintes diretrizes: atua na perspectiva de processo; não executa o que é papel do Estado; reconhece a existência de diferentes conhecimentos; estimula a dialogicidade, a autonomia e a criatividade; e atua para a exigibilidade das políticas e direitos.

durante os quatro anos de atividades do poder público a fim de que fosse conferido às mulheres o mesmo direito que os homens aos títulos. A organização já tinha uma inserção na região, estabelecendo uma conexão com as organizações de base comunitárias, e vinha desenvolvendo um processo formativo com as mulheres, elemento fundamental para o conhecimento sobre seus direitos. Foi, portanto, a oportunidade de utilizar os Critérios de Avaliação de Gênero¹⁶, elaborados pela *Global Land Tools Network (GLTN)*, uma das agências da ONU-Habitat e de criar uma dinâmica própria para facilitar o protagonismo das mulheres no processo.

Entre as ações estabelecidas pelo Espaço Feminista, foi criado um Comitê Local, com representação das comunidades, incluídas as mulheres, para acompanhar toda a regularização, e se garantiu às lideranças mulheres um programa de formação técnica, política e jurídica para possibilitar a compreensão do que significava a regularização fundiária, onde foram expostas as etapas, os mecanismos a serem utilizados e os desafios existentes. Ainda foram realizados encontros mensais de monitoramento como forma de garantir a participação efetiva das mulheres em todas as etapas, como cadastramento, tomada de decisões e busca de soluções aos problemas tanto técnicos quanto políticos, e também foi garantida a presença delas no diálogo com os representantes de órgãos públicos implicados na regularização, incluídos os setores jurídicos. E foram criados um Núcleo de Mediação de Conflito, cuja ação era necessária tanto na relação entre as lideranças,

16 Os critérios são os seguintes: 1. Participação igual mulheres e homens e governança sensível a gênero; 2. Capacitação, organização e empoderamento de mulheres e homens para usar e se beneficiar do instrumento; 3. Questões legais e institucionais no instrumento para mulheres e homens; 4. Questões sociais e culturais no instrumento em relação ao acesso de mulheres e homens à terra; 5. Questões econômicas no instrumento no tocante ao acesso de mulheres e homens à terra; 6. O instrumento busca escala, coordenação e sustentabilidade para atingir o maior número de mulheres e homens. Especificamente no âmbito fundiário são compreendidas como ferramentas de acesso à terra os atos de registro de posse e concessão de uso do solo em áreas urbanas e rurais, os planos de ocupação do solo, as políticas públicas voltadas para o setor, o arcabouço jurídico e legislativo que regula essas ações, etc.

entre os/as residentes, e com as instituições, e um Conselho Consultivo Internacional, formado por especialistas de várias organizações.

Toda a atuação esteve orientada pelas lentes de gênero, que significa, em linhas gerais, olhar as mesmas coisas pela perspectiva de gênero para poder identificar as desigualdades existentes no atendimento às demandas de mulheres e homens e passar a considerar as necessidades das mulheres rompendo com a lógica que as invisibiliza. Em outras palavras, significa analisar a situação, condição e posição de gênero (CASTAÑEDA, 2008).

Apesar de o resultado ter sido positivo, com a garantia de uma governança de terra sensível à gênero e o empoderamento das mulheres, que desafiaram as normas e condutas das instituições da administração fundiária de maneira coletiva e lutaram contra uma cultura institucional que exclui as mulheres, passando assim a ter maior visibilidade e respeito frente aos agentes públicos atuantes naquelas comunidades, o caso Ponte do Maduro foi simbólico em vários âmbitos. Foi simbólico para a compreensão da forma com a qual a cultura machista que inferioriza o papel e a participação das mulheres nos processos de tomada de decisão e o preconceito de gênero se reproduzem nas instituições, incluídos seus setores jurídicos, e como isso afeta a equidade de gênero na implementação das políticas públicas. Foi igualmente simbólico em revelar o desconhecimento do arcabouço normativo sobre gênero, assim como a resistência em aplicar os instrumentos jurídicos compatíveis com a regularização fundiária para aquela área, a exemplo da Concessão de Uso Especial de Interesse Social (CUEM)¹⁷, por parte do corpo jurídico do órgão responsável direto pela ação.

17 A emissão da CUEM implica a transferência do uso do bem público e garante a segurança da posse. Importante observar que não se trata de uma permissão do Poder Público, e sim de um direito adquirido. Fazer sua emissão é responsabilidade objetiva do Estado, um dever legal do Poder Público; podendo a omissão do mesmo constituir lesão aos posseiros/as interessados.

Outro exemplo relevante para a apreensão dessas lacunas se situa no atual processo de regularização fundiária em dois municípios da Região Agreste do Estado. Uma vez mais o Espaço Feminista tem apoiado as mulheres, entre outros meios com formação e assessoria jurídica, a fim de possibilitar a equidade de gênero, agora utilizando um modelo de empoderamento articulado à Agenda 2030 da ONU, e desenvolvido pela organização com o fim de contribuir à redução das desigualdades de gênero no acesso, uso e controle da terra e territórios. O modelo articula quatro eixos: a produção do conhecimento; a formação política e técnica; a criação de alianças; e a incidência política, que inclui diálogo local com o poder público e monitoramento das políticas públicas relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 1, 2, 5 e 11, onde todo o processo é feito não para as mulheres e sim com as mulheres (CASTAÑEDA, 2008). Logicamente, cada um desses eixos, realizados de forma individual e conjunta, adota a perspectiva de gênero (LAGARDE, 1996) e contribui para a formação e o protagonismo das mulheres.

Em ambos municípios o instrumento proposto foi a Regularização Fundiária Urbana de Interesse Social (REURB-S)¹⁸. Contudo, cabe indicar que as realidades são distintas. Em um dos municípios o sistema opera por meio do desconhecimento e da resistência às questões de gênero e de negação do contexto existente, havendo uma negativa de diferentes órgãos da gestão pública, incluídos seus setores jurídicos, em reconhecer a existência de conflitos e dos privilégios masculinos¹⁹. No outro município, no entanto, existe a decisão política de trabalhar com uma organização feminista, o que minimiza as resis-

18 É uma modalidade aplicável aos núcleos informais ocupados por população de baixa renda, que por sua condição tem gratuidade em todos os gastos com a regularização fundiária urbana.

19 Além das resistências na esfera de gênero, nesse caso específico, ocorre também problemas em relação à classe já que o local em que a comunidade reivindica a regularização tem sido alvo de um processo de gerentificação e, por consequência, de sistemáticas ameaças de despejo da comunidade para construção de condomínios privados.

tências às questões de gênero, estando as fontes de dificuldades mais relacionadas a outros âmbitos, como o técnico-operacional.

Os resultados também têm sido diferenciados. No município que apresenta resistências, a solicitação de REURB-S ainda não foi atendida por parte do poder público, entretanto, as mulheres seguem organizadas e lutando por seus direitos. No município que estabeleceu parceria com o Espaço Feminista o procedimento de REURB-S foi admitido e em agosto de 2019 a prefeitura fez o lançamento do programa governamental para realizar a regularização fundiária urbana de 17 assentamentos informais por meio do Programa “Minha Casa é Legal”, formalizando-o com a assinatura do Decreto Municipal nº 35/2019, além de ter assumido o compromisso de que os títulos de posse da terra sejam colocados em nome das mulheres. Em outubro de 2020 foram entregues os títulos do primeiro assentamento e a previsão é a de que até 2022 a regularização dos demais esteja concluída.

No tocante ao desconhecimento dos instrumentos jurídicos compatíveis com a regularização fundiária e sua articulação com as questões de gênero, foi necessário, na região Agreste, oferecer um curso de formação específica sobre o tema. O curso organizado pelo Espaço Feminista, com o objetivo de minimizar as dificuldades no processo de regularização, foi realizado com a participação de representantes da área jurídica dos órgãos públicos dos dois municípios, dos registradores dos cartórios e das mulheres lideranças das comunidades. A formação buscou abordar todos os aspectos da REURB-S, incluídas as exigências para aplicação desse instrumento, fazendo uma discussão técnica sobre o que diz a lei, quais mudanças são trazidas por ela, qual a responsabilidade de cada agente (município, cartório, Corregedoria, Ministério Público) para garantir este direito e articulando esse debate com a perspectiva de gênero. A situação de uma das comunidades incluídas na solicitação de REURB-S foi usada como estudo de caso.

OS MARCOS PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO

Diante das experiências relatadas é possível perceber como as ausências e lacunas na inclusão da perspectiva de gênero na formação jurídica contribuem a produzir, reforçar e reproduzir as desigualdades entre mulheres e homens, típicas das sociedades de base patriarcal²⁰ como a brasileira. Em especial porque a falta das condições para uma atuação que considere este enfoque prejudica a equidade de gênero no acesso aos direitos, como indicado no caso da posse segura da terra para as mulheres²¹.

Partindo, então, dessa problemática é preciso compreender que são essas desigualdades que estruturam as relações de poder. Portanto, as ausências da perspectiva de gênero nas matrizes curriculares não são resultado do acaso. Especialmente quando entendemos que o currículo é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147).

Por isso a necessidade de analisar as estruturas de poder dentro da educação formal, nesse caso de nível universitário, e de examinar “como a estrutura educativa e o currículo interagem para dar forma ao conhecimento”, e “conseguem moldar o sujeito de direito” [T.A.] (MAGENDZO, 2008, p.118). Nesta direção, existe uma “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas que permeiam as decisões acerca do desenho curricular” [T.A.] (MAGENDZO, 2006, p. 36).

20 Nesse sentido, cabe chamar atenção para o fato de que além da questão jurídica, ou seja, das ausências e lacunas na formação dos operadores e operadoras do direito, as instituições, incluídas as universidades e as responsáveis pela regularização fundiária, estão completamente entranhadas por uma cultura patriarcal, machista e elitista. O que, por consequência, produz uma grande distância entre o “de jure” e o “de facto”.

21 No caso específico também contribui o fato da disciplina de direito agrário não constar entre as obrigatórias dos cursos. Um outro fator de desigualdade é o acesso das mulheres aos órgãos de justiça. Mas essa é uma outra discussão, importante e complexa, que não é possível abordar no espaço do presente texto.

Além das lacunas indicadas, é relevante assinalar que a integração da perspectiva de gênero nas matrizes curriculares dos cursos de direito apenas por meio de disciplinas eletivas é insuficiente, principalmente quando restritas a um âmbito específico do direito, como por exemplo o penal.

Ao mesmo tempo, essas lacunas e ausências não são justificadas nem desde um ponto de vista normativo nem desde um ponto de vista pedagógico. Existe todo um arcabouço no Sistema ONU e no Sistema Interamericano que buscam promover e assegurar a equidade de gênero. No âmbito das Nações Unidas é possível destacar a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); o Plano de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); a Declaração e Plano de Ação de Beijing (1995); o Programa Mundial de Direitos Humanos (2004), a Agenda 2030 (2015). Na esfera da Organização dos Estados Americanos estão o Programa Interamericano para a Promoção dos Direitos da Mulher e a Equidade de Gênero (2000), a Carta Democrática Interamericana (2000), os Estândares Jurídicos vinculados à Igualdade de Gênero e aos Direitos das Mulheres no Sistema Interamericano de Direitos Humanos (2015), as Diretrizes Interamericanas pela Igualdade de Gênero (2017).

No Brasil, além de diretrizes para orientar as políticas de educação na área de gênero, como o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres (2013) ou documentos que destacam a importância de uma educação com enfoque de gênero, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), existe um documento de caráter obrigatório, do Conselho Nacional de Educação, em forma de parecer e de resolução, que são as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). O Parecer CNE/CP n.º 8/2012 coloca como um dos princípios dessa educação a igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, situadas no âmbito do “enfrentamento

dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades” (BRASIL, 2012a, p.9). Já a Resolução nº.1/2012 determina em seu Art. 9º que “a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012b, p.2), o que permite, por exemplo, abordar os direitos humanos das mulheres e enfocar as desigualdades de gênero relacionando-as com as políticas públicas e com a doutrina jurídica.

Por fim, e não por isso menos importante, o Parecer CNE/CES nº. 635/2018, de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, define que a metodologia de ensino e aprendizagem do curso deve guardar relação com os princípios descritos no Parecer a fim de “proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem que atenda a um processo de **construção de autonomia, de forma pluridimensional, dos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**” (BRASIL, 2018a, p.11, grifo nosso). Já a Resolução nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, aprovadas em 2018, e que estabeleciam um prazo de dois anos para adequação dos cursos de direito no país, institui em seu Art. 2º, § 4º, que o Projeto Pedagógico do Curso

[...] **deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as** políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, **de educação em políticas de gênero**, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras (BRASIL, 2018b, p. 2, grifos nossos).

E em seu Art. 3º que o perfil do graduando do curso em Direito deve ter assegurado

[...] **sólida formação geral, humanística, capacidade de análise**, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, além do domínio das formas consensuais

de composição de conflitos, **aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica** que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, **indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania** (BRASIL, 2018b, p. 2, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n.º 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 1*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n.º 635/2018*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília: MEC/CNE, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 5*, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2018b.

CASTAÑEDA, Martha. *Metodología de la investigación feminista*. Ciudad de México: UNAM, Antigua Guatemala, 2008.

DEERE, Carmen; LEÓN, Magdalena. Diferenças de gênero em relação a bens: a propriedade fundiária na América Latina. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.º 10, p.100-153, 2003.

LAGARDE, Marcela. Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. *Cuadernos Inacabados*, 25. Madrid: Horas y Horas La Editorial, 1996.

MAGENDZO, Abraham. *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y Arena, 2008.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 6, n. 2, jul/dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

6

Gabriel Antonio Silveira Mantelli

Bruno Lopes Ninomiya

Lucas de Carvalho Pereira da Silva

**ELEMENTOS PARA
(RE)INTERPRETAR
A EDUCAÇÃO
JURÍDICA A PARTIR
DA DESCOLONIZAÇÃO
E DA LUTA ANTIRRACISTA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.95-109

INTRODUÇÃO

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*
(Mangueira, “História Pra Ninar Gente Grande”)

Em seu samba-enredo de 2019, a Estação Primeira de Mangueira, importante escola de samba carioca, cantou as histórias invisíveis da história oficial do Brasil. Ao fazê-lo, a escola denunciou os “recortes” que ficaram de fora dos livros, dos quadros e dos museus brasileiros. Trouxe a ética de pensar, ser e estar a partir do Outro, do esquecido, do vencido. Um país de “mulheres, tamoios, mulatos” se apresenta como possibilidade de futuro ao se reconectar com seu passado, se afastando de um eurocentrismo ainda latente.

Tanto o direito quanto a educação jurídica, de modo geral, ainda são impregnadas por modelos eurocentrados e etnocêntricos. Remodelar o olhar do direito e da sua pedagogia precisam caminhar juntos. O diagnóstico da colonização moderna como central para entendermos os processos do fazer e do saber jurídico é necessário para que superemos o racismo estrutural e a utilização do direito enquanto ferramenta de opressão.

Nesse sentido, o presente artigo busca trazer elementos para se estruturar um debate pluralista acerca do ensino jurídico no Brasil. Levando em consideração as múltiplas narrativas presentes no país e da literatura pós-colonial e decolonial, o trabalho se divide, além desta introdução e da conclusão, de três momentos. Em um primeiro momento, são apresentados antecedentes históricos e sociológicos para (re)pensar o Brasil colonial. Em seguida, o elemento racial é discutido no sentido de um diagnóstico da existência do racismo estrutural. Finalmente, defende-se que a perspectiva descolonial é capaz de propor

ferramentas para enfrentarmos as múltiplas formas de colonialismo, que devem ser confrontadas a partir de uma pedagogia jurídica crítica. Em termos metodológicos, o trabalho se utilizou de revisão bibliográfica e análise sociojurídica da temática.

ANTECEDENTES: OS ALICERCES DO BRASIL

Abordar o tema da raça, dentro do contexto brasileiro, é se posicionar - por mais trivial que possa parecer - contra a conjectura vigente. Para entender os dilemas acerca das desigualdades raciais, é importante compreender que há uma narrativa dominante no país, predominantemente eurocêntrica, que é o reflexo de uma sociedade fundada sob a égide do colonialismo europeu (FANON, 1980).

Vale sublinhar que a colônia na qual posteriormente seria conhecida como Brasil se erguia com a característica de um país agrário e escravocrata. Logo, nesse sentido, a sociedade brasileira formou-se de forma agrária, em sua estrutura, e escravocrata, na técnica de exploração econômica em diferentes modalidades desenvolvidas. Se estruturou no território um regime escravocrata híbrido de povos indígenas e posteriormente de negros. Destarte, tal modo de constituir a sociedade criaria raízes profundas em diversos aspectos os quais se perpetuaram durante os séculos.

Por conseguinte, o contexto de formação do Brasil não se dissocia da vinda de populações nativas de África para a América do Sul. Nesse sentido, Abdias Nascimento aponta: "A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão" (NASCIMENTO, 1978, p. 57).

Mas, não bastasse a própria escravização em si, a figura do negro foi vilipendiada de diversas outras formas. Um ato emblemático para o fortalecimento da narrativa da classe dominante, tentando apagar a “mancha negra” do Brasil, foi feito pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa, em 1890; o qual assinou um despacho que ordenava a incineração de todos os documentos relacionados à escravidão no país (LACOMBE, 1988). A ordem teve como objetivo dificultar futuros debates e reflexões sobre as consequências da escravidão e deslegitimar o seu peso.

As perspectivas de mudanças sociais são tratadas por diversos historiadores e estudiosos do pensamento social brasileiro. Uma dessas análises feita por Sérgio Buarque de Holanda (1936, p. 92), traz à tona, na formação do país, a dificuldade em lidar com a inserção do negro como um ator social competente e digno de direitos:

Com a supressão do tráfico negreiro dera-se, em verdade, o primeiro passo para a abolição de barreiras ao triunfo decisivo dos mercadores e especuladores urbanos, mas a obra começada em 1850 só se completará em 1888. Durante esse intervalo de quarenta anos, as resistências não de partir não só dos elementos mais abertamente retrógrados, representados pelo escravismo impenitente, mas também das forças que tendem à restauração de um equilíbrio ameaçado. Como esperar transformações profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar?

Conforme exposta a dificuldade do Brasil em superar a escravidão e positivar a abolição, fica evidente a dificuldade de superar o paradigma escravista. Holanda chama a atenção, principalmente, aos elementos presentes na sociedade brasileira herdada da origem colonial, demonstrando que, por serem raízes do Brasil, são comportamentos arraigados na sociedade; algo que dificulta, na mentalidade nacional, o enfrentamento da discriminação (HOLANDA, 1936).

Em observância ao paradigma basilar do Brasil em não reconhecer as relações raciais e afunilar todos em “brasileiros”, é importante reconhecer que, em consequência, houve, no debate hegemônico, um afastamento da discussão racial. É estampado que o preceito que nega a raça se torna algo operativo, ou seja, é uma ferramenta usada convenientemente por classes dominantes para manter as estruturas de poder estagnadas na desigualdade e, ao mesmo tempo, desarticular e ameaçar os afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978; MOREIRA, 2019a).

Ademais, acerca da inviabilização do debate, evidenciam-se diversos sinais de um processo que opera em favor das classes dominantes catalisando a perpetuação do racismo (ALMEIDA, 2019; MOREIRA, 2019a). Segundo Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 63), o racismo só poderá ser entendido como uma situação se for capaz de:

1. Produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. Constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”;

Neste sentido, não resta dúvida de que evitar e negar o racismo no Brasil serve de interesse para a perpetuação de privilégios da branquitude; mantendo as relações de poder sob o mesmo prisma, na qual fora fundada a colonização (BLAKE; STONE, 2005). Nessa toada, Nascimento (1978, p. 93) conclui que “[d]essa espécie de alquimia estatística resulta outro instrumento de controle social e ideológico: o que deveria ser espelho de nossas relações de raça se torna apenas um travesti de realidade”. Portanto, os sistemas de discriminação operam para reproduzir uma ordem cultural pautadas em uma forma de relação de poder no qual uma identidade procura de forma direta ou indireta afirmar a subordinação da outra (MOREIRA, 2020).

A (IN)EXISTÊNCIA DA DISCUSSÃO DA RAÇA

No Brasil, as políticas para o combate do preconceito racial nunca foram levadas muito a sério, já que no país impera a negativa da existência do preconceito (SELL, 2002). A situação é logicamente compatível com o fato de o Brasil ter sido um dos últimos países a abolir a escravidão e o primeiro a proclamar possuir uma democracia racial, sendo possível constatar que a dificuldade em aceitar a existência do preconceito e racismo dificulta debates e medidas para tratar o problema.

O problema crônico do racismo dificulta o acesso de pessoas negras e indígenas em diferentes âmbitos de suas vidas sociais. Para sanar a óbice, precisamos expandir a efetividade dos direitos humanos e criar políticas públicas destinadas a grupos específicos a fim de criar mecanismos para que as pessoas possam atuar como atores sociais competentes (MOREIRA, 2019b). Para tanto, precisamos produzir uma transformação cultural, eliminando estigmas, preconceitos, estereótipos descritivos e prescritivos, pois são eles que promovem a estagnação e restringem identidades que são legitimadas (JACCOUD, 2009).

O princípio da igualdade deve ter como objetivo fundamental a igualdade de *status* social, que se compreende tanto como noção de *status* cultural, quanto material. O Estado e as instituições estatais devem promover ações que visem eliminar o ódio às raças oprimidas, e com isso insurgir a transformação cultural, ao qual necessita de mecanismos que alterem a forma como as instituições operam na forma como nós percebemos os outros. Um desses mecanismos é acabar com os estigmas raciais (MOREIRA, 2020).

Logo, no Brasil, se o indivíduo não faz parte de um grupo majoritário, as chances de conseguir qualquer tipo de paridade de oportunidade social é restrita. E não será todas as vezes em que sucederá

um preconceito direto e individual, mas ocorre que há regras e padrões que direta ou indiretamente dificultam a ascensão de negros; ademais, há inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (MOREIRA, 2020).

O estigma da raça poderá ser superado através do diálogo e da construção do pensamento crítico da sociedade brasileira. É importante que haja espaço para diversas narrativas que compõem o Brasil, porque no momento a visão que predomina nos espaços escolares e universitários é a da classe dominante, que afasta, por consequência, a pluralidade na construção dos indivíduos que, posteriormente, vão ocupar diversos segmentos da sociedade e assim perpetuar o paradigma de um povo subjugado no período colonial que ainda não superou e nem busca superar o racismo (WILDMAN; DAVIS, 1996).

PEDAGOGIA DECOLONIAL: INCORPORANDO PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NO CURRÍCULO JURÍDICO

O século XVI assistiu à jornada da colonização moderna. Não deixa de ser paradoxal que a expansão e o fortalecimento das relações de poder europeias deram margem a uma centralização de conhecimentos na figura da cultura europeia, vista como detentora de uma suposta superioridade. Criou-se um imaginário unilateral de que europeus eram possuidores de qualidades ímpares: seriam seres civilizados e racionais; enquanto as sociedades do Sul Global, em meio à uma violenta luta anti-imperialista, não teriam atingido um nível de civilização e conhecimento significativo (PRAKASH, 1994; YOUNG, 2001; LOOMBA, 2015).

Alude-se isso partindo do debate decolonial proposto por Aníbal Quijano, que perfilha a ideia de colonialidade de poder, ao qual a matriz racional dominante hierarquizou socialmente as pessoas baseando-se em suas raças. Anote-se, por derradeiro, que nos séculos subsequentes à colonização nasce o pensamento e a prática capitalista, fruto da expansão colonial europeia, que força as pessoas a assumirem diferentes papéis sociais de acordo com sua raça. Esse eixo de dominação baseado na exploração e opressão de culturas do Sul Global, criou um terreno fértil para semear a ideia supremacista do europeu branco (QUIJANO, 2010).

É oportuno destacar que o poder colonial nunca foi cessado, nem sequer com a independência das colônias. Pois, direta ou indiretamente, segue existindo um tipo de colonialismo interno, fruto da colonialidade do poder, assim como acoplado às políticas imperialistas no sistema-mundo. É uma matriz de poder que controla os seres e a questão de conhecimento, ao qual uns seriam inferiores e outros superiores (MIGNOLO, 2011). Nesse diapasão, postulam Oliveira e Candau (2010, p. 19) que:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.

A identidade e singularidade das pessoas são premissas indissociáveis do ser; desvalorizar essas particularidades é como vê-las sem essência. Essa categorização racial parte justamente desse pressuposto de que os europeus seriam únicos no topo da escala evolutiva, e todas as subjetividades culturais dos outros não teriam uma significância.

Nesse compasso, a descolonização vem como fenômeno para valorizar a cultura dos povos do Sul Global, ao passo que constantemente nutre a sociedade para promover diálogos de resistência entre os povos (LAPOUJADE, 2005; MIGNOLO, 2008). O projeto de descolonizar o direito também parte de um contexto que precisa ser estruturado juntamente com o ensino jurídico, pois é através de uma liberdade epistêmica que podemos remodelar essa pedagogia, dando espaço para pensamentos e histórias insurgentes, que outrora foram silenciados pela colonização (GROSFOGUEL, 2008).

Reescrever a pedagogia sob o prisma decolonial exigiu de Catherine Walsh uma revisitação da episteme crítica, criando novos diálogos com a multiculturalidade. Tal autora preconiza a criação de um conhecimento crítico que questiona a hegemonia e centralidade do pensamento eurocêntrico, ao mesmo tempo que tece uma visão que parte de outros pontos de vista e de outros sujeitos (WALSH, 2006). A reforma das concepções de mundo, proposta por Walsh, recorre aos sujeitos que ocupam o Sul Global para formar novas forças de identidades que pautem construir diversas produções intelectuais que não se restringem às fronteiras, sejam elas físicas ou epistêmicas (WALSH, 2009).

A pedagogia não está limitada exclusivamente às instituições educacionais, pois podemos ver diariamente que as lutas e movimentos populares exercem uma forma de pedagogia, no sentido de trazer reflexões por meio de ações (RUFINO, 2019). Nesse contexto, é necessário pensar as pedagogias fora do contexto tradicional, concebendo esse mecanismo não somente como um transmissor de conhecimento, mas também como um farol de observâncias às novas metodologias (WALSH, 2006; JOSEPH-SALISBURY, 2020).

Conforme Paulo Freire já ponderava em sua pedagogia do oprimido, as metodologias necessárias para promover a transformação cultural e epistêmica da educação são ferramentas que fomentam o contexto de aprendizagem, desaprendizagem e reapren-

dizagem. Esse desafio prega que devemos aprender a desaprender, para, após isso, voltar a aprender de outra maneira (FREIRE, 1981; WALSH, 2009; BORSANI; QUINTERO, 2014).

Deve-se introduzir na educação um auto-reconhecimento dos processos e das lutas, para que essa indignação incida diálogos e visões de outros espaços e lugares. São processos de criação de conhecimentos distintos, reconhecendo que a descolonização é um processo contínuo - não imediato - que busca pequenos espaços para praticar a decolonialidade, reconhecidos como fissuras (WALSH, 2006). Através dessas brechas decoloniais, criam-se espaços plurais de conhecimento, onde o fazer teórico valoriza o pensamento, o sentimento, a vivência, a história e a reflexão do ser (MANTELLI; PASSONI; BELAU, 2021).

Por certo, se admitirmos a confluência das teses de Walsh e Freire, chegaremos a uma iminente desconstrução da verdade inigualável propagada na educação tradicional. Quebraremos, portanto, a base de que o conhecimento real é aquele advindo do Norte Global, ilustrado pela figura eurocêntrica do homem, branco e, supostamente, superior. Esse é o primeiro passo para descolonizar, aos poucos, essa perspectiva de mundo tradicional; na medida em que reforçamos o reconhecimento do lugar de onde viemos e a importância de se perpetuar as particularidades do Sul Global (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018). Também nessa esteira, bell hooks (2013, p. 63) legou-nos importantes ensinamentos ao entender que:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito.

Trilhando o caminho traçado pela autora, há de se reconhecer que a mudança de paradigma epistêmico demanda uma percepção crítica da realidade social para partir para ações de transformações

culturais. Assim como Walsh, hooks constrói a produção de uma pedagogia crítica e emancipatória, que engloba lutas sociais, e, em especial, a luta antirracista. É no fazer teórico e prático da educação que se criam fissuras para romper com a estrutura europeia e etnocêntrica que domina a base de conhecimento do ensino. Vê-se, assim, a necessidade de uma construção de um ensino plural o qual possa compreender a dinâmica e as lutas sociais, com vistas à consciência coletiva. Nesta toada, a educadora aponta que, no sistema educacional, mesmo com o debate do multiculturalismo, a prática pedagógica tradicional resiste e contribui para a manutenção dos princípios coloniais. Portanto, determinadas situações de produção de conhecimento evidenciam o empecilho para a aplicação de um ensino que seja conduzido com vistas que rompam com as raízes da herança colonial (HOOKS, 2013).

A despeito disso, observamos que os estudos pós-coloniais, destinados a alterar o cenário educacional vigente, são extremamente necessários se queremos inverter a cosmologia de conhecimento, propondo reflexões críticas e descoloniais do direito. A disciplina jurídica se molda numa lógica opressora, que reproduz as ideias coloniais e extrativistas. A ideia de descolonizar é baseada no fato de que o regime colonial modificou o mundo e persiste em modificá-lo com seus legados, assumindo conotações e dinâmicas diferentes no debate contemporâneo, que podem ser reveladas e confrontadas por práticas sociais de movimentos de resistência (MANTELLI, 2020). À vista disso, devemos reconhecer e defender o imperativo de formação de operadores e operadoras do direito que consigam se emancipar da idealização imperialista e constituir formas plurais de conhecimento e aplicação do direito.

CONCLUSÃO

Vivemos em uma sociedade que, a partir do colonialismo e do capitalismo, reproduz as desigualdades sociais e, notoriamente, com o racismo. A discriminação racial se estrutura de inúmeras formas dentro de uma sociedade. Em linhas gerais, o racismo opera para favorecer a manutenção de privilégios da classe dominante entre seus iguais, além de inviabilizar mudanças sociais que busquem combater a desigualdade racial, realizando um processo de invisibilidade sociopolítica dos grupos minoritários. Ao se ponderar a respeito das relações raciais no Brasil, algo emblemático é a tentativa de negar a existência de preconceito, minimizar a herança escravocrata do país, não ensinar efetivamente a história da África e dos povos indígenas para, assim, perenizar a indiferença com as pessoas não-brancas para as futuras gerações, as quais irão contribuir para a estagnação da verdadeira superação do paradigma racista, ocasionando um ciclo, até então, perpétuo.

Não se pode olvidar que, mesmo após o colonialismo, esse âmago de dominação sociorracial atravessa-se até a modernidade. Podemos, de certa forma, traduzir essa prática colonial de hierarquização racial na maneira como observamos o racismo estrutural na atualidade, pois a partir do momento em que as pessoas foram hierarquizadas, e consequentemente discriminadas, de acordo com suas raças, elas tiveram suas singularidades inferiorizadas, criando um desequilíbrio social. O olhar indiferente de uma pessoa para outrem pressupõe um sentimento de superioridade que silencia narrativas históricas e culturais do ser.

Objetivamente, pode-se dizer que a forma mais efetiva de reinterpretar as relações de poder é através de uma educação que amplifique as resistências e lutas contra-hegemônicas, na medida em que percorremos um caminho de desmistificação racial e cultural. Atualmente, o que se difunde na educação tradicional é uma reprodução de estruturas eurocêntricas que direta ou indiretamente segregam de-

sigualmente as pessoas. A colonialidade jurídica mostra como isso se reproduz dentro do debate do direito e o ato de descolonizar o direito emerge justamente para permitir que haja uma coalizão de conhecimentos entre subalternizados, criando competências interculturais.

Pensar com liberdade, resistência e autonomia são pilares da pedagogia decolonial. Suscitar independências intelectuais das sociedades patriarcais e racializadas e se permitir pensar criticamente procede uma remodelagem epistêmica, que quebra paradigmas discriminatórios, permitindo paulatinamente a formação de atores sociais competentes. Partimos, por fim, a um campo de aprendizagem que não nega a história de formação das estruturas de poder, mas assiste a ela de forma crítica, pois quando oferecemos oposições às sociedades racializadas estamos reiterando que o conhecimento e o pensamento têm cor, tem gênero e, acima de tudo, tem história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.
- BLAKE, Linda L.; STONE, David. *Expanding the definition of privilege: the concept of social privilege*. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 33, 2005.
- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. Introducción: *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. In: MIGNOLO, Walter et al. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 7-22.
- FANON, Frantz. *Racismo e Cultura*. In: *Em defesa da revolução africana*. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980. p. 35-48.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

S U M Á R I O

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 1936.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.

JACCOUD, Luciana. *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009.

JOSEPH-SALISBURY, Remi. *Decolonising the University: a movement that must look to history, and remain radical*. In: THOMAS, Dave; JIVRAJ, Suhraiya (orgs.). *Towards decolonising the university: a kaleidoscope for empowered action*. United Kingdom: Counterpress, 2020. p. 72-76.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo e BARBOSA, Francisco de Assis. *Rui Barbosa e a queima de arquivos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988

LAPOUJADE, María Noël. *Aportación de un imaginario latinoamericano y universal en el constructivismo pictórico de Joaquín Torres García*. *RF*, Maracaibo, v. 23, n. 51, p. 18-38, set. 2005.

LOOMBA, Ania. *Colonialism/postcolonialism*. 3. ed. London: Routledge, 2015.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; PASSONI, Chiara Mori; BELAU, Lahanna Kathilla Alves dos Santos. Descaminhos da prática pedagógica decolonial: as dificuldades de descolonizar a confecção do conhecimento a distância. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 447- 455, Jan/Abr 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19703>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira. Descolonizar a pesquisa em direito: notas e fronteiras globais. *Boletim Lua Nova*, [S. l.], 16 set. 2020. Disponível em: <https://boletimluanova.org/2020/09/16/descolonizar-a-pesquisa-em-direito-notas-e-fronteiras-globais/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019a.

S U M Á R I O

MOREIRA, Adilson. *Pensando como um Negro*: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Contracorrente, 2019b.

MOREIRA, Adilson. *Tratado de Direito Antidiscriminatório*. São Paulo: Contracorrente, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro*: Processo de um Racismo Mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 1978.

OCAÑA, Alexander Luis Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. *Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Costa Rica, v. 13, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332>. Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2021.

PRAKASH, Gyan. *Subaltern studies as postcolonial criticism*. *The American Historical Review*, vol. 99, no. 5, p. 1475-1490, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SELL, Sandro Cesar. *Ação Afirmativa e Democracia Racial*: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas, Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial*. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WILDMAN, Stephanie; Davis, Adrienne. *Making systems of privilege visible*. In: WILDMAN, S. (ed.). *Privilege revealed: how invisible preference undermines Americana*. Nova York: New York University Press, 1966.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

7

Isabele Bandeira de Moraes D'Angelo

George André Lando

AS ABORDAGENS DE GÊNERO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO:

um panorama do Direito
do Trabalho e Direito Civil

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.110-122

INTRODUÇÃO

Os primeiros dois cursos de Direito no Brasil foram criados pelo Decreto Imperial de 11 agosto de 1827, e instalados nas cidades de São Paulo e Olinda. O alunado era composto basicamente por homens, filhos de proprietários de terras e escravocratas. A presença das mulheres nas universidades brasileiras somente foi autorizada por ocasião do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que instituiu a reforma dos ensinos Primário e Secundário do Município da Corte e Superior de todo o Império. Todavia, a primeira mulher foi admitida no curso de direito no Brasil apenas em 1897 (MACHADO, 2019).

De lá para cá o cenário mudou radicalmente, nos dias atuais, as mulheres são a maioria nos cursos de Direito. E mesmo com todas as transformações ocorridas na sociedade brasileira, o gênero feminino ainda enfrenta diversos tipos de desafios em meio a comunidade jurídica, tais como: encontrar emprego, diferenças entre os salários delas e de colegas do sexo masculino, e ascensão profissional. Isso porque, não se pode negar que o mundo jurídico foi pensado e edificado sob as perspectivas e interesses dos homens provenientes de uma elite brasileira, extremante conservadora e exclusivista, que colocaram as mulheres e outros grupos vulneráveis em posição secundária e estigmatizada perante a sociedade e ordenamento jurídico pátrio.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo refletir a respeito do ensino jurídico e as abordagens sobre as questões de gênero nas áreas do Direito do Trabalho e do Direito Civil. Para tanto, para a abordagem da temática, ressalta-se que será utilizada a metodologia de estudo documental e pesquisa bibliográfica para tornar as discussões mais elucidativas, tendo em vista a necessidade de um estudo crítico-reflexivo frente à relevância acadêmica e social da matéria.

ESTUDOS DE GÊNERO NO DIREITO DO TRABALHO TRADICIONAL

Reconhecemos ser bastante difícil uma abordagem jurídica justa no que se refere às questões de gênero, isso porque o que se percebe nas principais revisões bibliográficas sobre a temática nas áreas Trabalhista e Civil é que: ou a doutrina se omite sobre o tema e simplesmente ignora as questões de gênero, ou a doutrina associa o termo gênero à mulher, ou ainda a doutrina apresenta uma concepção difusa sobre as questões de gênero.

No âmbito do Direito Laboral, as temáticas de gênero são tratadas basicamente dentro do tópico discriminação nas relações de trabalho. Assim os cursos, manuais tradicionais trabalhistas e as pesquisas se encontram estruturados em diversas obras e artigos voltados apenas ao conteúdo da discriminação.

Numa breve passada de olhos sobre os principais manuais adotados se percebe que poucos são os autores que se preocupam em conceituar gênero e relacionam o referido termo apenas como sinônimo de mulher.

Algumas autoras como Thereza Gosdal, para quem “gênero é a construção social relativa à diversidade biológica. [...] O gênero não é essência, mas organização social da diferença” (GOSDAL, p. 77) e Maria Luiza Coutinho demonstra uma preocupação inicial com a conceituação de gênero:

Gênero, dentre outras definições, pode significar um conjunto de espécies que apresentam certo número de caracteres comuns convencionalmente estabelecidos. Ao gênero humano convencionou-se determinar, às suas espécies masculina e feminina, papéis diferenciados na sociedade que acabariam por provocar desigualdades entre homens e mulheres, muito mais por razões culturais do que biológicas. (COUTINHO, 2003, p. 31).

Ainda segundo Coutinho, essa compreensão de gênero foi originada pelo movimento feminista e rejeita as concepções sobre essência do feminino ou masculino, compreendidas como naturais, universais e imutáveis. Isto é, alicerçadas em conceitos biológicos, que justificariam a dominação masculina e a consequente subordinação feminina. (COUTINHO, 2003).

O Direito não pode nem deve ignorar as relações de gênero, pois se não forem devidamente tratadas acabam por contribuir para a delimitação dos espaços do masculino e feminino por meio da sua função simbólica de regulação. Thereza Gosdal, inclusive, entende que o Direito possui uma posição ambivalente quando regulamenta as questões de gênero, uma vez que, possui medidas de proteção ao trabalho da mulher, mas que na prática, o que ocorre é o aumento da discriminação no mercado de trabalho.

De modo que, dentro do Direito do Trabalho, impera o entendimento de que existem dois gêneros a saber: o feminino e o masculino e que o último por ter sido socialmente considerado superior, por questões biológicas e naturais, influenciou ativamente o processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, assim as atividades iniciais femininas estavam associadas à sua vida doméstica e às características sociais a elas atribuídas, como a paciência, o cuidado e a habilidade manual.

As representações binárias de masculino e feminino foram sendo forjadas ao longo da história, sobre uma relação hierarquizada entre os sexos, onde há poder dominante do homem sobre a mulher, o qual foi determinante na divisão do trabalho.

Uma breve digressão histórica acerca da discriminação de gênero, relacionada a obras de Direito do Trabalho, nos traz informações de que os autores se reportam às divisões sociais do trabalho havidas a partir das concepções binários homem/mulher.

Nas sociedades primitivas, a identificação do sexo foi responsável pelas primeiras formas de divisão do trabalho. Deste modo, aos homens cabiam a caça e a pesca e às mulheres se destinava a coleta dos frutos, e, num momento posterior, o cuidado da terra. (BARROS, 2000)

Naquela época, de um modo geral, as demandas da maternidade e a força física justificavam as divisões das tarefas. Esta estrutura se reproduziu sem maiores mudanças ao longo do tempo e as novas descobertas e situações, quando proporcionavam uma nova divisão sexual do trabalho, desmereciam o trabalho doméstico e outras atividades femininas, a exemplo do surgimento da propriedade privada. (CANTELLI, 2007).

A Revolução Industrial favoreceu a inserção definitiva da mulher no mercado de trabalho para além da seara familiar e artesanal. O trabalho feminino passou a ser utilizado em larga escala, para as mais variadas funções.

As novas possibilidades e situações trazidas pela nova forma de trabalho aumentaram a jornada de trabalho e reduziram os salários, de modo que, em pouco tempo o chefe da família, já não mais conseguia prover o sustento de sua família sozinho, passou a ser necessário que todos os integrantes da família trabalhassem, inclusive as crianças para que todos pudessem sobreviver.

O fato do ingresso de mulheres e crianças (os meia-forças) era bastante vantajoso para os empregadores, pois eles (mulheres e crianças) recebiam salários bem menores que os homens e por serem mais vulneráveis, eram entendidos como mais dóceis para trato diário.

Acerca do assunto eis citação de Cantelli: “as operárias eram submetidas a um sistema desumano de trabalho. Não raros os espancamentos e o assédio sexual.” (2007, p. 81) Some-se a isso, o fato de que quando em casa ainda assumiam o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos. O índice de mortalidade feminina aumentou de forma exponencial nesta época.

O Manifesto Comunista, de Marx e Engels, a Encíclica *Rerum Novarum* e o movimento operário embora sem inovar no assunto ao menos influenciaram o Estado a intervir na questão do trabalho da mulher. E assim surgiram as primeiras normas jurídico-trabalhistas com intuito de proteger mulheres e crianças²².

Embora com o nítido propósito de reduzir a precarização do trabalho feminino, as primeiras leis neste sentido terminaram por enfatizar as diferenças biológicas e fomentar uma equivocada ideia de inferioridade natural da mulher para as atividades laborais.

Conclui Maria Luiza Coutinho que as primeiras normas regulamentadoras do trabalho da mulher - proibição de horas extras, de trabalho noturno em locais perigosos ou insalubres, necessidade de interferência marital ou paterna no contrato de trabalho, possuíam dois objetivos claros: protegê-las da exploração e adequar as atividades à divisão sexual do trabalho.

A divisão do trabalho, pois, conforme demonstramos baseada nas características ligadas ao sexo no seu caráter binário, até hoje facilmente são percebidas, de forma que a “inferioridade biológica”, a “ausência de objetividade”, a “ausência de poder de comando”, por exemplo, ainda são consideradas características essenciais para a definição do tipo de profissão, do valor do salário a ser pago e da ocupação de cargos de comando no mercado de trabalho.

Thereza Gosdal aponta para “a resistência às alterações socio-culturais e jurídicas nos papéis de gênero manifesta-se frequentemente em práticas de discriminação da mulher no trabalho” (GOSDAL, 2007,

22 O *Coal Mining Act*, na Inglaterra em 1842, proibiu o trabalho da mulher em minas e sub-solos, e o *Factory Act*, de 1844, reduziu a jornada feminina para 12 horas diárias, proibindo o trabalho noturno. Na França foi proibido o trabalho de mulheres em subterrâneos e pedreiras em 1874. Na Itália, de 1902, a Lei de Carcano, vedou o trabalho da mulher em subterrâneos, assim como foi constituída a licença-maternidade de quatro semanas após o parto (BARROS, 2000).

p. 77). Faz uma lista das principais formas de discriminação: remuneração diferente para funções semelhantes; a desigualdade para o acesso e a permanência no emprego, diferentes oportunidades para ascensão e formação profissional; prática do assédio sexual; e assédio moral.

Some-se a isso revista íntima e anúncios com restrições discriminatórias injustificadas que também são lembrados como possibilidades de discriminação de gênero nas relações trabalho.

O ENSINO JURÍDICO SOBRE GÊNERO À LUZ DO DIREITO CIVIL CONSTITUCIONAL

No principal ramo do Direito Privado também não foi diferente. Em verdade, vamos observar no direito civil os desdobramentos da imposição da organização social fundamentada no sistema binário de gênero, na divisão sexual do trabalho e na superioridade do gênero masculino sobre o gênero feminino.

Da mesma forma que a história do Brasil começou muito antes da sua independência, a hierarquização social dos gêneros masculino e feminino também faz parte desse passado, trata-se de uma cultura ocidental trazida ao Brasil pelas caravelas portuguesas, que se adaptou muito bem ao nosso “clima”.

Já na primeira Constituição brasileira (Constituição Imperial de 1824) a preferência pelo sexo masculino em detrimento do sexo feminino se apresenta estampada no artigo 117, que disciplina a sucessão do Império pela descendência legítima do Imperador D. Pedro I. Mais a frente, no artigo 120, o casamento da princesa herdeira presuntiva da Coroa, também é objeto de regulação e deve atender ao requisito de aprazimento do Imperador, ou seja, a celebração do casamento da princesa dependia da aprovação do pai, e na falta deste, da aprovação da Assembleia Geral, órgão constituído somente por membros do sexo masculino, obviamente (BRASIL, 1824).

Infelizmente, a alteração da forma de governo, ocorrida em 1989 com a Proclamação da República, não transformou a realidade então vigente a respeito da hierarquia entre o sexo masculino e feminino. E, contrariando o sentido próprio de República, a diferenciação entre os gêneros ficou ainda mais evidenciada pela ocasião da publicação do Código Civil de 1916, onde o patriarcalismo atingiu, formalmente, o seu ápice, com aprovação pelo Congresso da substituição do termo ser humano pelo termo homem no artigo 2º, parte geral, que passou a prever a seguinte redação: “Todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil” (BRASIL, 1916).

Mas esse não é o único exemplo de patriarcalismo na referida legislação, embora seja suficiente para demonstrar o verdadeiro interesse daquela sociedade de garantir a superioridade masculino, público para quem o Código Civil havia sido criado, a final, as normas civis tinham como destinatários os titulares de crédito, os proprietários de bens, os responsáveis pela administração do patrimônio, existem outros exemplos que ilustram muito bem a exclusão das mulheres desse cenário dos negócios jurídicos. Para tanto, vale citar o artigo 6º do Código Civil de 1916 que previa a incapacidade relativa da mulher casada; o artigo 233, I e II, que definia o marido como representante legal da família, bem como, atribuía competência ao marido para administrar os bens comuns e os particulares da mulher; ainda no artigo 233, III e IV, cabia ao marido ficar o domicílio conjugal, como também, autorizar a mulher a ter uma profissão (BRASIL, 1916).

Sobre a incapacidade relativa da mulher casada, sabemos bem que era fato bastante comum no início do século XX, que as filhas de homens ricos fossem prometidas ao casamento tão logo completassem a idade núbil aos 16 anos, desse modo, a submissão sobre ela somente trocava de titular, antes sob o poder do pai, depois de casada sob o jugo do marido, ou seja, eram destinadas a uma vida inteira de subordinação, pois o divórcio não era previsto no ordenamento jurídico brasileiro, e o

desquite não era a melhor alternativa, em decorrência das “sanções” impostas pela sociedade da época, baseadas na moral cristã.

Sem capacidade civil plena, faltava também às mulheres a capacidade política, que curiosamente foi alcançada primeiro, com a edição do Código Eleitoral de 1932, ainda assim, as mulheres casadas sofriam com os questionamentos do tipo: “como uma mulher que é representada pelo marido pode ser uma boa representante do povo?”; ou, “quem vai exercer o mandato político, a mulher ou o marido?” A emancipação civil da mulher somente teve início, formalmente, a partir do Estatuto da Mulher Casada, publicado em 1964. Enquanto a igualdade de gênero chegou para as mulheres apenas em 1988, com o advento da Constituição Federal.

A atual Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas no que se refere as questões de gênero, especialmente para o Direito Civil, para tanto, destacamos alguns motivos. Primeiro, em decorrência da inclusão da dignidade da pessoa humana como princípio fundante do Estado Democrático de Direito, logo no artigo 1º, III. A referida positivação da dignidade da pessoa humana no ordenamento jurídico significou para o direito contemporâneo, nas palavras de Roberto Andorno (2009, p. 437), que “todos os seres humanos possuem um valor único e incondicional; são titulares de direitos básicos tão-somente por ser parte da Humanidade. Não são necessárias outras qualificações de origens etária, sexual, étnica ou religiosa.”

Como segundo motivo, compreendemos que a Constituição assegurou certos direitos fundamentais, ainda que abstratos e gerais, a exemplo do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à vida privada e intimidade, os quais tem o condão de garantir a inviolabilidade da dignidade humana. E por intermédio deles permite que o ser humano possa atuar com autonomia, entendida por Luís Roberto Barroso (2010, p. 24) como [...] “o poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externas indevidas,” ou seja, no âmbito dos direitos

individuais se concretiza por intermédio do direito de autodeterminação, impedindo intromissões externas ilegítimas.

Além do mais, e assim concluímos com o terceiro motivo, a Constituição Federal de 1988 oportunizou o desenvolvimento de um novo caminho metodológico que permite a revisão dos institutos de Direito Civil a partir da Constituição (TARTUCE, 2018) e, certamente, isso se deve aos já mencionados princípios e direitos fundamentais ali expressos, mas também em virtude da introdução de matérias de Direito Civil, temas sociais juridicamente relevantes para garantir-lhes efetividade, bem como, unificar o Direito Civil, tão fragmentado pelas diversas leis especiais que foram sendo publicadas ao longo do tempo.

Consequentemente, a Constituição colaborou para uma nova concepção do Direito Civil, denominado pela doutrina como Direito Civil contemporâneo, menos preocupado com a proteção do patrimônio fundado na centralidade da propriedade privada, e mais atento às questões existenciais das pessoas humanas e a superação da separação do direito privado e do direito público. Conteúdos sobre autodeterminação ganharam a devida importância dentro dos direitos da personalidade para a afirmação e reconhecimento de novas identidades, definidas pela orientação sexual e gênero diferentes dos padrões cisheteronormativos, balizados pelo sistema binário sexual masculino/feminino, que transcenderam o espaço privado para o espaço público.

Desse modo, é possível observarmos na Constituição Federal as intervenções do Estado nas relações de direito privado que implementaram mudanças estruturais no direito de família, por exemplo, no sentido de promover o desenvolvimento da personalidade de todos os membros da família. Vale aqui destacar, a pluralidade das entidades familiares, a igualdade entre cônjuges, companheiros e entre irmãos, a liberdade para dissolver a sociedade conjugal a qualquer tempo, a diversidade dos vínculos de parentescos, e principalmente, o reconhecimento jurídico da afetividade como base para a constituição da família.

Todas as referidas mudanças abriram espaço para inserção de questões de gênero, para além das discussões acerca dos direitos das mulheres. A partir de um ordenamento jurídico mais democrático, a temática gênero foi ampliada para envolver outros sujeitos de direitos até então completamente invisibilizados. Assim, o movimento LGBT+ cresceu e ganhou força para lutar por direitos civis em favor de pessoas homossexuais, bissexuais, trans, intersexuais e não-binárias. As vitórias são recentes, ainda tímidas, porém, significativas, porque oportunizaram a inclusão jurídica e social desses grupos vulneráveis, através da conquista dos direitos de: união afetiva-sexual entre pessoas do mesmo gênero, seja pelo casamento ou pela união estável; adoção de filhos ou utilização de técnicas de reprodução humana assistida por casais formados por pessoas do mesmo gênero; alteração extrajudicial do nome e do gênero sem a necessidade de realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo; doação de sangue; e proteção penal contra LGBTfobia.

Por conseguinte, o ensino jurídico foi compelido a atualizar os conteúdos relacionados as temáticas supracitadas, e no que se refere ao Direito Civil, particularmente ao Direito de Família, as questões de gênero figuram entrelaçadas com todos os institutos que são próprios deste sub-ramo. Inclusive, recentemente, foi publicada a Resolução n. 5/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, a qual fez constar no § 4º, do artigo 2º, a necessidade de constar no Projeto Pedagógico do Curso o tratamento transversal sobre educação em políticas de gênero (BRASIL, 2018).

Portanto, o impacto, a nosso ver, positivo, foi além da necessidade de reformular a ementa do programa da disciplina para abarcar as questões de gênero, pois, o fato do professor ter que fazer a discussão em sala de aula, ajudou, e muito, a normalizar os direitos das mulheres e da população LGBTI+, a compreender os danos causados pelo patriarcalismo a sociedade, ainda presente em nossas legislações, bem como a diminuir preconceitos e discriminação dentro da comunidade acadêmica e jurídica, de pensamento notoriamente conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões desenvolvidas e discutidas nos itens acima, foi possível perceber que, ao longo dos últimos anos, o espaço jurídico – antes dominado completamente pela figura masculina – passou a ser cada vez mais disputado e povoado pela presença feminina.

Tal fato é facilmente constatado pelos números dos cursos de Direito no Brasil. Todavia, em que pese a acessibilidade dos números, na prática a forma de estudar o Direito, informada pela construção doutrinária e legislativa – ainda extremamente tradicional e baseada na visão binária de gênero impede mudanças socialmente mais relevantes.

Foi o que se observou nos ramos do Direito abordados pelo presente capítulo, por um lado, no Direito do Trabalho, as questões laborais centradas apenas à dualidade homem/mulher além de não proteger a totalidade dos trabalhadores que não se enquadram no conceito binário, não protegem sequer a mulher (que muitas vezes sofrem preconceito pelas determinações contidas na própria norma de proteção) e são preteridas do mercado de trabalho, ou quando conseguem acesso, o fazem em condições precárias e desiguais com relação aos homens.

De outro lado, no Direito Civil (talvez por ser um ramo do Direito que estipula regras de disposição patrimonial), as dificuldades também existentes têm sido paulatinamente solucionadas pelo legislador constitucional, que tem inovado na ordem jurídica constitucional e criado normas que geram impactos sobretudo no direito de família.

A título de conclusão, entendemos que, são extremamente importantes as atividades de ensino e pesquisa, na medida em que as mesmas exercem importante papel tanto na geração de novas ideias para criação de novas normas e reformulação das grades curriculares, quanto da difusão e normalização de novos direitos.

REFERÊNCIAS

ANDORNO, Roberto. A noção paradoxal de dignidade humana. *Revista Bioética*, n. 17, v. 3, p. 435-449, 2009.

BARROS, Alice Monteiro de. *A mulher e o Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr, 2000.

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação*. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.osconstitucionalistas.com.br/wp-content/uploads/2010/12/LRBarroso-A-dignidade-da-pessoa-humana-no-Direito-Constitucional-contemporaneo.pdf> Acessado em: 29 jan. 2021.

BRASIL. *Código Civil*. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1916.

BRASIL. *Constituição (1824)*. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1824.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito. Resolução CES/CNE 05/2018, publicada no DOU 18/12/2018, Edição 242, Seção 1, p. 122.

CANTELLI, Paula Oliveira. *O trabalho feminino no divã: dominação e discriminação*. São Paulo: LTr, 2007.

COUTINHO, Maria Luiza Pinheiro. *Discriminação na relação de trabalho: uma afronta ao princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: AIDE Editora, 2003.

GOSDAL, Thereza Cristina. Direito do Trabalho e Relações de Gênero: avanços e permanências. In: ARAÚJO, Adriana Reis de; FORTONELE-MOURÃO, Tânia Fontonele (Orgs). *Trabalho de Mulher: mitos, riscos e transformações*. São Paulo: LTr, 2007.

MACHADO, Monica Sapucaia. *Direito das mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia*. São Paulo: Almedina, 2019.

TARTUCE, Flávio. *Direito civil - v. 5: direito de família*. 13 ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

The background is a dark field covered with numerous colorful, irregular splatters and dots in shades of purple, blue, green, yellow, and orange. On the right side, a large, light blue number '8' is prominently displayed.

8

André Soares da Silva
Érika de Sousa Mendonça

**REFLEXÕES SOBRE
O ENSINO JURÍDICO
NO BRASIL:**
epistemologias decoloniais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.123-140

INTRODUÇÃO

O acirramento do debate político nos últimos cinco anos e a retomada dos discursos autoritários, tornaram públicos o alargamento e a intensidade dos discursos de ódio contra as minorias étnicas, raciais e sexuais no país, o que se configura como um problema, uma vez que fere a expressão de existências diversas, assegurada pelos direitos humanos, e estimula comportamentos e práticas violentas e necropolíticas.

A democracia é o ambiente legítimo para confronto de ideias e, nesse sentido, a expressão de pessoas e instituições que apoiam ideias conservadoras não são um problema a ser enfrentado. Outrossim, pontualmente, o que precisa ser combatido no campo das ideias, do diálogo e da educação para os direitos humanos são os discursos de ódio, o racismo, o preconceito, as ideias autoritárias, os atos violentos e a incapacidade de conviver com a diferença, com o Outro e com a sua autodeterminação e direito de ser diferente, porque a diferença lhe é inerente ou compõe sua performance identitária, e deve ser garantida.

Contudo, o que se revelou nos últimos cinco anos é que tais discursos autoritários, preconceituosos e de intolerância, passaram a ser proferidos ou suportados de forma conivente, por pessoas com formação significativa e influência pública – inclusive ocupantes de cargos públicos, com status que lhes conferem (e aos seus discursos) visibilidade - cujas atribuições seriam zelar pela democracia, pelas instituições republicanas e pela inclusão social de toda sorte de minorias, como sujeitos de direitos e destinatários de políticas públicas inclusivas.

Na medida em que parte destes atores sociais se apresentam como operadores do Direito, adota-se como hipótese de trabalho a

premissa de que a adesão de sujeitos com formação jurídica às correntes de pensamento antidemocráticas, está diretamente relacionada ao ensino jurídico no Brasil, marcadamente eurocentrado, etnocêntrico e, assim, racista e autoritário.

Para o presente estudo, apresenta-se, como ponto de partida, uma recuperação histórica das origens do pensamento e do ensino jurídico brasileiro; na sequência, analisa-se a crítica à Universidade na pós-modernidade e ao ensino jurídico. Por último, discorrem-se perspectivas analíticas que vão desde o positivismo e o eurocentrismo acadêmico, até a filosofia da ancestralidade e as epistemologias feministas, estas últimas apontadas como possíveis contribuintes a um ensino decolonial e político, aqui defendidos como necessários.

O estudo é qualitativo e exploratório, delineando-se bibliograficamente. Os dados coletados constam de uma revisão da literatura histórica, sociológica e antropológica referentes ao tema investigado. A discussão é importante por estar relacionada à formação e atuação dos operadores jurídicos, que são responsáveis por uma das funções do estado moderno, a saber, a função jurisdicional.

ELEMENTOS HISTÓRICOS: O PENSAMENTO JURÍDICO NO BRASIL, NA INTERFACE COM QUESTÕES SOCIAIS E RACIAIS.

A inexistência de um ordenamento jurídico escrito, positivado, regulando relações em determinado espaço geográfico e sobre determinado povo, não significa que não haja regras de comportamento, relações sociais, de parentesco, relações com a terra, a serem respeitados e protegidos. Admitir a absoluta inexistência de regramento social no seio dos povos originários, seria o mesmo que admitir que só existe Direito onde há o Estado organizado.

Contudo, se é incontroverso o entendimento sobre a preexistência de sociedades antes mesmo da formação do Estado, também é pacífico que o Brasil, quando da sua invenção no século XVI, na qualidade de colônia, passou a ter suas relações sociais reguladas por normas estrangeiras, desvinculadas de valores e significados aos povos para os quais foram impostas.

Durante o período compreendido entre 1530 e 1822, o Brasil não possuía um corpo de leis próprio. De acordo com De Cicco (2017), no período mencionado, vigoraram as Ordenações Afonsinas (1446-15414), Manuelinas (1521-1595) e Filipinas (1603-1916). Com efeito, esta última, teve grande parte das suas disposições revogadas pela Constituição de 1824, e a parte remanescente só fora revogada com a edição do Código Civil de 1916.

Sob os auspícios do Absolutismo português, de acordo com De Cicco (2017, p. 318) “No Brasil Colônia, a sociedade se formou num sentido patriarcal: autoridade máxima do chefe da família ou patriarca, não só sobre seus filhos, parentes próximos e escravos, mas também sobre seus colonos, agregados e dependentes”.

Sobre a estrutura social do Brasil Colônia, o autor informa:

A colonização propiciava a formação desse tipo de estrutura social porque, segundo o modelo português de governo inaugurado com a dinastia de Avís, de colegiados, notava-se a ausência de um governo central forte. Daí a acumulação pelos senhores de terra (sesmeiros) de toda a autoridade política e administrativa nas sesmarias (formadas por grandes fazendas). A coesão era dada pela religião e pela cultura, a do Barroco. Este foi um movimento que pretendeu, sob a égide dos jesuítas, conciliar a cultura humanista do Renascimento com a concepção de vida cristã herdada na Idade Média. O meio de comunicação por excelência era a palavra, através dos sermões, aulas, peças de teatro religioso-educativo. Subsidiariamente, a leitura de alguns privilegiados, a possibilidade de doutorar em Coimbra “em um e outro Direito”: civil e canônico. (DE CICCIO, 2017, p. 319).

A partir da leitura do texto em epígrafe, pode-se inferir que a estrutura fundiária do Brasil Colônia, legou ao estado brasileiro um ranço autoritário, patriarcal, fortemente influenciado pela Igreja, assim como já se evidencia a formação de uma classe privilegiada que levará o país mais tarde a ser chamado de república dos bacharéis.

Mesmo sem ter conseguido influenciar o pensamento jurídico da época, destacam-se, posteriormente, os líderes da Inconfidência Mineira – (Tomás Antonio Gonzaga e Claudio Manuel da Costa, que respectivamente dedicaram-se ao estudo do Direito Natural e ao jusnaturalismo) ao defenderem a república e, o fim da escravização dos negros africanos, bem como o aumento dos poderes do governo municipal, a fim de mitigar o poder dos governadores das províncias. (DE CICCIO, 2017).

Já quando se refere ao Brasil Império, é digno de registro a influência do pensador francês, Benjamin Constant, por ser um defensor do Poder Moderador previsto na Constituição de 1824. Nesse contexto, De Cicco (2017, p. 335) afirma: “A Constituição de 1824 era a aplicação das teorias do liberalismo romântico de Benjamin Constant e de Montesquieu, com um pouco de Rousseau e de Kant. O Código Penal de 1830 seguiu as recentes doutrinas de J. Bentham.”

Em meio aos contornos jurídicos, sociais e educacionais que de delineavam, desvelou-se a necessidade do estímulo e formação de uma elite cultural que se inicia com a chegada de D. João VI. Provocaram-se, nesse cenário, medidas como a criação do Jardim Botânico, o Museu Real e a Biblioteca, estratégias estas que foram continuadas por D. Pedro I, que, após a declaração de independência, apoiou a criação de novas instituições de ensino, como as escolas de Direito de Olinda/ Recife e São Paulo.

Era necessário, então, apresentar uma nova imagem para o Brasil que acabava de se tornar independente de Portugal, e fundar uma nova consciência e a formação de um pensamento jurídico genuinamente nacional.

É no interior dessa lógica que se pode entender a aprovação do projeto de 31 de agosto de 1826 (convertido em lei em 11 de agosto de 1827), que versava sobre a formação de dois centros dedicados ao estudo do direito no país. Depois de vários embates sobre a localização das escolas, definiu-se que as duas sedes visariam atender às diferentes partes do país: a população do Norte contaria com uma escola sediada em Olinda (que em 1854 se transferiria para Recife), enquanto a Região Sul teria na cidade de São Paulo o seu mais novo centro de estudos jurídicos. (SCHWARCZ, 1993, p. 186).

As duas citadas escolas de Direito foram profundamente marcadas pelas suas divergências teóricas e de perfil profissional de forma que “São Paulo foi mais influenciada pelo modelo político liberal, enquanto a faculdade de Recife, mais atenta ao problema racial, teve nas escolas darwinista social e evolucionista seus grandes modelos de análise.” (SCHWARCZ, 1993, p.187).

Na medida em que coube aos juristas de Recife e São Paulo forjarem uma nova imagem para o país recém-emancipado, em Recife, Sílvio Romero capitaneou um movimento considerado como uma revolução intelectual que nos anos de 1870, defendia que: “uma nova concepção de direito se constrói: uma noção “científica”, em que a disciplina surge aliada à biologia evolutiva, às ciências naturais e a uma antropologia física e determinista.” (SCHWARCZ, 1993, p. 196).

Se por parte dos juristas da faculdade de Recife, houve uma tentativa de se aplicar à realidade nacional as correntes deterministas e do evolucionismo social, tendo a questão da mestiçagem como ponto fulcral; por parte da faculdade de São Paulo, sem abandonar completamente o evolucionismo e criticando o tratamento da questão racial pelo viés determinista, emerge um liberalismo conservador.

De acordo ainda com Schwarcz (1993), misturando conservadorismo elitista e antipopular, aliado à ideia de ordem, apoio à escravidão e ao latifúndio, em razão dos interesses das elites agrárias que patro-

cinavam a faculdade de São Paulo, o liberalismo no Brasil, assume, desde então, uma feição autoritária e antidemocrática.

Ainda que resumidamente e sem a pretensão de esgotar o assunto, buscou-se a partir do contexto histórico e social em que foram implantados os cursos jurídicos no Brasil, associar a um passado não tão distante, as características do ensino jurídico atual, marcadamente, elitista e conservador que por sua vez, apresenta-se flagrantemente machista e racista.

No entanto, sem compartilhar a ideia de terra arrasada, acredita-se que a mudança no ensino jurídico brasileiro pode e deve começar a partir de mudanças na Universidade e em todos que a fazem. Nesse sentido, analisa-se, no tópico seguinte, a crítica à Universidade na pós-modernidade, bem como ao ensino jurídico.

UNIVERSIDADE E ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE

Analisando os desafios da Universidade na transição paradigmática entre as chamadas modernidade e pós-modernidade, Santos (2013) destaca a situação conflituosa que enfrenta a instituição: atender aos reclames da sociedade cada vez mais exigente, e conciliá-los com as políticas neoliberais de redução de gasto público com a educação superior.

Sobre a crise da hegemonia universitária:

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma

instituição única, relativamente isolada das restantes instituições, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. (SANTOS, 2013, p. 379).

O fato é que o prestígio consolidado na Universidade começa a ser questionado após a Segunda Guerra Mundial e, mais precisamente, após a segunda metade do século XX. Com efeito, as exigências dos movimentos sociais, as novas agendas identitárias, a globalização e as peculiaridades do mercado de trabalho em razão do neoliberalismo e da transnacionalização do capital, intensificaram os questionamentos sobre o papel da Universidade.

Santos (2013) destaca ainda as dicotomias: alta cultura x cultura popular, educação x trabalho, teoria x prática, Universidade x produtividade e Universidade x comunidade, estabelecidas a partir da crise hegemônica da Universidade na pós-modernidade. Em esforço sintético, o autor destaca a emergência da cultura das massas em face da noção de cultura das elites, que trazem consigo a necessidade de os saberes produzidos nas Universidades conciliarem-se com aspectos práticos da vida das pessoas, o papel que a Universidade deve desempenhar para a melhoria das relações de produção e a capacitação para o mercado de trabalho, e também da urgente necessidade da Universidade integrar-se à comunidade, rompendo um isolamento narcisista.

Apoiada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, a Universidade na pós-modernidade deve assumir, também, a responsabilidade por educar para os direitos humanos. Segundo Silva (2013), é fundamental promover uma aprendizagem significativa e de aplicação à vida, realização de abordagem integral e interdisciplinar, promover uma formação holística, intelectual, ética e operativa e por fim, buscar a participação ativa do educando. Tomando a palavra educação como educação para a ação questionadora, transformadora, centrada no indivíduo e na dignidade da pessoa humana, a educação em direitos humanos é

a tábua de salvação dessa humanidade pós-moderna, carente e órfã das promessas que o modernismo/iluminista não conseguiu cumprir.

A Universidade, então, em resposta a esse determinante papel de difusora de direitos humanos, deve atuar para a promoção da inclusão de grupos socialmente vulnerabilizados, “Promovendo uma educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa- uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade”. (SILVA, 2013, p. 12).

Nessa direção, Santos (2011) disserta sobre o ensino do Direito e a formação profissional, destacando a importância da formação permanente para a transformação, e o aumento da eficácia do sistema judicial, prevalece a ultrapassada e rejeitada concepção da democracia racial, em razão da deficiente formação sobre o racismo.

Bastante elucidativo, por exemplo, foi o manifesto de 34 juízes e juízas pernambucanos, em novembro de 2020, que se posicionaram abertamente contra o que chamaram de tentativa de orientação ideológica da Associação dos magistrados de Pernambuco - (AMEPE), em razão da realização de um curso online sobre o tema do Racismo. (MORAES, 2020).

A característica da cultura normativista e técnico-burocrática do sistema de justiça, que viemos denunciando, assenta-se, segundo Santos (2011, p. 83) a partir de três prerrogativas, a saber: “a autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenômeno diferente de todo o resto que ocorre na sociedade e é autônomo em relação a essa sociedade; uma concepção restritiva do que é esse direito ou do que são os autos aos quais o direito se aplica; e uma concepção burocrática ou administrativa dos processos.”

Santos (2011) destaca ainda que a cultura normativista e técnico burocrática manifesta-se pela prioridade do direito civil e penal, cultura generalista, desresponsabilização sistêmica, o privilégio do poder, refúgio burocrático, sociedade longe e independência como autossuficiência.

Sobre os males do paradigma vigente do ensino jurídico, reflete:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. (SANTOS, 2011, p. 87).

É verdade que algumas medidas foram adotadas para melhorar a qualidade da formação dos estudantes de Direito no país.

Nesse sentido, a resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que regulamentou a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, além de outras significativas mudanças, trouxe a obrigatoriedade de cumprimento de estágio em núcleo de prática jurídica, uma quantidade mínima de cumprimento de horas complementares e a confecção do trabalho de conclusão de curso como requisito obrigatório para obtenção da graduação. Mas é necessário refletir sobre a persistência de um currículo de índole eurocentrada que repudia o diálogo com outras epistemologias.

A herança do pensamento filosófico positivista deixou marcas profundas no modo de pensar sobre a humanidade e repercutiu no ensino jurídico brasileiro.

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferenças raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2019, p.29).

Se a realidade do ensino jurídico no Brasil parece estar diretamente ligada à história do pensamento jurídico brasileiro e ao paradigma de Universidade adotado no século XIX, torna-se necessário, então, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto e de fornecer soluções cabais ao problema, demonstrar o impacto desse estado de coisas no perfil do judiciário brasileiro e no posicionamento dos seus operadores.

Também é oportuno problematizar como o pensamento jurídico brasileiro mantém-se fechado para o diálogo com outras epistemologias não eurocentradas, como as epistemologias feministas, indígenas e da ancestralidade.

SOBRE O JUDICIÁRIO E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: EPISTEMOLOGIAS, GÊNERO E RAÇA

No estudo da formação do pensamento jurídico e do ensino jurídico brasileiro, ganha relevância que o Direito brasileiro herdado da metrópole portuguesa é influenciado pelo Direito canônico, romano e alemão. Tendo filósofos como Hegel e Kant como basilares no edifício epistemológico da ciência do Direito.

Hegel, em 1830, no seu curso intitulado: Filosofia da História, declarou:

A África não é parte histórica do mundo, não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL apud OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Situando o continente africano na zona geopolítica do não ser, o pensamento filosófico europeu recusa a contribuição de todos os saberes que não lhes são próprios, e, dessa forma ficam de fora do edifício epistemológico a filosofia africana e indígena, que sequer são reconhecidas como saberes autênticos e dignos de status científico

Também é oportuno ressaltar que as revoluções burguesas ocorridas no século XVIII, possuíam um modelo de cidadão específico e destinatário do rol de direitos que se reconhecia. Com efeito, o sujeito de direitos era europeu, branco, heterossexual e cristão. Ademais, os filósofos iluministas defendiam o império da razão, e por conseguinte, a absoluta ruptura com os saberes tradicionais, posto que eram considerados não-científicos, desprovidos de valor.

O resultado das influências europeias no pensamento jurídico brasileiro deixou, do exposto, um legado racista, patriarcal, avesso ao diálogo com os saberes tradicionais e a rejeição das epistemologias indígenas, africanas e feministas. Se esses grupos não eram considerados sujeitos de direitos tampouco suas vivências e saberes poderiam ser aproveitados enquanto contribuição para a formação do pensamento nacional. A esse processo de apagamento dos saberes e culturas desses sujeitos, Santos (2009) chama de epistemicídio.

Diante de uma repulsa a este cenário e suas normativas, evidenciam-se os estudos decoloniais estes que se dedicam a investigar

a permanência dos processos de subalternização de mulheres, descendentes de africanos e indígenas numa espécie de memória coletiva social nos países que tendo sido colonizados por nações europeias, após séculos de emancipação política, continuam a reproduzir práticas como racismo e machismo. Criador da teoria da colonialidade do poder, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, esclarece:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social e universal, pois, dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade, em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (2005, p. 118).

De acordo com Maldonado-Torres (2019) diversos aspectos da vida são afetados pela tradição científica eurocêntrica. Destarte, as relações de gênero, de trabalho e raciais repercutem os padrões de dominação e exploração iniciados com o processo de colonização das Américas.

A cultura do positivismo também marcou profundamente o ainda incipiente pensamento jurídico brasileiro. Não se pode olvidar a influência que o Código de Napoleão – expressão máxima do positi-

vismo francês- exerceu sobre o Código Civil de 1916, de cunho conservador e liberal, que vigorou no Brasil até a edição do novo código em 2002. Sobre o positivismo:

O positivismo é introduzido então na nossa margem como algo muito mais denso do que uma Escola ou conjunto de ideias. Gestado na longa duração, ele se nutre dos dispositivos de objetificação e verticalização e da atualização classificatória da *Encyclopédie*, para um determinismo biológico que se espraia das ciências físicas para as sociais, sem se desprender da teologia. Esse saber é completamente funcional à conquista do mundo: substitui argumentos teológicos por científicos na legitimação da dominação do mundo colonial. Seus precursores na Frenologia (Gall e Spurtzeheim) acreditavam que as melhores qualidades do cérebro estavam presentes apenas no norte da Europa e estavam em falta no Sul da Europa, nos animais e no resto do mundo. Mais que uma Escola científica, o positivismo se consolida no “resto do mundo” como uma cultura. (BATISTA, 2016, p. 299).

Marcadamente influenciado pela colonialidade do poder e pela cultura positivista, o pensamento e o ensino jurídico brasileiro reproduzem, através das epistemologias estrangeiras que lhes servem de fundamento, o repúdio e menoscabo pela oralidade, pelos saberes tradicionais dos povos originários, pelas epistemologias feministas, e, em contrapartida, pauta-se num discurso abstrato de igualdade que por ser generalizante, é indiferente às diferenças culturais, sempre necessárias de serem observadas.

Por sua vez, o Poder Judiciário, que é formado por ex-alunos forjados nessa cultura jurídica colonizada, representativamente, apresenta-se dominado por homens brancos e cristãos. Por essa razão, as demandas das minorias - mulheres, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, praticantes de religiões de matriz africana - mesmo que tenham reconhecidos seus direitos em nível constitucional e em tratados internacionais, não encontram no judiciário proteção desses mesmos direitos.

De acordo com o relatório sociodemográfico dos magistrados brasileiros efetuado em 2018, com participação de 62,5% dos magistrados, de um total de 11.348, restou evidenciado que as mulheres representam apenas 38% dos magistrados nacionais. No que diz respeito ao perfil étnico-racial, 80,3% se declararam brancos, 1,6% se declararam pretos, e apenas 11 magistrados se declararam indígenas.

Uma virada epistemológica, atravessando os currículos dos cursos de Direito no Brasil, construindo institutos jurídicos a partir da filosofia da ancestralidade e dos feminismos poderia contribuir para o fortalecimento de uma ciência jurídica genuinamente nacional e decolonizada, com valorização da oralidade, com ação inclusiva, assumindo também perspectivas de gênero e étnico-racial, alicerçada nos saberes tradicionais indígenas e na sua relação com a terra e o meio ambiente, numa filosofia da ancestralidade.

De acordo com Somé (2003), a ética da ancestralidade – que aqui se levanta enquanto possibilidade de amplitude ao ensino jurídico – é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual, nem utópica, mas uma realidade da maior importância para o exercício da vida plena e da cidadania.

Sobre o paradigma epistemológico da afrocentricidade para uma educação suleadora e como condição para a agência africana, esclarece-se:

[...] agência significa que toda a ação que permeia a população africana diaspórica e continental – nos âmbitos, político, econômico, bélico, social, cultural, artístico, educacional, espiritual, psicológico, epistemológico – deve ser fundamentada em experiências e elaborações oriundas dessa mesma população. (NJERI, 2019, p. 9).

Noutro passo, o ambiente jurídico-acadêmico e jurídico-profissional são constituídos prevalentemente, por homens. “O direito é considerado racional, ativo e abstrato. Como tais características são

interpretadas como masculinas, o direito se identifica com o masculino e por isso é valorizado e reflete uma forma masculina de ver o mundo". (SABADEL, 2013, p.217).

Deste modo, é forçoso reconhecer a pertinência do atravessamento da epistemologia feminista no campo do Direito, podendo produzir ganhos que a médio e longo prazo caminharão para a edificação de um Direito contra hegemônico. "A constituição de uma epistemologia feminista se expressa na busca de uma nova linguagem, ou da produção de um contradiscurso na produção do conhecimento científico" (GONÇALVES, 2017, p.225).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto se impôs a partir de prerrogativas baseadas em discursos autoritários antidemocráticos e racistas, vociferados por sujeitos sociais e políticos no cenário brasileiro, sendo protagonizado, também por operadores do Direito. As prerrogativas implícitas nestes discursos dizem da preponderância de um pensamento colonial, preconceituoso, racista, machista, que coincidem mesmo com o processo colonial que foi vivido no Brasil.

Sobremaneira, o estudo se dispôs a um olhar crítico e historicamente situado no que se refere à formação (e manutenção) de um pensamento jurídico, que interfere nos modos de operar dos sujeitos do judiciário. Ainda mais, que este pensamento jurídico reflete uma formação jurídica colonial acrítica, não-situada política e culturalmente, referenciada em epistemologias dominantes e, por outro lado, que rechaçam epistemologias outras que se lançam na direção da diversidade e da singularidade, da etnicidade e da ancestralidade, como são as epistemes feministas e decoloniais por exemplo.

Todo este percurso, fez evidenciar a necessária revisão do ensino jurídico, de modo a ampliar possibilidades epistêmicas, que reverberem em modos outros de operar assegurando, assim, as possibilidades de expressões diversas de ser, contemplando-se e garantindo-se os direitos humanos enquanto condição de existência e sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sívio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BATISTA, Vera Malaguti. *O positivismo como cultura*. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: v.8, nº. 2, maio-agosto, 2016, p. 293-307.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Perfil sociodemográfico dos magistrados brasileiros*. 2018. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a18da313c6fdcb6f364789672b64fcef_c948e694435a-52768cbc00bda11979a3.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

DE CICCIO, Cláudio. *História do direito e do pensamento jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2017.

GONÇALVES, Juliana Alice Fernandes. Decolonialidade do Conhecimento no Âmbito Jurídico: a possibilidade das teorias jurídicas feministas na perspectiva do ensino do Direito no Brasil. *Captura Crítica*, Florianópolis, v.6, n.1, p. 214-234, 2017.

MORAES, Fabiana. Magistrados de PE abandonam associação em repúdio a webinar antirracismo. *UOL Notícias*; 21.11.2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/fabiana-moraes/2020/11/21/a-justica-e-cega-mas-nao-em-um-bom-sentido.htm>. Acesso em 10 ago 2021.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31. mai-out., 2019, p. 4-17.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, mai-out., 2012, p. 28-47.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SABADEL, Ana Lúcia. *Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Aida Maria Monteiro (org). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

9

Luísa Vanessa Carneiro da Costa
Roberta Rayza Silva de Mendonça

**MARCADORES
DE RAÇA, CLASSE
E GÊNERO NO ENSINO
JURÍDICO DO BRASIL:**
questões para debate

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.141-156

INTRODUÇÃO

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo)*

Este ensaio parte de reflexões acerca de alguns marcadores sociais da diferença, classe, raça e gênero, que, para nós, serão lentes a partir das quais discutiremos como o ensino jurídico ainda se configura como elitista, branco, heteronormativo e, sobretudo, excludente.

Os obstáculos para introduzir na formação superior as temáticas de classe, raça e gênero são inúmeros. Desde a matriz curricular dos cursos de bacharelado em Direito – que quando se propõem a fomentar esse debate o fazem a partir de disciplinas optativas – até a formação de sensibilidades dos(as) educadores(as) para inserir em seus conteúdos programáticos tais discussões, vê-se como a resistência a tais assuntos é, em suma, inerente à própria organização deste campo.

Aguçar discussões sociais em sala é um desafio, sendo necessário afincó por parte dos(as) docentes, pois o ensino jurídico tem sido percebido, cada vez mais, como espaço para que estudantes se preparem para concursos, tão-somente, já que muitos buscam por estabilidade financeira e altos salários através das carreiras jurídicas, fazendo com que a graduação se confunda com cursos preparatórios.

Assim, a pergunta norteadora que nos inquieta consiste em pensar em que medida os marcadores de classe, raça e gênero refletem no ensino jurídico do Brasil? Refletiremos de que modo o atual modelo de ensino reforça uma segregação e marginalização dos indivíduos, e que nossa reflexão pode ser um caminho para contribuir com o debate acerca da educação jurídica no Brasil.

Compreendemos que a sala de aula é campo de percepção e apreensão do mundo para os(as) alunos(as). Ao entender que os(as) formandos(as) possuem diferenças, sejam em razão ao gênero, raça, classe social, suas contribuições são de grande valia para a construção do conhecimento.

COR, GÊNERO E FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS

Marcadores de gênero, classe e raça refletem no sistema educacional promovendo discursos, atos e processos eurocêntricos a partir de experiências e sistemáticas que colaboram, a nível das ausências formativas, para o genocídio negro e desigualdades entre gêneros, fortalecidos pela raça e classe. A exemplo disso, temos a política de ensino jurídico no Brasil que pode refletir sobre vivências da Escola de Prudence Crandall, espaço pensando para meninas (negras e brancas) que sofreu vários ataques e contestações de uma massiva população ideologicamente masculinista e racista: “Prudence Crandall foi uma professora em *Connecticut* que desafiou a sua cidade branca [...]. Ela fez uma aliança poderosa entre a estabelecida luta pela libertação dos negros e negras e a embrionária batalha pelo direito das mulheres” (LUDUVICO, 2019, p. 192).

É importante refletirmos sobre o protagonismo das meninas e mulheres de cor, no ambiente escolar e acadêmico, principalmente quando falamos sobre essas atividades desenvolvidas no ensino jurídico no Brasil e, assim, pensar nas alianças que Prudence Crandall pôde desenvolver nos Estados Unidos para lutar pelos direitos de mulheres negras, encorajada por umas das melhores ferramentas de empoderamento feminino, a educação, e que podem nos auxiliar o processo formativo no âmbito jurídico brasileiro.

Tal narrativa, para Davis (2016), evidencia como o conhecimento tornava desadequada a escravatura e reorganizava o mundo e o imaginário. O referido redimensionamento, no entanto, foi um desafio para os espaços acadêmicos jurídicos, sobretudo no Brasil, que continuaram a refletir uma dimensão de exclusão evidente, baseada em uma ideologia das Ciências Sociais normáculas.

Sobre esses sentidos, podemos pensar um anti-intelectualismo, reforçado pelos padrões de classe, raça e gênero, como forma de estereotipar e inferiorizar práticas de ensino jurídico no Brasil, que foram vistas como ameaças à cultura social machista, misógina e escravagista que predominava (e ainda predomina) nas universidades e que potencializava as organizações de poder nestes espaços. Tal imaginário renegou qualquer movimento de libertação das meninas e mulheres de cor, de modo que, para González (1983), as imagens de mulheres negras sempre estiveram vinculadas aos estereótipos de servilismo profissional e sexual.

Nessa conjuntura, podemos observar que existe uma (re)produção de padrões hegemônicos que sistematizam e fortalecem a hierarquia profissional de natureza classista e racializada, particularmente quando o mérito do ensino jurídico no Brasil não se configura como aberto para mulheres negras e pobres, demonstrando o quanto a exclusão desse grupo no 'mundo jurídico' é pressuposto para categorizar diferenças de classe, discriminação racial e de gênero.

Dessa forma, perceber os marcadores de raça, classe e gênero, sob uma perspectiva da educação jurídica no Brasil, desde o período escravagista, pode assumir grande importância para identificarmos os processos de violência, opressão e marginalização sofridos por mulheres acadêmicas (ou não), devido à estereótipos coloniais, e que foram realçados no o ensino jurídico brasileiro ao longo do tempo.

Mas pensar um novo modelo de sociedade, também para elas, tornou-se um ato revolucionário, de modo que nas escolas, na academia e no ensino jurídico tem-se muito a aprender com suas narrativas, é possível ser pensada uma nova utopia:

[...] é preciso compreender que classe informa a raça. Mas a raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2016, p. 12-13).

Os sentidos que a autora mobiliza envolvem reflexões sobre como torna-se comum lidar com práticas racistas e classistas e, para nós, sobre o quanto a dimensionalidade de gênero pode contribuir para campos como o acadêmico do Direito, nos ambientes de salas de aula e o quanto estes espaços ainda reforçam posturas de docilidade de meninas/mulheres negras.

Vozes não ouvidas, falas interrompidas, sonhos frustrados. Liberdade e empoderamento são, diametralmente, um mito quando o assunto é articulado em torno do entrelaçamento entre políticas de educação inclusiva, educação de base livre e antirracista, anticlassista e o ensino jurídico anticolonial. Desde muito novas, as meninas de cor são cooptadas a desenvolver habilidades domésticas e a seguir atribuições desempenhadas nos lares e em funções de menor prestígio. Segundo Davis, historicamente, “[...] as meninas eram designadas para trabalhar o solo, coletar algodão, cortar cana, colher tabaco” (2016, p. 18), na condição de fêmeas e (re)produtoras.

Assim, o entrelaçamento das questões de gênero, classe e raça contornam formas de como a sociedade contemporânea tem se organizado, levantando considerações perspectivas históricas sobre a

fragmentação institucional de perfis para discentes e docentes, desde o ensino básico até o ensino superior. O ensino jurídico, particularmente, realça o referido engendrando e estratificando das desigualdades e (re)produz novas formas de dominação baseadas em noções eurocêntricas. Dessa forma, a resistência feminina como um processo de luta pela igualdade, marca um cenário de apedrejamento social para os/as que defendem o anti-intelectualismo e apresenta a campos como o ensino jurídico outras formas de acontecer.

Um dos fatos que laçam luz à formação jurídica no Brasil é o fato de que, historicamente, é persistente o fato de homens brancos ocuparem estes espaços (físicos e imaginários) e, conseqüentemente, mulheres brancas poderem, também, ocupá-los. Existe na academia jurídica a dominação elitista, classista e a sistematização de uma política de exclusão para homens e, sobretudo, mulheres de cor. Estas pessoas são sub-representadas, de forma que, ao longo do tempo, podemos ressaltar inúmeras ausências nas escolas do Direito quanto à raça, classe e gênero. Merrit e Reskin (2003) argumentam que, por muito tempo, as carreiras de homens e mulheres no mundo acadêmico do Direito, nos Estados Unidos, analisando o fator racial nesse percurso, (re)produz estigmas de fortalecimento às desigualdades nas universidades [T.A.], tal como no caso brasileiro.

Argumenta Fanon que: "O Homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante. Movimento de agressividade que engendra a escravidão ou a conquista; movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética" (2008, p. 53). Pessoas assimiladas diretamente por padrões coloniais e escravagistas se deparam com a segregação em guetos profissionais, nas escolas. Nas academias jurídicas, políticas de educação baseadas na branquitude e de caráter elitistas são reflexos e ressonâncias do referido argumento, vivenciadas na estrutura social e universitária.

Os corpos de meninas e mulheres negras sempre estiveram associados ao trabalho braçal e aos afazeres domésticos, de modo que estavam condicionadas a “aceitarem sua sina na vida sem questionamento visível, sem protesto organizado, sem fúria ou raiva coletivas” (HOOKS, 2015, p. 193). Podemos pensar, a partir dessa premissa, na ideologia que construiu a noção de que mulheres negras eram incapazes de progredir intelectualmente, que a sua participação em ações que pudessem as tornar livres era uma afronta ao modelo social. Do mesmo modo, embora tenham sido ampliadas as oportunidades de mulheres negras exercerem atividades no estudo/ensino jurídico no Brasil, este campo é marcado por ideologias dominantes e por marcadores racistas e classistas, pensados por e para homens brancos, heterossexuais e eurocêtricos.

A inferioridade vivenciada historicamente, sentida no ambiente escolar e acadêmico, cogita pensar, ainda mais, as mulheres negras nas ciências jurídicas, de modo que, como diz Hooks (2015), a intelectualidade dessas mulheres é suspeita, reforçando práticas sexistas, machistas, misóginas e patriarcais neste ambiente. É necessário fortalecer a representatividade, questionar zonas que classificam a identificação estereotipada feminina e negra, reforçada por um fazer formativo colonial e genocida.

Nessa conjuntura, há questões de ordem subjetiva, vivenciadas por mulheres negras, que destacam que ser mulher negra e acadêmica é um ato político, quando pensamos as nuances de gênero, classe e raça, sobretudo no cenário do Direito. Refletem a violência institucional sistematizada na sociedade ocidental, que busca produzir corpos docilizados. No cenário de formação jurídica, pensando onde estavam/estão as mulheres negras durante a escravidão e pós-abolição, percebemos o quanto o sistema hegemônico do Direito insiste em estereotipar, rotular e segregar corpos.

O ensino jurídico intensifica processos de silenciamento na busca por negra a reconstrução de identidades perdidas sobretudo por mulheres e homens negras e negros, deslegitimando tentativas de (re) criar espaços para dar voz às(aos) excluídas(os) (EVARISTO, 2013).

Nesse cenário, percebemos alguns dos desdobramentos a partir dos quais se caracteriza “racionalmente seletivo o sistema educacional/jurídico brasileiro na contemporaneidade”, pois, de fato, é selecionados grupos sociais (e formas de vida) dignos de representatividade, bem como a *bios* identificada como descartável. Com isso, ressaltamos um marcador interseccional que dimensiona estigmas presentes na estrutura educacional. Percebermos que “a vida para a mulher de cor é difícil” (FANON, 2008).

Assim, ao pensarmos gênero, classe, raça e o lugar da mulher negra no meio acadêmico, conforme Ribeiro (2016), torna-se gritante a necessidade de que o Brasil avance, no sentido de assumir questões raciais e de valorizar a produção intelectual das mulheres negras, para que possam ser protagonistas na descentralização do saber, sobretudo aquele ligado ao campo jurídico. É preciso questionar as desigualdades presentes na vivência de professoras e alunas negras no cotidiano de formação jurídica, particularmente.

Para além dos enquadramentos e estigmas sofridos por essas mulheres, suas vidas podem refletir não apenas o legado escravista e colonial ao qual estão sedimentados os seus corpos, no entrecruzamento entre raça, classe e gênero. Cogitam, nas frestas e fronteiras do saber, categorias e marcadores fundamentais para podem apontar para o questionamento de padrões e sobre ocupar espaços (intelectual) e quanto a valorização de experiências presentes em países da diáspora negra, como o Brasil.

ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

O ensino jurídico, no Brasil, que deveria ser traduzido em um espaço formativo privilegiado às reflexões que propõem a desconstrução de marcadores sociais de exclusão, acaba, muitas vezes, por corroborar com o fortalecimento destes. Em suma, torna-se um campo segregador e elitista, demarcando o perfil privilegiado de sujeitos e renegando grupos que deveriam ocupar o “universo jurídico”, marginalizando àqueles que ousaram se insurgir às estruturas de poder que organizam este universo.

Uma das muitas críticas feitas ao ensino jurídico mantém relação com a lógica formativa baseada na “educação bancária” (FREIRE, 2018), a partir da qual docentes partem, tão-somente, de uma aula expositiva, e narram todo o conteúdo previsto em suas respectivas disciplinas. Afinal, a prioridade torna-se a aprovação elevada no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o que torna, nos parâmetros de qualidade do ensino jurídico no Brasil, uma Instituição de Ensino Superior referência neste campo.

Portanto, no modelo de “educação bancária” experimentado na formação jurídica brasileira, não existe o aproveitamento substancial para os(as) bacharelandos(as), uma vez que são pontuais, quando ocorrem, os diálogos em sala de aula sobre temas interseccionais. As reflexões acerca de categorias como classe, raça e gênero se tornam, cada vez mais, escassas, surgem de maneira tímida, quando são pontuadas. Nessa lógica:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária”

da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2018, p. 80-81).

Assim, os(as) educadores(as), quando não se utilizam de estratégias pedagógicas críticas para conseguir a participação dos(as) bacharelados(as), se associam a um modelo no qual não existe ambiente favorável para discussões cada vez mais evidentes em sociedade. De tal modo, o ensino jurídico é marcado pela segregação e marginalização implícita e sistemática de determinados sujeitos.

Em uma tentativa de contribuir para com a inserção de reflexões sobre os marcadores de classe, raça e gênero nos cursos de Direito, apresentamos, a seguir, algumas ponderações que, esperamos, possam ser fios condutores, decididamente adaptáveis a cada realidade, para um ensino jurídico menos dissemelhante, e que nos aproximem de um modelo formativo mais participativo, fazendo com que a “educação bancária” seja uma realidade superada nas salas de aula.

Quando se trata do acesso ao ensino superior, bem como à permanência do(a) bacharelado(a) neste universo, compreendemos que existe uma profunda mudança entre os sujeitos quando se apercebem em relação às discussões sobre classe. A classe, enquanto marcador social da diferença, evidencia a segregação de grupos a partir de critérios econômicos, sociais e culturais.

Diante disso, o ensino jurídico no Brasil ainda é observado como um espaço que só pode ser ocupado por poucos. Nunca será desnecessário lembrar que “a implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife [...] refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonial” (WOLKMER; 2003, p. 80).

Os reflexos da herança colonial são inegáveis na educação superior jurídica e, a partir de algumas políticas públicas afirmati-

vas educacionais, pôde-se contribuir para atenuar as disparidades entre os(as) alunos(as), entre elas o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). No entanto, a garantia do acesso ainda carece de ações voltadas à continuidade permanência desses(as) discentes nas universidades, sobretudo nas instituições públicas de ensino.

Por outro lado, nas salas de aula não é incomum encontrarmos estudantes de diferentes classes sociais, sendo necessário estabelecer debates em torno das questões sociais para que as discussões em torno das vulnerabilidades sociais não passem despercebidas. Pois, com realidades sociais várias, não é incomum discentes que dividem seu tempo entre trabalho e estudo:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) [...] (ZAGO, 2006, p. 235).

Do mesmo modo, as matrizes curriculares dos bacharelados em Direito devem sempre contemplar temáticas que ressaltem marcadores sociais da diferença, fazendo com que os processos formativos promovidos por essas instituições – que, em sua maioria, é necessário investir algum valor – sejam espaços fomentadores para o debate e a crítica.

As diferenças e oportunidades não se exaurem apenas quando se trata da classe. A raça é preponderante quando pensamos o ensino superior no Brasil: “a partir dos anos oitenta, estudos empíricos vão evidenciar mais enfaticamente as desigualdades entre negros e brancos no acesso às oportunidades educacionais” (QUEIROZ, 2001, p. 55).

Quantos(as) discentes negros(as) frequentam as salas de aula de cursos superiores em Direito no Brasil? Infelizmente pouquíssimos(as), ou quase nenhum(a). Enquanto educadores(as), percebemos que o ensino jurídico não nos permite, amplamente, problematizar sobre a referida “ausência”. Com sérias implicações coloniais, sem que o debate floresça, sobretudo a partir de nossa sensibilidade em entrecruzar o conteúdo previsto com a realidade social, os currículos jurídicos têm contribuído pouco para o desenvolvimento de temas raciais no ensino jurídico.

Para despertar tais reflexões nos(as) bacharelados(as), é necessário que, enquanto docentes, busquemos construir estratégias para estabelecer relações entre o que prevê a ementa das disciplinas e o cenário dos cursos de Direito no país, provocando nos(as) alunos(as) a percepção da realidade que os(as) cerca. Investigando acerca dos marcadores de raça no ensino superior, Queiroz (2001, p. 96) observa que:

[...] por ocasião da inscrição no vestibular há uma pré-seleção na escolha da carreira, fazendo com que as carreiras de elevado prestígio não sejam procuradas por estudantes de baixo desempenho escolar, enquanto que carreiras como Letras e Educação atraem sobretudo esses grupos e tendem a afastar grupos de maior renda, que são justamente os academicamente mais aptos. Assim, como os estratos sociais mais baixos são aqueles de onde se originam, predominantemente, os estudantes mulatos e pretos, é de se supor que eles sejam os que vão contribuir com maior peso para as carreiras mais desprestigiadas em todas as áreas do ensino superior.

Especificamente, ressaltamos aqui o vínculo indissociável entre classe e raça. Em outros termos, os cursos de Direito, excepcionalmente, ainda são um espaço de formação que, no imaginário social, só deve ou poder ser ocupado por pessoas consideradas como sendo a ‘elite’ do país, ou seja, sujeitos abastados economicamente e brancos.

Para romper, minimamente, com o processo de exclusão sistemática de estudantes que almejam ingressar nos cursos de Direito, a maneira como o ensino jurídico se apresenta deve ser fortemente repensada, e não apenas em aspectos pedagógicos. O ensino jurídico deve ser refletido de maneira que os(as) bacharelandos(as) prestem, de fato, serviços à sociedade e não, apenas, a si mesmos(as).

O gênero é outro marcador significativo para a reconsideração do ensino jurídico no Brasil. É necessário reconhecer, como pontuando anteriormente, que o referido espaço de formação superior foi negado para as mulheres e para pessoas LGBTQIA+ durante anos. São imprescindíveis embates que garantam educação para as relações de gênero neste universo.

Esse indicador – gênero – não é cogitado apenas entre os(as) alunos(as). O quadro de docentes, nos cursos de direito, é constituído, em sua maior parte, por homens brancos, heterossexuais e de classe alta que, no fazer pedagógico, reforçam, muitas vezes, padrões eurocêntricos e a falsa compreensão de que o curso de Direito só é ocupado por esse perfil de pessoas.

Ao nos depararmos com mulheres docentes, é preciso refletir que “a inclusão das mulheres e da diferença na docência ganhou expressão recentemente, mas elas têm que lidar com a ideologia profissional dominante, apoiada no ideário da neutralidade do conhecimento” (BONELLI, 2017, p. 98). Se não há, entre os(as) docentes, a valorização de um perfil interseccional, torna-se muito mais difícil desencadear debates acerca dos indicadores que levantamos neste estudo.

No ensino jurídico, a troca de experiências vivenciadas por docentes e discentes mulheres acerca dos indicadores de classe, raça e gênero tangencia debates enriquecedores e corrobora para a construção de um aprendizado multidisciplinar. Faz com que aspectos encobertos pela rigidez do ensino bancário, com aulas, em sua maioria, expositivas, sejam descortinados.

Estratégias outras que podem ser desenvolvidas para intercambiar o conteúdo exigido com os marcadores de classe, raça e gênero têm, através da pesquisa e da extensão universitária, condições de serem fortemente instrumentalizadas. Embora não tão bem acolhidas por alguns IES, são espaços a partir dos quais é possível estimular e encorajar debates que assumam uma outra perspectiva para o ensino nos cursos de graduação em Direito.

Pautando o ensino jurídico em debates que perpassem esses marcadores – classe, raça e gênero –, de maneira a se construir um léxico interseccional entre a matriz curricular e realidade social, será possível cogitar uma formação humanística no campo jurídico.

DIMENSÕES SOBRE GÊNERO, CLASSE E RAÇA AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS

Os marcadores sobre gênero, classe e raça operam por meio de práticas limitadoras que significam as discriminações vivenciadas por mulheres negras e pobres, que pretendem por questionar a realidade de sala de aula, seja na posição de discentes ou docentes. O silenciamento desse grupo é evidenciado por dinâmicas de marginalização e subalternização presentes na formação na área jurídica.

A raça, a classe e o gênero são critérios para a classificação social no sistema de ensino jurídico no Brasil. Demarcam limites e privilégios entre grupos de pessoas que podem (ou não) fazer parte da construção do ensino jurídico, fortemente marcado pela fragmentação institucional que incorpora tais desencontros indenitários, hierárquicos, coloniais e anti-intelectuais.

Transgredir o ensino jurídico no Brasil, sem dúvida, é um ato revolucionário diante do entrelaçamento de dimensões educacionais classistas, racistas e misóginas que apontam que o Direito é lugar de privilégios e dominação. Logo, a cor, o gênero e a raça de estudantes e professoras evidenciam aspectos de sujeição à ideia de branqueamento no universo acadêmico. Por isso, é preciso pensar o processo histórico, escravagista e cultural, no que se refere ao ensino superior de mulheres de cor, pobres. A distribuição dos níveis de escolaridade ainda está muito frágil, pois “o peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos” (HENRIQUES, 2002, p. 35).

As dificuldades para introduzir discussões sobre gênero, classe e raça no ambiente acadêmico, bem como percebermos a presença minoritária de discentes e professoras negras, decorre dos reflexos coloniais e escravagistas que estão fortemente entrelaçados nas ausências das políticas educacionais e estruturas institucionais.

Assim, quando o espaço acadêmico deveria ser acolhedor e sinônimo de rupturas para mudar o método de ensino/aprendizagem tradicional, para que tivéssemos uma pedagogia capaz de (re)criar espaços para dar voz e representatividade à descolonização do saber jurídico, o que transparece é um sistema fortalecedor de paradigmas que classificam mulheres de cor e sem boas condições econômicas. Trata-se do reavivamento do colonialismo e do eurocentrismo, vez que o exercício profissional e a obtenção de uma formação universitária expandem a participação das mulheres em vários espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BONELLI, Maria da Gloria. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 94-120, jan./mar., 2017.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

S U M Á R I O

EVARISTO, Conceição. *Becos de memória*. Florianópolis: Mulheres, 2013.

FANON, Frantz. *Peles negras máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, 1983, p. 223-244.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº 16, p. 193-210.

LUDUVICO, Thalita Santos Reis. Mulher preta e a intelectualidade “a síndrome da nega metida”. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. *Estudos interdisciplinares sobre gênero e feminismo*. Ponta Grossa: Atena, 2019, cap. 18, p. 186-194.

MERRIT, Debora Jones; RESKIN, Barbara. New directions for women in legal academy. *Journal of Legal Education*, v. 53, n. 4, p. 489-495, Dec. 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Raça, Gênero e Educação Superior*. 2001. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, Djamil. *Quem tem medo do feminismo negro?* Carta capital: Escritório feminista. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/quem-tem-medo-do-feminismo-negro-1920.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago., 2006.

10

Carolina Lopes de Oliveira

PALAVRAS FAZEM GÊNERO:

um ensaio sobre a constituição
da binariedade de gênero através
dos discursos presentes
em manuais de Direito das Famílias

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.190.157-177

INTRODUÇÃO²³

Na madrugada de 29 de abril de 2018, a estudante de Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Matheusa Passareli, de 21 anos, que se identificava como não-binária, desapareceu após sair de uma festa de aniversário no bairro do Encantado, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Matheusa havia ido à festa no “Morro do 18” para fazer uma tatuagem na aniversariante que a pagaria cinquenta reais pelo serviço – um valor que a estudante não podia recusar, pois se encontrava em difícil situação financeira. Para fazer a faculdade, Matheusa saiu de sua cidade no interior do Rio de Janeiro, Rio Bonito, e morava com a irmã – Gabe Passareli, também uma pessoa não-binária – na casa de amigos, mantendo-se apenas com a bolsa-auxílio que a UERJ oferece aos alunos cotistas²⁴.

Seu desaparecimento gera comoção e faz com que amigos e familiares iniciem a campanha: “Cadê Matheus Passareli - Theusa?” nas redes sociais. Uma semana depois, Gabe Passareli escreve em uma mensagem na rede social *Facebook*, dizendo que a Delegacia de Descoberta de Paradeiros (DDPA) havia informado à família que Matheusa tinha sido assassinada na mesma madrugada do desaparecimento e que a demora em a encontrar deu-se pela dificuldade de achar o corpo, queimado após o crime. Na mesma mensagem, Gabe

23 Este artigo é fruto de minha pesquisa doutoral que será publicada na base de dados do Programa de Pós-Graduação em que estive vinculada.

24 É preciso que se leia a importante mensagem de Gabe Passareli sobre a vulnerabilidade e carência sofridas pelos alunos cotistas da UERJ. Em reportagem à Carta Capital, concedida após um mês do falecimento de Matheusa, ela ressalta a relevância emergencial desta outra pauta, para além da investigação do assassinato: “Não estou responsabilizando a instituição pela morte da minha irmã, mas pela desassistência. A violência não é só o tiro. Quais são as questões estruturais do estado do Rio que colocaram o corpo da minha irmã em uma situação de extrema vulnerabilidade?”. E acrescenta que “não basta só entrar, precisa existir permanência e continuidade no processo de formação”, questionando como isso estaria sendo garantido pela assistência estudantil da UERJ, através de suas políticas de permanência estudantil, e em que medida tais omissões somadas à falta de cuidado, não teriam levado sua irmã ao grave processo de estresse em que se encontrava para dar conta da graduação (CASTANHO, 2018).

acrescenta: “Sinto tanto que escolho ser leve mesmo diante de tanta crueldade à qual minha irmã e nós [...] fomos expostos”²⁵.

Tal crime instiga algumas reflexões: por que motivo a *performatividade* de gênero de Matheusa teria despertado em seus assassinos a vontade de feri-la? Por que teria sido brutalmente queimada? Por que a não-binariedade de gênero de Matheusa teria causado tanto incômodo?

Diante deste caso e de inúmeros outros exemplos de crimes e violências cometidos contra pessoas LGBTQIA+ em razão de sua subjetividade, revela-se de suma importância questionar as noções binárias essencializantes do gênero. Porém, é também necessário evidenciar que se trata de pensar o gênero não como categoria independente do sexo, muito menos como um substrato desse último²⁶ – ideias já fortemente questionadas pela teoria *queer*, aqui utilizadas, por meio dos estudos desenvolvidos pela filósofa Judith Butler.

Ao explicar que os corpos se encontram inscritos em uma lógica heteronormativa²⁷, Judith Butler traz à tona o fato de que é preciso que os corpos se adequem aos “gêneros inteligíveis”²⁸, seguindo a lógica “vagina-mulher-feminino *versus* pênis-homem-masculinidade”

SUMÁRIO

25 CARTA CAPITAL. **Polícia confirma assassinato de Matheusa em favela no Rio**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/policia-confirma-assassinato-de-matheusa-em-favela-no-rio>>. Acesso em: 11 de jul. de 2018.

26 Separar os conceitos de *sexo* e *gênero* foi uma estratégia utilizada pelo feminismo, pois permitiu demonstrar que o fato de nascer em um corpo feminino não está consequentemente relacionado a determinados comportamentos ou simbolismos. Buscou-se evidenciar que estes entendimentos sobre o “ser mulher” ou “ser homem” não são naturais, fixos, pré-determinados ou imutáveis; foram socialmente construídos e, portanto, poderiam ser da mesma forma modificados (MOORE, 1997).

27 Conforme explica Berenice Bento: “Por heteronormatividade entende-se a capacidade da heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos. É um lugar que designa a base de inteligibilidade cultural através da qual se naturaliza corpos/gêneros/desejos e definirá o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero, no qual supõe que para o corpo ter coerência e sentido deve haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminino expressa mulher)” (BENTO, 2010, p. 9).

28 Judith Butler define *gêneros inteligíveis* como “aqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2014, p. 38).

(BENTO, 2010, p. 6), para que sejam compreendidos pela sociedade e, conseqüentemente, percebidos como possíveis.

Neste sentido, é a marca do gênero que atribui aos sujeitos uma existência significável e os qualifica para a vida vivível, aquela no interior da inteligibilidade cultural. Esta marca é, portanto, a nossa primeira identidade e a que nos confere reconhecimento como humanos (PINO, 2007, p. 157), ou seja, é através dessa binariedade de gênero que a mencionada “zona de existência” é constituída.

No Brasil, os gêneros possíveis de serem designados aos bebês após o nascimento são somente o feminino e o masculino, e se pensarmos no conjunto de normas do Direito brasileiro, observaremos que esta gramática binária do gênero encontra-se presente em inúmeros direitos e deveres, como, por exemplo: o serviço militar obrigatório (art. 143, *caput* e §2º da Constituição Federal de 1988 – CRFB); as licenças maternidade (art. 7º, inciso XVIII, CRFB e art. 392 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) e paternidade (art. 7º, inciso XIX, CRFB; art. 10, § 1º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT e art. 473, inciso III da CLT); as diferenças etária e de outras ordens para concessão de aposentadoria pela previdência social (art. 48 e seguintes, previstos na Lei nº 8.213/91); o direito à pensão para a filha mulher de militar falecido (art. 7º da Lei nº 3.765/60)²⁹; entre outros que complementam este estado da arte da binariedade de gênero na legislação do país.

29 Neste ponto, cumpre mencionar a decisão do Juiz da 7ª Vara Federal do Rio de Janeiro, em setembro de 2017, no Mandado de Segurança (MS) nº 0155101-65.2017.4.02.5101, que entendeu que a Justiça Estadual agiu corretamente ao cancelar a pensão por morte da qual o impetrante do MS era beneficiário, uma vez que, quando do cadastramento, ele era, “para todos os efeitos de direito, um indivíduo do sexo masculino, não sendo relevante para tais fins que não se tenha submetido à transgenitalização e que ainda se consulte com ginecologista”. Assim, por ser ao tempo do cadastramento, reconhecido pelo Direito como um homem trans, o beneficiário perdeu o direito à pensão militar de seu pai que até então recebia.

No entanto, ao ser definido no artigo 1º do atual Código Civil brasileiro que “toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil”, teoricamente, a *pessoa natural* (também conhecida como pessoa física), aparenta ser neutra, isto é, referir-se ao ser humano, sem gênero determinado. Seria esta neutralidade, portanto, uma característica existente no Direito Civil brasileiro? Estaria ela presente nos institutos de ordem privada, regulados por este ramo do Direito?

Uma forma de verificar esta suposta neutralidade preconizada no Código Civil atual é analisar como o ensino jurídico deste ramo tem sido realizado. E isso, não só por ser a doutrina uma das fontes do Direito, mas também por ser nas Faculdades de Direito que se formarão seus futuros operadores, preenchendo de sentidos as normas jurídicas.

Assim, por entender, como colocado por Adriana Vidal de Oliveira, que “as normas produzidas estão longe de serem desprovidas de qualquer valor. Não há neutralidade em uma norma, menos ainda no processo de sua elaboração. Deve-se reconhecer, na verdade, os interesses em disputa” (OLIVEIRA, 2012, p. 14), este trabalho se propõe a observar, utilizando a palavra “gênero” como categoria de busca, de que maneira as figuras de sujeito são forjadas com recursos da linguagem no Direito Civil, mais especificamente em quatro manuais de Direito de Família³⁰.

Antes, porém, devemos compreender o que seria a não-binariedade e, consequentemente, em que consiste a binariedade de gênero. Afinal, uma “zona de não existência” só se constitui, porque uma “zona de existência” foi construída.

30 Como dito anteriormente, esse trabalho corresponde a uma versão adaptada de minha pesquisa doutoral, na qual um estudo analítico sobre o instituto da adoção foi elaborado. Por esse motivo, o Direito de Família constitui o campo de análise desse artigo.

COMO PALAVRAS FAZEM GÊNERO: O “PODER DE GÊNERO” PRESENTE NOS DISCURSOS

Compreendida a binariedade de gênero como uma estrutura de poder que organiza corpos, a não binariedade pode ser entendida como uma subversão, uma forma de resistência (ou re-existência) a esta estrutura – e não uma mera “coletânea” de identidades não alinhadas. Além disso, o conceito de não-binariedade é do tipo “guarda-chuva”, ou seja, abriga uma variedade de gêneros que não são exclusivamente, totalmente e sempre femininos ou masculinos, logo, “um conceito que se refere a diversas experiências de gênero não normativas”. (DIAS, 2014).

Sendo assim, se pessoas binárias sabem que são mulheres ou homens, pessoas não-binárias também sabem que não são nem mulher e nem homem, simplesmente³¹. Desta forma, a não-binariedade de gênero inclui formas variadas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade e fluidez de gênero. Nesse sentido, a identidade de gênero de alguém que se identifique como *gênero fluido*, por exemplo, refere-se a um gênero que varia ao longo do tempo, podendo a pessoa se identificar ora como homem, ora como mulher, ora como gênero neutro ou qualquer outra identidade não-binária³².

Ocorre que discutir a binariedade de gênero é discutir uma das maiores e mais antigas universalidades de que temos conhecimento, motivo pelo qual analisar o gênero envolve (re)pensar padrões, papéis,

31 Em reportagens como a de Vinícius Lemos, podemos ver várias histórias que ilustram essa afirmação. (LEMOS, Vinícius. “Os brasileiros não-binários que lutam pelo reconhecimento do gênero neutro: ‘Não me considero homem, nem mulher’”. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47675093>. Acesso em: 08 abr. 2019).

32 Conforme explicado por Hida Viloria e Dana Zzyym: “Algumas pessoas intersexuais – incluindo os autores deste texto – não se identificam nem como homens, nem como mulheres, tanto homens quanto mulheres, ou ambos. Podemos expressar isso com os termos ‘pessoas intersex não-binárias’, ‘herms’, ‘genderqueer’, ‘gênero fluido’ e outras identidades de gênero não-binárias, ou, simplesmente, ‘intersex’” (VILORIA; ZZYIM, 2015).

estereótipos, práticas e discutir a estrutura social que produz corpos, identidades e representações. Na medida em que enxergá-lo de maneira binária tornou-se um paradigma, isto é, uma narrativa e interpretação autorizada, uma “perspectiva a partir da qual o conhecimento verdadeiro pode ser produzido” (KILOMBA, 2016, p. 5), essa análise provoca o abalo de redes que envolvem não apenas uma singularidade, mas a maneira pela qual a própria sociedade é afetada pelas hierarquias, privilégios e opressões geradas pelas diferenças sexuais.

Em sua coletânea “História da Sexualidade”, Michel Foucault desenvolve um trabalho tido como um dos responsáveis pela ascensão das questões *queer*, e que também influenciaria na formação da teoria de mesmo nome. Estas obras de Foucault, publicadas nos anos 70, deram suporte à nova visão sobre o gênero, a sexualidade, o corpo e a subjetividade que iria surgir e se consolidar na década de 1990, seja com o ativismo político de militantes (no “*Queer Nation*”, ou “*Act Up*”), ou pelo trabalho acadêmico de filósofas como Eve K. Sedgwick, Steven Seidman e Judith Butler. Assim, o pensamento foucaultiano contribuiu com o pensamento que originou a Teoria *Queer*, no entanto, esta mesma teoria também o critica, uma vez que não é a ela que ele se destina (SPARGO, 2017, p. 14).

A influência de Michel Foucault nos escritos de Judith Butler é evidente³³. Seja por pensar a partir dele, ou mesmo para criticá-lo, Butler utiliza da teoria foucaultiana para refletir sobre as estruturas pautadas em relações de poder e sua própria ideia de performatividade, está intimamente conectada à noção de subjetividades que se constituem a partir de discursos regulativos. Dessa forma, entender as teorias *queer* e o pensamento butleriano, passa, necessariamente, por reflexões de/ sobre Foucault e suas obras.

33 Para uma linha do tempo de Foucault à Butler, conectando seus pensamentos de maneira muito clara e interessante, ver: SPARGO, 2017.

Em seu primeiro volume de “História da Sexualidade”, em que discorre sobre “A Vontade de Saber”, Michel Foucault identifica que entre cada um de nós e o nosso sexo, o Ocidente lançou uma incessante demanda de verdade, colocando o sexo no centro de uma “petição de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 85-86).

Assim, a questão sobre o que somos nos foi colocada em relação ao sexo – transformando-o em “razão de tudo” (FOUCAULT, 2014, p. 87) –, mas não ao sexo-natureza e, sim, ao sexo-história, sexo-discurso. Nos dizeres de Foucault:

Não devemos enganar-nos: sob a grande série das oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o Ocidente conseguiu, não somente e nem tanto, anexar o sexo a um campo de racionalidade, o que sem dúvida nada teria de extraordinário, tanto nos habituamos, desde os gregos a esse tipo de “conquista”; mas sobretudo colocar-nos, inteiros — nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história —, sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Uma vez que se trate de saber quem somos nós, é ela, doravante, que nos serve de chave universal (FOUCAULT, 2014, p. 86).

Apesar de a tese elaborada por Foucault referir-se ao deslocamento na forma de exercício do poder soberano que se deu a partir da virada para o século XIX, suas reflexões têm correspondência com o momento contemporâneo. Nos dizeres de André Duarte:

A descoberta não apenas da biopolítica, mas também do paradoxal *modus operandi* do biopoder, o qual, para produzir e incentivar de maneira calculada e administrada a vida de uma dada população, tem de impor o genocídio aos corpos populacionais considerados exógenos, é certamente **uma das grandes teses que Foucault legou ao século XXI. Não se tratava de descrever um fenômeno histórico do passado, mas de compreender o cerne mesmo da vida política contemporânea, [...].** Em outras palavras, ao descrever a dinâmica de exercício do biopoder, **Foucault também enunciou um diagnóstico a respeito da política e seus dilemas no presente.** (2017, p. 03, grifo nosso)

Foucault fala do passado, mas um passado que ainda é presente. E essa presença pode ser verificada ao pensarmos a não-binariedade, pois a vida é gerida por controles reguladores e no caso dos sujeitos que não se encaixam no padrão binário, isto é, na divisão dos sexos entre feminino e masculino (considerados como os únicos possíveis), vê-se que a norma cumpre o papel de “regra natural capaz de identificar o desvio social concebido como patologia”. Assim, a norma estabelece que aquilo que difere do modelo estabelecido como “grupo homogêneo de características naturais” deve ser considerado como patológico (FOUCAULT, 1997, p. 61).

Desse modo, o poder sutilmente penetra nas “veias da vida” e atravessa todo o corpo social, utilizando-se das normas para tornar-se aceitável. É o “trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce” (FOUCAULT, 2001, p. 253). E ele estaria em toda parte, pois proveria de todos os lugares (FOUCAULT, 2014, p. 101).

É possível observar, portanto, que se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível, mas que, em troca, tornaram-na alvo para investir sobre ela técnicas de saber e procedimentos discursivos, veiculando formas de sujeição e esquemas de conhecimentos.

Entretanto, pensar sobre essas normas impostas por estruturas de poder social (como o Direito) e refletir sobre sua (des)construção é pensar em disputa de poder. Em outras palavras, “a tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando o poder” (RIBEIRO, 2017, p. 79), um poder a que denomino de “poder de gênero”.

Assim, por “poderes de gênero” compreendo as forças provenientes de uma matriz cisheteronormativa que, através de sua estrutura, imputa o binarismo de gênero sobre as subjetividades; poderes que se apropriam dos afetos para constituir o que se entende por sujeitos, famílias e parentescos inteligíveis, por exemplo.

Neste sentido, é possível afirmar que o Direito faz parte desta estrutura, isto é, o Direito é um “poder de gênero”, na medida em que trabalha em uma perspectiva que produz normalização e exclusão, como nos alertam os estudos de Butler³⁴. Portanto, colocar a binariedade do gênero em questão mostra-se extremamente relevante para refletir sobre ele enquanto “poder de gênero”, isto é, a atuação discursiva do Direito como estrutura de poder – tanto pelos obstáculos que impõe, quanto por sua inércia –, impondo um gênero aos sujeitos e, deste modo, impedindo a constituição de suas subjetividades.

Discurso que conforma, mas que também *forma*, constitui. Segundo Butler, discursos habitam corpos, se acomodam neles; os corpos “carregam discursos como parte de seu próprio sangue” e ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso. Desta forma, a questão estaria em contestar as gramáticas, mas isso é algo que só se pode fazer habitando-as de maneiras que produzam nelas uma grande dissonância, que “digam” exatamente aquilo que a própria gramática deveria impedir (BUTLER; PRINS & MEIJER, 2002, p. 159). Portanto, entender como os discursos são formados no campo do Direito revela-se de suma importância para conhecer e, assim, efetivamente “contestar as gramáticas”.

No mesmo sentido, Richard Miskolci elabora em seu livro “*Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças*” (2012), uma verdadeira revolução na educação. Com seu olhar *queer* sobre a aprendizagem, o autor salienta o quanto o ensino escolar pode servir como “um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (MISKOLCI, 2012, posição 148).

34 É importante esclarecer que reconheço que seus estudos estão situados no contexto estadunidense. Entretanto, aqui me refiro às reflexões da filósofa acerca do poder conformador das normas, em sentido amplo, na constituição da subjetividade das pessoas.

Assim, propõe uma reflexão sobre os laços profundos entre a educação e a normalização social, entre a escola e os interesses biopolíticos, entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como ser homem/mulher e o que é ser masculino/feminino (MISKOLCI, 2012, posição 62). O que nos leva a pensar: em que medida não seria o Direito e, conseqüentemente, o seu ensino, também fundado em modelos a-históricos e fixos de como as pessoas são ou deveriam ser? E, se assim o for, não seria necessário contestar sua gramática?

QUANDO PALAVRAS FAZEM GÊNERO: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA BINARIEDADE DE GÊNERO NOS MANUAIS DE DIREITO DAS FAMÍLIAS

De acordo com a civilista Maria Helena Diniz (2008), a doutrina compõe fonte formal indireta do Direito, uma fonte decorrente da atividade científico-jurídica, ou seja, dos estudos científicos realizados pelos juristas, na análise, sistematização, interpretação e elaboração das normas jurídicas, o que facilitaria e orientaria a tarefa de aplicar o Direito, adequando os dispositivos legais aos fins que o Direito deveria perseguir. A Doutrina, assim, exerceria função de relevância na elaboração, reforma e aplicação do Direito, influenciando também a legislação e a jurisprudência, bem como o ensino ministrado nos cursos jurídicos.

Há autores, como Miguel Reale (2003), por exemplo, que não entendem a doutrina como fonte do Direito. Contudo, seja entendida ou não como uma de suas fontes, é sabido o importante papel que a doutrina exerce em seu entendimento e, também, em sua constituição.

É, portanto, de extrema relevância analisar os termos e exemplos que são utilizados pelos autores em manuais de Direito,

para compreender se, assim como a educação, o Direito também tem funcionado como tecnologia que busca – inclusive através de seu ensino – enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, dirigindo os sujeitos à construção de homens e mulheres ideais, de pessoas “normais”, “corretas”, invisibilizando as histórias de violência às quais alguns sucumbem na realidade.

Com o objetivo de empreender à referida análise, foi realizada uma busca pelas definições e exemplos utilizados nos livros de doutrina clássicos de Direito de Família, bem como de autores contemporâneos³⁵, para conceituar o termo “gênero”. Além disso, a palavra “exemplo” também foi utilizada como chave de busca nestas obras, para observar que narrativas eram formuladas.

No livro “*Instituições de direito civil: direito de família*” (2018), um dos livros mais tradicionais e, portanto, mais utilizados nas disciplinas de Direito Privado no Brasil, de autoria de Caio Mário da Silva Pereira e atualizado por Tânia da Silva Pereira, “gênero” é mencionado somente onze vezes, dentre as quais para indicar: “coisas do mesmo gênero”, grupos classificatórios que englobam outras espécies e integrando as expressões “gênero que lhe cause morte” e “todo gênero de provas”. Quanto aos aspectos binários do gênero de que o livro se utiliza, é interessante notar algumas passagens: quando se mencionam os aspectos relacionados ao gênero no tratamento da violência doméstica (PEREIRA, 2018, p. 77); o trecho sobre a necessidade de romper “os liames que atrelam o grupo familiar a uma diversidade de gênero e fins reprodutivos” (p. 392); a afirmação por meio de uma citação, de que seria necessário manter o tempo diferenciado para as licenças maternidade e paternidade, devendo ser o da primeira necessariamente maior, em razão do aleitamento materno e da “necessária presença física da mulher ao lado do bebê” (p. 89-90); e as menções

35 Cumprir explicar que a sequência dos resultados apresentados a seguir segue a ordem alfabética dos nomes dos autores.

aos exemplos do noivo que exige que a noiva se demita do emprego e depois quebra o compromisso (p. 97), do “exemplo bíblico de Jacob receber Lia no lugar de Raquel” para ilustrar o erro sobre a pessoa no casamento (p. 150) e o do cônjuge que tem “conhecimento de que o outro é dado a práticas homossexuais ou leva vida desregrada” para ilustrar o erro quanto à “identidade moral” que enseja a anulabilidade do casamento (p. 150).

Em “*Direito civil brasileiro, vol. 6: Direito de Família*” (2017), Carlos Roberto Gonçalves menciona a palavra “gênero” oito vezes e nessas oito aparições, ela é utilizada como sinônimo de “tipo”³⁶. Assim como a maioria dos demais autores analisados, ao falar sobre o erro sobre a honra e a boa fama do outro cônjuge no casamento, o autor usa os exemplos do homem que casa com uma prostituta sem saber e da mulher que desconhecia as “práticas homossexuais” do futuro marido (GONÇALVES, 2017, p. 165)³⁷. Além disso, é importante ressaltar o juízo de valor apresentado no exemplo de outro importante autor civilista citado³⁸, assim como as seguintes passagens: (i) o problemático exemplo do pai que é destituído do poder familiar da filha, porque comete abuso sexual contra ela – decisão que, segundo o autor, não deveria atingir o filho, pois separá-lo do pai, que o ensinava um ofício, seria mais prejudicial (GONÇALVES, 2017, p. 434); (ii) o exemplo do neto que paga uma pensão sozinho e depois aciona regressivamente “seus irmãos, pais, irmãos e ascendentes do avô”, sem qualquer menção de uma figura feminina no modelo (GONÇALVES, 2017, p. 517);

36 Como em: “[o casamento] ‘a grande escola fundada pelo próprio Deus para a educação do gênero humano’ [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 36).

37 Importante salientar que o autor traz, em nota de rodapé, os julgados que teriam inspirado tais exemplos.

38 “O Código Civil de 2002 não contempla o impedimento relativo ao casamento do cônjuge adúltero com o seu cúmplice por tal condenado, previsto no diploma de 1916, merecendo por isso encômios. Como percutientemente observa CAIO MÁRIO, ‘sob aspecto moral, **mais correto age quem se casa com a mulher que induziu ao erro, do que aquele que a abandona. A vida social está cheia desses exemplos, merecendo aplausos quem repara o mal.**’” (GONÇALVES, 2017, p. 83; grifo nosso).

(iii) o caso da “mulher credora de alimentos que *consegue trabalho honesto*”, o que leva o marido a obter a exoneração da obrigação alimentar, ou seja, uma figura feminina é mencionada, mas de maneira submissa para exemplificar a variabilidade da obrigação de prestar alimentos (GONÇALVES, 2017, p. 519); (iv) o exemplo da “mulher que *não soube* administrar os bens e rendas provenientes da separação” (GONÇALVES, 2017, p. 525); (v) o exemplo da mulher que *desonra* o nome do ex-marido (GONÇALVES, 2017, p. 265-6); (vi) o caso da mãe que *abandona* o filho (que enseja até a desnecessidade de expressa cumulação de pedido de destituição do poder familiar ao pedido de adoção), ao passo que sobre o pai não se fala em *abandono*, mas sim que “já era *desconhecido*”, ou seja, algo tão comum que nem demanda maiores cobranças ou explicações (GONÇALVES, 2017, p. 397-8); e (vii) o uso da expressão “poder *paternal*” ao falar sobre poder familiar (GONÇALVES, 2017, p. 412).

Em “*Fundamentos do Direito Civil – Vol. 6: Direito de família*” (2020), Ana Carolina Brochado Teixeira e Gustavo Tepedino apresentam um livro que se propõem a fazer um ensino crítico do Direito Civil, utilizando da metodologia do direito civil constitucional. Nesta obra, das seis ocorrências encontradas da palavra “gênero”, duas delas dizem respeito ao título de indicações bibliográficas; outra à recomendação de que a direção da sociedade conjugal seja exercida de forma colaborativa, em razão do “princípio da igualdade que impede distinções de posição jurídica por razões de gênero” (TEPEDINO; TEIXEIRA, 2020, p. 83); outra à citação de decisão judicial em que a palavra é usada na expressão “gênero mais abrangente que” (TEPEDINO; TEIXEIRA, p. 196); e as demais, na expressão “loucos de todo o gênero” (TEPEDINO; TEIXEIRA, p. 405).

Além disso, é possível observar que, ao exemplificarem situações, apresentam a figura do homem como a parte ativa, proprietária – como ocorre em: “É exemplo o marido que comprou um apartamento

no mês seguinte ao casamento, com dinheiro conquistado antes do casamento" (TEPEDINO; TEIXEIRA, p. 128) –; ou a figura da família heterossexual é usada como modelo – como no trecho em que afirmam: “Um exemplo de boa aplicação da guarda compartilhada é: ‘Na guarda compartilhada pai e mãe participam efetivamente da educação e formação de seus filhos.’” (TEPEDINO; TEIXEIRA, p. 330). Portanto, ainda que a palavra *gênero* não esteja sendo utilizada, vê-se que os estereótipos dessa categoria, enquanto categoria de análise social, bem como sua noção binária, estão presentes³⁹.

No livro “*Manual de Direito das Famílias*” (2015), da jurista e desembargadora aposentada do TJRS, Maria Berenice Dias, a palavra “gênero” é mencionada em 26 momentos e, em sua maioria, para indicar identidade, igualdade ou “*orientação de gênero*” (DIAS, 2015, p. 278; 359; e 277, respectivamente)⁴⁰. Apesar de isto ser algo bastante relevante e que leva o trabalho da autora a fazer parte de um pequeno grupo de civilistas que utilizam o “gênero” com esta função⁴¹, é importante destacar que a noção binária (feminino/masculino; mulher/homem) desta mesma categoria está sempre presente, chegando a ser afirmado que:

A igualdade, porém, não apaga as diferenças entre os gêneros, que não podem ser ignoradas pelo direito. O desafio é considerar as saudáveis e naturais diferenças entre os se-

39 Também não foi encontrada nenhuma menção à intersexualidade ou à sigla LGBT/LGBTQIA+.

40 Provavelmente explicável pelo fato de a autora ser também a fundadora do IBDFFam e uma famosa aliada na causa LGBTI. A jurista chega a argumentar que “talvez fosse melhor falar em **famílias LGBTI**.” (DIAS, 2015, p. 272; grifo nosso). No entanto, a sigla mais atual (LGBTQIA+) não é utilizada.

41 A autora, inclusive, faz menção ao feminismo e ao que denomina de **feminismo jurídico**: “Sempre que se fala em **mulher**, impositivo render homenagens ao **movimento feminista**. Apesar de tão ridicularizado, enfim conseguiu o que todas as mulheres sempre ansiaram: a liberdade e a igualdade. O estudo das questões de gênero recebe o nome de **feminismo jurídico**, como um novo ramo da filosofia do direito, porque institutos tradicionais – entre eles o direito das famílias – foram construídos sob uma perspectiva predominantemente **masculina**, e já nasceram tendenciosos, garantindo ao homem privilégios que as mulheres não teriam.” (DIAS, 2015, p. 100; grifo nosso).

xos dentro do princípio da igualdade. Já está superado o entendimento de que a forma de implementar a igualdade é conceder à **mulher** o tratamento diferenciado de que os **homens** sempre desfrutaram. **O modelo não é o masculino**, e é preciso reconhecer as diferenças, sob **pena de ocorrer a eliminação das características femininas**.” (DIAS, 2015, p. 48; grifo nosso).

Além disso, nos exemplos usados há sempre a figura de um filho, ou companheiro, ou noivo⁴². E no tópico denominado: “Adoção do nome do padrasto”, seu texto fala apenas uma vez de adoção do nome da madrasta, sem citá-la quando fala sobre a necessidade de concordância do genitor (DIAS, 2015, p. 126).

Ainda que breve, essa análise nos permite refletir: por que motivo a não-binariedade não é considerada nestes manuais analisados? Por que a grande maioria ainda faz uso, como vimos, de exemplos em que a figura masculina é a principal? Por que a discussão de gênero⁴³, ou mesmo a sua utilização como categoria de análise, é ainda tão pouco frequente nestas obras? Por que, na quase totalidade dos exemplos encontrados, são os homens os donos das propriedades, os que trabalham, que contratam, e as mulheres as que pedem pensão, “não administram os bens corretamente”? Seria isto um sinal de que o “Contrato Sexual” (1988), sinalizado por Carole Pateman continua em vigor⁴⁴?

42 Assim ocorre, por exemplo, nas passagens: “discordando os pais sobre, por exemplo, em que colégio matricular **o filho**, podem buscar uma solução na justiça.” (DIAS, 2015, p. 77-8; grifo nosso); “Também é penalizado criminalmente **o noivo** que induz **o outro** em erro ocultando impedimento.” (p. 187, grifo nosso); e “Segundo essa orientação, não se pode invocar tal excludente na hipótese de ser detectada a pressão a que não conseguiu resistir **o nubente** que consente em casar, por exemplo, por **medo do pai**.” (DIAS, 2015, p. 190; grifo nosso).

43 E a categoria raça, mas essa não é discutida nesse artigo por uma questão de recorte do objeto.

44 Em “*The Sexual Contract*” (1988), Carole Pateman observa que “nos contos dos contratualistas clássicos”, ou seja, nos escritos da teoria política moderna de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant, os indivíduos que fazem o acordo fundador da sociedade política são sempre os *homens* proprietários. Por esta razão, Pateman afirma que o contrato social, teorizado nos textos políticos clássicos da modernidade, teria como “pressuposto um contrato sexual” prévio, feito entre os próprios homens para regulamentar a posse do corpo das mulheres e mantê-las em estado de submissão.

Maria Berenice Dias, ao explicar o que chama de “feminismo jurídico”, afirma que “apesar de tão *ridicularizado*, [o movimento feminista] enfim *conseguiu* o que todas as mulheres sempre ansiaram: a liberdade e a igualdade” (DIAS, 2015, p. 100; grifo nosso). Diante de todo o levantamento empreendido, será que é possível, efetivamente, afirmar que estas conquistas foram alcançadas?

Segundo Nader,

Por **não constituir um poder**, a doutrina se canaliza para o legislativo e o judiciário. Perante o primeiro, **orienta na elaboração de códigos e leis** e junto ao judiciário **inocula o saber nas decisões**. A doutrina muitas vezes nasce no corpo das sentenças e acórdãos e isto ocorre quando os magistrados, na fundamentação do *decisum*, desenvolvem verdadeiras lições de Direito. Indiretamente **a doutrina também potencializa a vida jurídica ao orientar o raciocínio dos juristas e ao formar a consciência dos futuros operadores do Direito** (2016, p. 89; grifo nosso).

Ao contrário do autor, contudo, entendo que, se a doutrina “orienta a elaboração de códigos e leis”, “inocula o saber nas decisões”, “orienta o raciocínio dos juristas” e “forma a consciência dos operadores do Direito”, ela é, sim, poder.

Na criação dos exemplos, e mesmo quando os autores apenas fazem uso de uma citação jurisprudencial, existiram escolhas prévias, seja para a criação de uma narrativa ilustrativa, seja na seleção de um caso exemplificador. Não se pretende com isto afirmar que os exemplos utilizados nas obras são frutos exclusivos da imaginação de seus autores, pois reconhecemos que eles refletem, em muitos casos, a realidade em que estamos inseridos. No entanto, cabe pensar: até que ponto tais exemplos e discursos não fazem parte de um “inconsciente coletivo” que não apenas reflete, mas também constitui certas noções que temos da realidade e dos sujeitos que dela fazem parte, se apropriando da matriz binária de gênero e assim a reconfigurando e perpetuando?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EXPANSÃO DE “VOCABULÁRIO” QUE RECONHEÇA A PLURALIDADE EXISTENCIAL

Como as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder reivindicam, desde o século passado, a vida (entendida como as necessidades fundamentais), a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível, acredito, no mesmo sentido do pensamento foucaultiano, que o “sexo” deva ser tomado como ferramenta de luta. Todavia, essa luta política deve ter a vida como seu objeto, isto é, que o “‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser” (FOUCAULT, 2014, p. 157) seja usado como resposta política aos procedimentos de poder.

Além disso, também acredito que uma forma potente de lutar politicamente pelo direito de “encontrar o que se é e tudo o que se pode ser”, seja através da insistência em uma vulnerabilidade corpórea “comum”, cujo reconhecimento teria o poder de mudar o seu significado e estrutura. Uma vulnerabilidade não somente contida nos corpos considerados abjetos, ininteligíveis, mas em todos os corpos, na medida em que todos são impactados e constituídos pelas mesmas “relações de poder padronizantes”, fixadas normativamente como verdade. Entretanto, cumpre reconhecer que esta suposta verdade é construída e imposta de maneira violenta nos corpos de determinados sujeitos.

Ocorre que pedir reconhecimento (ou oferecê-lo) é pedir uma conversão, solicitar uma transformação do outro, pois para que ele me reconheça – na medida em que não somos subjetividades dissociadas – precisará reconhecer a mudança que isso provocará em si mesmo. Desse modo, no reconhecer o outro ou lhe pedir reconhecimento, existe um intercâmbio recíproco, já que ao fazermos o pedido estamos dis-

cutindo sobre um modelo para a agência e a inteligibilidade (BUTLER, 2003). Logo, isso também nos afeta e nos converterá em algo novo.

Sendo assim, não seria preciso reconhecer a imposição de verdades sobre as corporalidades e a vulnerabilidade comum a todos os corpos, uma vez que são constituídos em relação? Em outras palavras, não seria chegado o momento de nos impactarmos com a pluralidade existencial dos outros, para que ela não mais precise ser contida em uma matriz de inteligibilidade insustentável? E não poderia o ensino jurídico contribuir, através de sua doutrina, com este processo de expansão de “vocabulário”?

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. *As tecnologias que fazem os gêneros*. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, VIII, 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2010.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990]2014a.

BUTLER, Judith. *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006a.

BUTLER, Judith. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Tradução de Fermín Rodríguez. 1ª ed. Argentina: Paidós, 2006b.

BUTLER, Judith. *Violencia, luto y política*. Trad.: Edison Hurtado e Lola Pérez. In: *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, Equador, n. 17, set./2003, p. 82-99.

BUTLER, Judith; PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. [Entrevista concedida a] PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.

SUMÁRIO

DIAS, Diego Madi. *Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento*. In: *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 43, dez. 2014, p. 475-497. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 dez. 2015.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Aula de 22 de janeiro de 1975*. In: *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, [1975]1987.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito civil brasileiro*, v. 6: Direito de Família. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento*. In: *Instituto Goethe*. 2016. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOORE, Henrietta. *Understanding sex and gender*. Tradução de Júlio Assis Simões. In: INGOLD, Tim (ed.). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/269229/mod_resource/content/0/henrietta%20moore%20compreendendo%20sexo%20e%20g%C3%AAnero.pdf. Acesso em: 06 dez. 2018.

NADER, Paulo. *Curso de direito civil*, v. 5: direito de família. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

OLIVEIRA, Adriana Vidal de. *A Constituição da Mulher Brasileira: uma análise dos estereótipos de gênero na Assembleia Constituinte de 1987-1988 e suas consequências no texto constitucional*. 2012. 465f. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Direito, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. *Instituições de direito civil: direito de família*. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

PINO, Nádía Perez. A teoria *queer* e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007, p. 149-174. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2014.

REVEL, Judith. *Foucault: un pensamiento de lo discontinuo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento – Justificando, 2017.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEPEDINO, Gustavo; BROCHADO, Ana Carolina Teixeira. *Fundamentos do Direito Civil: Direito de Família*. 1. ed., vol. 6. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

VILORIA, Hida; ZZYIM, Dana. *How Intersex People Identify*. Disponível em: <http://hidaviloria.com/how-intersex-people-identify-co-written-with-dana-zzyim>. Acesso em: 20 dez. 2015.

The background is a dark field covered with numerous colorful, irregular splatters and dots in shades of purple, blue, green, yellow, and orange. In the upper right corner, a large, bold, light blue number '11' is displayed.

11

Daniel Carneiro Leão Romaguera

MULHER NEGRA:

uma crítica de raça e gênero
a partir de "A Mulherisma
Africana" de Nah Dove

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.190.178-190](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.190.178-190)

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Este texto consiste em apresentação do debate de raça e gênero a partir do texto “Mulherisma Africana”, de autoria de Nah Dove. A obra olha para a situação sociocultural e a resistência das mulheres negras ao redor mundo como determinantes para a teoria afrocêntrica e ao enfrentamento das opressões de raça e de gênero na atualidade. Aqui, em especial, a ideia é situar a importância de sua crítica e leitura para o estudo do direito no Brasil.

O escrito “*African Womanism: An Afrocentric Theory*”⁴⁵, de Nah Dove⁴⁶, publicado no *Journal of Black Studies*, decorre de trabalho feito pela autora sobre as mães africanas que enviam seus filhos para escolas culturalmente afirmativas⁴⁷. Não há que se falar em teoria da mulherisma africana senão a partir da realidade dessas mulheres.

Já em “*Afrikan Mothers: Bearers of Culture, Makers of Social Change*” (DOVE, 1998b), ela investiga a resistência das mães africanas⁴⁸ em sociedades orientadas pelo paradigma patriarcal-europeu na

SUMÁRIO

- 45 Este trabalho de Nah Dove foi apresentado por Thula Pires, Professora do curso de Pós-graduação em Direito da PUC-Rio, onde desenvolve estudos sobre interseccionalidade de raça e gênero, em especial, trabalha questões relacionadas às mulheres negras e à teoria americana, em disciplina ministrada juntamente com a Professora Márcia Nina Bernardes.
- 46 “Nah (Dorothy) Dove [...] Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Nova Iorque [...] adquiriu seu grau de mestre em sociologia pela Universidade de Londres, e seu doutorado em estudos americanos pela Universidade de Nova Iorque [...] Sua pesquisa de interesse é sobre resistência Africana à dominação cultural europeia. Seu foco é em definir a teoria Mulherisma Africana [...] como um componente crítico no desenvolvimento do paradigma Afrocêntrico” (DOVE, 1998a, p. 26).
- 47 Os trabalhos de maior profundidade e fôlego acerca disso, são: “*Racism and resistance at the schooling of Africans*” (DOVE, 1993); “*Understanding education for cultural affirmation*” (DOVE, 1996) e “*Afrikan Mothers: Bearers of Culture, Makers of Social Change*” (DOVE, 1998b).
- 48 A situação em que se encontram só pode ser entendida a partir do embate cultural, relacionando os efeitos da dominação europeia, da supremacia branca e do racismo, com a própria cultura e a resistência africanas. Quanto à complexidade social que envolve a situação dessas mulheres, por exemplo, no início do texto a autora olha para a reposta das mulheres à violência dos homens negros contra elas, ao passo que, paradoxalmente, não desejam se separar deles e nem odeiam esses homens que fazem parte das suas vidas. Isso porque temiam pela segurança dos homens africanos em face da supremacia branca (DOVE, 1998a, p. 06).

atualidade, especificamente, os Estados Unidos e alguns países do Reino Unido, conforme observa a influência que as mães têm sobre seus filhos ao educá-los de acordo com a memória africana passada de geração em geração. Ao longo de seus escritos, Nah Dove entende a situação das mulheres africanas⁴⁹ pela matriz materno-centrada.

Nesse contexto, a autora escreve a mulherisma africana⁵⁰ como elaboração teórica e movimento crítico do – também sobre o – paradigma afrocêntrico, que compreende a resistência das mulheres africanas em escala mundial e a reconstrução⁵¹ da visão de mundo africana. O que, segundo a autora, foi possível a partir da cultura⁵², melhor dizendo, a transformação social realizada por essas mulheres carrega consigo a cultura africana.

Nah Dove faz uma leitura histórica que reconhece a convergência da supremacia branca e do patriarcado na dominação europeia, pois embora a prevalência seja reconhecida à raça, como construção social, sua análise não negligencia a complexidade entre as relações de poder de raça, de classe e de gênero.

SUMÁRIO

- 49 O termo *africano* descreve as mulheres, os homens e as crianças do continente africano, como também membros da diáspora que vivem fora do continente. A autora reconhece a especificidade cultural e a experiência de um povo diversificado, mas não de forma atrelada à ideia de raça. Afinal, o conceito de raça foi construído pelo europeu para justificar sua dominação e categorizar os povos africanos como uma raça negra, inferior, que varia do preto ao marrom (DOVE, 1998a, p. 21, notas).
- 50 O texto se insere em meio aos estudos do *mulherismo africana*, conceito moldado pelo trabalho de mulheres como Clenora Hudson Weems, Ifi Amadiume e Mary E. Modupe Kowale. O *mulherismo africana* é visto como fundamental para o contínuo desenvolvimento da teoria afrocêntrica, pois traz à tona o papel das mães africanas como líderes na luta por recuperar, reconstruir e recriar uma integridade cultural africana (DOVE, 1998a, p.21, notas).
- 51 Nah Dove (1998a, p. 21, notas) defende a reafricanização pela experiência das mães africanas como solução à dominação ocidental. Segundo a autora, para Amílcar Cabral, a reafricanização diz respeito ao processo de recuperação da cultura africana, em que os povos africanos colonizados pelos europeus promovem a apreciação de sua herança cultural. Este processo serve como base para contestar a imposição dos valores culturais europeus que situam a África como parte integrante da conquista e do progresso ocidentais.
- 52 O conceito de cultura é o principal elemento para compreender a natureza da experiência das mulheres africanas, como arma de resistência e base para definição de mundo a partir da matriz materno-centrada (DOVE, 1998a, p. 16).

A raça⁵³ é compreendida como conceito eurocêntrico, pelo qual o *branco* controla, dirige e administra os recursos do mundo. O que se dá juntamente com o patriarcado como determinante à formação das desigualdades sociais, tendo em vista o modelo europeu centrado no homem. O capitalismo, por sua vez, insurge desses termos. Sem considerar esses elementos, logo, não é possível traçar o impacto da opressão cultural europeia e a vitalidade das mulheres africanas (DOVE, 1998a, p. 05).

SOBRE A ESTRUTURA DO TEXTO

O texto é dividido em cinco seções: “Um conflito de interesses culturais”; “As raízes da África”; “A ideologia racista como um aspecto da cultura europeia”; “Fundamentos patriarcais de uma supremacia branca e desenvolvimento” e “Resistência à dominação cultural europeia como mudança social”.

No primeiro tópico: “Um conflito de interesses culturais”, inicia com a pergunta: “Qual o relacionamento dos povos europeus e africanos antes, durante e depois da invasão da África?”. Esse questionamento e outros feitos ao longo do texto apenas podem ser entendidos se observado o conflito de cultura entre ‘africano’ e ‘europeu’, por consequência, a dominação europeia da África e do seu povo.

Em “As raízes do racismo”, Nah Dove também inicia com uma pergunta: “Onde o *ethos* e o comportamento racista se originou?”. Sua investigação mira as origens do racismo e seu desenvolvimento, quando da xenofobia e semitismo do homem branco, caracterizado pelo combate aos estrangeiros e às diferenças e atrelado aos comportamentos e às ideologias patriarcais.

53 A raça é entendida como instituição europeia estruturada para manter os interesses do desenvolvimento ocidental, necessariamente associada à supremacia branca (DOVE, 1998a, p. 05).

Em seguida, fala sobre “A ideologia racista como característica da cultura europeia”, a autora se preocupa em traçar a gênese da ideologia racial, até pela relevância para compreensão das relações de poder raciais contemporâneas, resultante da dominação cultural europeia e da crença na superioridade com base na cor da pele.

Ainda, sobre os “Fundamentos patriarcais de uma supremacia branca e desenvolvimento”, Nah Dove expande o relato da expansão europeia sobre os povos do atual Oriente Médio, associando patriarcado e racismo quando trata da supremacia branca.

Por último, trata da “Resistência à dominação cultural europeia como mudança social”, ao relatar histórias de resistência às formas de opressão europeias e lutas pela sobrevivência contra a escravidão e a colonização, como essenciais para a democratização das sociedades e também como espinha dorsal das transformações sociais ao longo da história.

CONFLITO CULTURAL: ÁFRICA E EUROPA

Nah Dove parte de Diop (1959/1990), ao considerar a África o berço da civilização humana, em sentido contrário dos estudos habituais quando se opõe à negação moderna⁵⁴ da relação entre a África e a Europa – de lógica imperialista, cisão de mundo e racionalidade ocidental – que invisibiliza a sociedade africana. O projeto da unidade cultural europeia permite compreender como os europeus tentam impor sua supremacia sobre o mundo, apesar das diferenças étnicas e sociais, assim como explica a contínua luta dos africanos.

⁵⁴ O pensamento cultural europeu forjou a crença de que o mundo moderno não tem relação com qualquer outro conhecimento, inclusive, longínquos, em que pese as ideias africanas terem sido imperializadas para atender a lógica dominante do europeu (DOVE, 1998a, p. 06).

São identificados dois grupos culturais, um em consequência do outro, manifestamente antitéticos, quais sejam, a unidade cultural⁵⁵ africana e a unidade cultural indo-europeia ou indo-ariana. A Teoria do Berço de Diop (1959/1990) reconhece a existência de dois⁵⁶ berços distintos de civilização, o berço sul é a África e o berço norte é a Europa. De um lado, a África é onde a humanidade surgiu com o primado do matriarcado e estilo de vida agrário, com sociedades baseadas em relações de reciprocidade. De outro, a Europa produziu sociedades machistas de tradição conquistadora que se estabelecem pela hierarquia social.

Na cultura africana, a mulher é reverenciada pelo seu papel de mãe, inclusive, vai além do seio familiar, como elemento central da organização social, da regeneração espiritual com os antepassados e da formação cultural. Tedla (1995) explica que o conceito de mãe transcende as relações de gênero e de sangue. Qualquer membro de família pode ser considerado “mãe” por suas virtudes, se gentil e carinhoso. É uma honra ter esse título. Aliás, os valores associados à matriz materno-centrada são essenciais para a sobrevivência dos povos africanos durante prolongado holocausto (DOVE, 1998a, p. 09). Em sentido contrário, a mulher para as sociedades europeias é considerada um fardo, a autora fala sobre a

SUMÁRIO

55 Diop reconhece em toda a África similitudes entre os sistemas institucionais que contestam os argumentos eurocêtricos contemporâneos de que a África é tão diversa que a unidade cultural não pode ser encontrada como uma realidade social (DOVE, 1998a, p. 06). Inclusive, o conceito de unidade cultural é essencial para o movimento acadêmico recente do pensamento africano-centrado ou afrocêntrico que recupera e reconstrói uma visão de mundo africana pela reforma de valores e crenças africanas e restauração da África e seu povo (SHUJAA, 1996). Importante notar que Dove (1998a, p. 07) faz menção à crença europeia ao longo da história de que os povos africanos eram um só, o que foi essencial para apagar as diferenças e ao planejamento e execução da conquista da África. Contudo, hoje, é oportuno construir a unidade do africano como forma de resistência à supremacia branca.

56 Fala também de um terceiro berço que resulta do encontro dos outros dois, o oriente médio, pois tal espaço geográfico era ocupado por africanos até a hospedagem dos europeus, resultando de fusão cultural e genética em que se impôs o europeu. De tal modo, se deu a produção dos povos semitas, religiosamente islâmicos, judaicos e cristãos (DOVE, 1998a, p. 08).

degradação das mulheres na cultura ocidental até os dias de hoje, com ênfase no papel da religião⁵⁷.

Ao traçar os contornos desse embate cultural e suas implicações históricas, Dove (1998a, p. 09/10) afirma que a conquista da África pode ser vista, desde a antiguidade ao presente, pelas imposições do patriarcado. Afinal, a dominação eurocêntrica concebe a subjugação da mulher como condição do progresso universal e natural.

A todo tempo, porém, desde a invasão da África, africanismos⁵⁸ persistem e resistem ao europeu, conquanto a unidade cultural do povo africano se dá pela transmissão intergeracional de valores e crenças, sendo a mãe o elemento fundamental da cultura africana (DOVE, 1998a, p.07-10).

QUESTÕES SOBRE RAÇA

Por um lado, Nah Dove (1998a, p. 11) reconhece que o conceito de raça antecede o capitalismo, como construção que produz diferenças genéticas e existenciais, tendo sido essencial para a evolução capitalista. De outro, a imposição de raça se dá pela supremacia masculina da cultura europeia, portanto, não pode ser dissociada do patriarcado.

A ênfase recai sobre a supremacia branca como a base do poder em que se promove a segregação pela superioridade do europeu, inclusive, do capitalismo, sempre associadas ao patriarcado.

57 Nah Dove (1998a, p. 09) faz referência à história bíblica (judaico-cristã) da criação, em que Eva aparece como responsável pela queda da humanidade diante da graça de deus e do paraíso do jardim do éden. Até hoje, o estado contemporâneo da mulher na sociedade ocidental é determinado pela religião (STONE, 1976).

58 O conceito elaborado por Hers Kovits (1858/1990) abrange as semelhanças dos povos africanos onde quer que estejam.

Bradley (1978) realiza investigação sociobiológica da imposição ariana⁵⁹ a partir das origens Neanderthais, fazendo uma correlação da violência masculina contra as mulheres com a unidade cultural europeia. De igual modo, Welsing (1991) traça paralelo entre raça e sexo por reconhecer o estupro como símbolo da cultura branca, como modo de conquista e controle europeu. Inclusive, tal prática é reproduzida pelo homem africano, pois emprega o padrão dominante em oposição a seu rebaixamento pela branquitude, reagindo aos males que lhe são acometidos, como desemprego, subemprego, encarceramento, brutalidade policial, etc.

A autora destaca também a posição de Wright (1984/1994), pela qual, a supremacia branca é considerada transtorno psicótico, por exemplo, inadequações sexuais e psicopatias foram responsáveis pela construção da crença do negro como hipersexualizado, o que justificou e ainda justifica o estupro da mulher africana e a castração do homem africano. Nah Dove (1998a, p. 12) entende que tal leitura é importante para investigar os impactos das hierarquias raciais, porém aponta o problema da patologização e do estudo sociobiológico enquanto definidores dos comportamentos humanos.

Nesse contexto, ocorre a depreciação da negritude conforme a construção hierárquica europeia se dá pela racialização da humanidade. Esta passa a ser também paradigma constitutivo do europeu e do africano nos moldes eurocêntricos. Aliás, a determinação eurocêntrica da humanidade nega o próprio papel histórico dos europeus na destruição e degradação da África.

A cultura dominante apaga traços culturais e aliena o africano, ou seja, tenta inviabilizar a memória ancestral e o conhecimento da história africana, o que se dá em consequência do semitismo do homem branco.

59 Nah Dove escreve sobre a hierarquia social racializada com antecedentes europeus que se espalham pela ideologia ariana do berço norte, ela passa pelos embates do vale do ido, da afirmação da Grécia antiga e da colonização de Kemet (DOVE, 1998a, p. 14-15).

S U M Á R I O

Ora, pessoas com as características atribuídas à raça negra são europeizadas e encarceradas em valores, crenças e conceitos. Fanon (1983) fala da fabricação europeia da inferiorização cultural e genética e como isso afeta as populações africanas.

Assim, a racialização do mundo é uma invenção europeia, culturalmente patriarcal e geneticamente influenciada em sua origem, que justifica a crença e os modos da supremacia branca.

De tal modo, menciona a inquisição e o assassinato das bruxas no séc. XVIII. Logo após destaca a importância de relacionar os modos de dominação tratados com o desenvolvimento do capitalismo, afirmando ser irresponsável aquele que não inclui o desenvolvimento do capitalismo e expansionismo europeu na construção da supremacia branca, vice-versa.

Por outro lado, o grau de civilidade de um povo resulta da relação homem e mulher, e o equilíbrio social advém da família que se projeta nas diversas instituições sociais. Ou seja, justa é a sociedade onde homens e mulheres são igualmente empoderados. Esse é o paradigma da família justa de T'Shaka (1995).

Nesse contexto, Nah Dove (1998a, p. 18) destaca a história das guerreiras *candaces* e das sociedades quilombolas. Além disso, os mouros e sua conexão com a negritude oposta ao patriarcado do cristianismo católico.

Importante lembrar, das implicações da dominação, ao passo que a luta contra a degradação das mulheres africanas é interna e externa, diante dos homens e mulheres europeus e também dos homens e mulheres africanos.

Por último, a autora reconhece a resistência insurgente com a matriz matriarcal, sendo o amor da mãe africana pelo seu filho a semente da resistência, ao não aceitar que seu filho seja inferior ao filho do opressor (DOVE, 1998a, p. 19).

BRASIL E DIREITO

O Brasil é um país de dimensão continental colonizado pelos europeus, pelos portugueses, desde a primeira onda de colonização do 'novo mundo' no Século XVI. Onde esteve presente a dizimação dos povos indígenas, a escravização dos negros e o tráfico de escravos, a exploração das florestas e dos recursos naturais, as imposições religiosas, culturais, políticas e econômicas da Europa⁶⁰. Não por isso, a todo tempo, sempre houve resistência, luta e pluralidade de um povo – por vir – diante dessas imposições e exploração persistentes. Ao longo da história, se deu o domínio e governo europeu da colônia, que depois são deixados para trás por duvidosa independência e autonomia, estando presentes a colonialidade e as estruturas raciais, classistas e patriarcais que até hoje persistem.

O direito no Brasil aparece como elemento de segura legitimidade dos poderes estabelecidos e serviu e serve para justificar as relações de poder e manter as desigualdades e injustiças sociais, onde há, como disse Cláudio Assis, antes de tudo, o mundo dos pobres e o mundo dos ricos. Seja na diferença entre o eixo sul-sudeste e o eixo norte-nordeste, ou, entre brancos e negros, sobretudo entre homens proprietários europeus e mulheres. Enfim.

O direito tende a não olhar para baixo, quando não serve para aqueles que não são sujeitos de direitos e legítimos possuidores de direitos, a bem dizer, são humanos ('Quem são os humanos? Cidadãos de bem...'). O direito conserva e privilegia o casamento e a força

60 A lógica do sentido por trás das definições de ocidente, europeu, modernidade e eurocentrismo, já que estes termos possuem acepção geopolítica devidamente caracterizada e dizem respeito a certa modernidade que se pretende universal (CONNELL, 2011, p. 10): "[...] não se refere a todos os modelos de conhecimento de todos os europeus em todas as épocas [...] pelo contrário há uma específica racionalidade ou perspectiva na produção do conhecimento que se fez hegemônica globalmente [...] com as experiências e as necessidades do modelo do capitalismo global (colonial/moderno) e de poder eurocentrado [...]" (QUIJANO, 2008, p. 549) [T.A].

do pai de família, a propriedade e exploração dos corpos negros, assim como toda essa divisão de mundo tão desigual presente no Brasil. Se antes navio negreiro, agora camburão de polícia, se antes capitão do mato, agora policial militar. Os donos de terra de ascendência europeia são os empresários brancos de hoje. Não à toa, negro é pobre e pobre é negro nesse país.

Por outro lado, muito se combateu esse estado de coisas e injustiças sociais e construiu possibilidade de um direito noutro sentido, mas isso ainda é um 'espaço restrito' apesar de tanta resistência e luta de pessoas que deram a vida para combater o racismo, patriarcado, discriminação social, violências, abusos de poder, etc. Nesse contexto, a ideia é mobilizar um direito que combata as desigualdades sociais e se mostre próximo das pessoas, contra as discriminações e violências chanceladas sob o manto de autoridade do sistema judicial, para que não seja um aparato injusto e se abra à diferença.

O trabalho de Nah Dove é importante por trazer a resistência das mulheres negras e sua cultura ao centro do debate social, como de maior importância ao mundo social e compreensão de suas relações, abrangendo as relações jurídicas e a realização do direito. Suas reflexões são determinantes também para o Brasil, com as mulheres negras que tanto resistem, criam e produzem diferença e lutam contra a violência de estado, as desigualdades do capitalismo e opressões de gênero e de raça, sejam donas de casa, empregadas domésticas, professoras, advogadas, juízas, médicas, trabalhadoras, etc. 'Onde estão as mulheres negras nesse País?' Elas educam, pensam e agem diante de um País que afirma 'Europa' e tenta eliminar 'África'. Notadamente, podemos falar do extermínio da juventude negra da violência cotidiana e atuação policial, ou, da situação precarizada no mercado de trabalho, além das violências sofridas pelas mulheres negras nos diversos espaços sociais. Isso tem sido disputado nesse país dentro do direito também, como foi o caso da PEC das domésticas e da lei de

cotas raciais. Apesar de estarmos diante de uma estrutura de direito e ensino jurídico voltados para 'preservar' e 'fortalecer' esse Brasil de colonialidade oposto 'a mulherisma africana', posso dizer, um direito de 'patriarco eurocentrado'. Contudo, o direito não deixar de ser um campo de disputa onde a questão racial é demasiadamente presente, bem como é imperioso transformar o estado de coisas persistente e atual... por, pela e com as mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES

A obra é singular por ultrapassar os limites de um pensamento tão somente reativo em relação aos modos ocidentais e à opressão que sofrem as mulheres negras, pelo contrário, enfatiza a produção cultural e os modos de existência e resistência dessas mulheres. Isso implica deslocar algumas premissas e pontos de vista, para não recair em modos eurocentrados, patriarcais e racializados. A Mulherisma Africana é sobretudo a manifestação dessas mulheres negras ao longo da história contra as injustiças sofridas e criação de outro mundo, o que traz uma contribuição inigualável aos estudos feministas.

Em seu texto, Nah Dove concebe a *mulherisma africana* como teoria afrocêntrica, pois entende ser o caminho para suprir as insuficiências das diversas correntes do feminismo, bem como movimento capaz de mobilizar esforços de africanismos e propagar a matriz materno-centrada. Isso em oposição a lógica europeia de superioridade cultural, que tem a raça como afirmação da lógica europeia de superioridade cultural. Nada tão importante como isso para pensar, entender e transformar o Brasil. Axé.

REFERÊNCIAS

- BRADLEY, M. *The iceman inheritance*. New York: Kayode, 1978.
- CONNELL, Raewyn. *A iminente revolução na Teoria Social*. Conferência realizada no 35º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, Minas Gerais, em 26 de outubro de 2011.
- DOVE, Nah. *An African-centered critique of Marx's logic*. Western Journal of Black Studies, J9(4), 260-271, 1995.
- DOVE, Nah. *Mulherisma Africana: Uma Teoria Afrocêntrica*. *Jornal De Estudos Negros*, vol. 28, n. 5, Sage Publications, Inc., maio de 1998a.
- DOVE, Nah. *African Womanism: an Afrocentric Theory*. *Journal of Black Studies*. vol. 28, n. 5, page(s): 515-539, 1998.
- DOVE, Nah. *Afrikan mothers: Bearers of culture, makers of social change*. Albany: State University of New York Press, 1998b.
- DOVE, Nah. *Racism and resistance st the schooluig of Africans*. *Unpublished doctoral dissertation*, State University of New York, Buffalo, 1993.
- DOVE, Nah. *Understanding education for cultural affirmation*. In: E. K. Addae (Ed.), *To heal a p eople*. Baltimore: Kujichagulia Press, 1996.
- DIOP, C. A. *A Unidade Cultural da África Negra*. Chicago: Third World Press, 1990 (Original work published 1959).
- HERSKOVITS, M. J. *The myth of the Negro past*. Boston: Beacon, 1990 (Original work published 1958)
- QUIJANO, Anibal. *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Social Classification*. In: In: DUSSEL, Enrique et al. *Coloniality at large: Latin America and postcolonial debate*. Durham, USA: Duke University Press, 2008.
- SHUJAA, M. *Afrocentric education*. *African Peoples Review*, v. 5, n. 2, 17-18, 1996.
- STONE, M. *When God was a woman*. San Diego, CA: Harvest, 1976.
- TEDLA, E. *Sankofa: African thought and education*. Washington, DC: Peter Lang, 1995.
- T'SHAKA, O. *Return to the African Mother principle of male and female equality*. Oakland, CA: Pan Afrikan, 1995.
- WELSING, F. C. *Os Papéis de Isis*. Chicago: Third World Press, 1991.
- WRIGHT, B. *A Personalidade Racial Psicopata*. Chicago: Third World Press, 1994. (Original work published 1984).

12

Glória Maria Vaz Oliveira de Menezes

Lucas Manoel da Silva Couto

Yasmin Bezerra Vital Rodrigues Pacheco

“ESTUDO NA ESCOLA DO PRESÍDIO PORQUE NA RUA EU NUNCA ESTUDEI NÃO”:

uma pesquisa etnográfica sobre
a educação no Presídio Advogado
Brito Alves, Arcoverde-PE

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, articulava que a educação muda pessoas que transformam o mundo (FREIRE, 1987), torna-se claro o papel indispensável da educação como um meio de mudar não apenas a sociedade, e sim as pessoas para que estas consigam mudar o mundo. Porquanto, a prisão como um lugar em que o peso da punição se sobrepõe à humanidade dos indivíduos que ali se encontram – se somada ao fato de que, em sua maioria, os apenados são formados por pessoas oprimidas socialmente e que assim como o relato contido no título deste artigo, possuem uma carência educacional –, necessita dessa viabilização transformadora. Logo, a educação básica é um direito que ocupa nessas instituições totais um simbolismo que ultrapassa as grades e amarras postas, alcançando uma remodelação do apenado e que caminha em sentido contrário ao avanço da criminalidade.

Nesse contexto, o presente trabalho advém de uma pesquisa etnográfica realizada durante o segundo semestre de 2019 e traça uma análise acerca da educação prisional ofertada no Presídio Advogado Brito Alves (PABA), localizado em Arcoverde-PE, pela Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior. Através das narrativas dos sujeitos inseridos no processo educacional, entre eles professores, discentes e profissionais do PABA, buscou-se entender o lugar social dos indivíduos, seus direitos e suas subjetividades.

A motivação da pesquisa etnográfica consistiu em compreender como a educação perpassa o cárcere e é viabilizada frente ao sistema penal, transitando entre áreas do Direito, a exemplo da Psicologia Jurídica, da Antropologia Jurídica e da Criminologia. Como motivação científica, buscou-se construir conhecimento de forma sistemática e com cuidado metodológico que se aproximasse da realidade do universo etnografado, tendo como cerne da discussão a análise da rede

de proteção de direitos dos apenados dentro do presídio arcoverdense, principalmente aqueles previstos no ordenamento jurídico brasileiro, como a Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2016).

Assim sendo, o problema que norteia este artigo é: De que forma a Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior atua no PABA em paralelo às narrativas dos sujeitos inseridos no processo educacional? Bem como, seu objeto geral é, justamente, analisar essa atuação sob o olhar de professores, discentes e profissionais do PABA. Por conseguinte, há um destaque durante o texto para as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, inclusive o título e as divisões do desenvolvimento do artigo decorrem de trechos das entrevistas realizadas.

Inicialmente, o trabalho se volta para a estrutura da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior em contraponto ao ambiente prisional, atentando para os entraves que o PABA, enquanto instituição penitenciária, proporciona na educação ofertada na unidade escolar em questão. O segundo objetivo específico do artigo é observar a percepção dos reeducandos sobre o espaço-escola em paralelo ao perfil discente da unidade educacional, considerando as motivações dos apenados que optam por estudar, além de ponderar os desafios que a educação assume no cárcere. Por último, busca-se refletir sobre o aspecto ressocializador da educação prisional à luz dos discursos dos sujeitos da unidade prisional, atentando à importância da educação para a reinserção dos apenados na sociedade após o cumprimento de suas respectivas penas.

Sob um viés metodológico, como já foi ressaltado, esse artigo é fruto de uma pesquisa etnográfica, na qual há a análise de uma população específica, considerando suas particularidades (ASSIS; KÜMPEL, 2011). Desse modo, ao partir da percepção e das narrativas de um número reduzido de sujeitos inseridos no PABA para a construção

de considerações mais amplas, foi empregado o método indutivo que permite justamente esse processo de generalização (MARCONI; LAKATOS, 2003). Quanto à abordagem, fez-se necessária a união entre as pesquisas quantitativa e qualitativa, tendo em vista a utilização de dados numéricos fornecidos pela secretaria da escola e do PABA que possibilitaram confrontar os dados formais e as observações empreendidas durante as visitas de campo.

No que se refere às técnicas de coleta de dados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), a observação não participante junto ao uso do diário de campo foi primordial, já que ambos construíram um apanhado de informações diretas sobre o local, estas colhidas a partir das visitas realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2019. Além disso, com a análise de conteúdo foi possível organizar e destripar os documentos fornecidos pela instituição e as bibliografias estudadas para fundamentar a pesquisa.

Outra técnica de coleta de informações utilizada foi a entrevista que consiste em uma forma de diálogo dual entre a parte, cujo desejo é a coleta de dados, e o sujeito portador da capacidade de fornecer essas noções (GIL, 2011). Para isso, optou-se pelo modelo não-estruturado, uma vez que a maioria dos apenados presentes no PABA possuem um baixo grau de escolaridade e, conseqüentemente, o entrevistador precisa moldar as perguntas de acordo com o entendimento do entrevistado. Então, diante da impossibilidade de entrevistar um número maior de sujeitos, fez-se indispensável a aplicação de questionários anônimos destinados aos alunos e professores da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior, responsável pela parte quantitativa da pesquisa. Ainda nesse aspecto, vale ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa citados ao longo do texto – um total de seis detentos, uma professora e uma psicóloga –, encontram-se sob pseudônimos, atendendo às disposições da Resolução nº 510/2016 do Comitê Nacional de Saúde.

“[...] SÓ A SAÍDA DESSE PAVILHÃO PARA ELES JÁ É UMA COISA MUITO BOA. [...] ENTÃO ELES PREFEREM TÁ NA SALA DE AULA E ELES GOSTAM DE PARTICIPAR, DE TÁ ALI CONTRIBUINDO, INTERAGINDO”

A Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior situada no PABA, funciona de forma independente da unidade prisional, estando ligada à Secretaria de Educação e Esportes (SEE) de Pernambuco, a qual oferece fardamento e material escolar. Essa instituição educacional conta, conforme os dados colhidos na realização da pesquisa etnográfica, com quatrocentos e quinze alunos matriculados – em sua maioria entre vinte seis e trinta e cinco anos – e o quadro profissional é formado por: treze professores (três homens e dez mulheres), uma educadora de apoio, uma secretária e um gestor.

Ao adentrar nos aspectos estruturais da escola, de modo brevemente descritivo, é possível correlatar que, quanto à sua decoração, muito se assemelha às escolas públicas do Estado – até mesmo pelo uso de fardamento que lhes são dados. As portas azuis, as paredes levemente amarelas compostas por muitos cartazes educativos, flores de papel crepom e emborrachados em forma de personagens e outros desenhos, integram um espaço aparentemente alheio à realidade prisional. As salas de aula são arejadas e com boa iluminação, possuem ainda dois ventiladores e duas janelas envoltas por grades verdes. As paredes dessas salas estavam todas enfeitadas com cartazes de tabuadas, vocabulário e textos literários colados nas paredes. Isto é, um ambiente favorável que através do ensino permite o conhecimento do mundo e a superação, de acordo com Silva (2017), de um dos maiores dilemas do contexto prisional: a construção de um lugar que contemple um pensamento livre e crítico em meio à tanta repressão.

Todavia, infelizmente, essas condições não acometem todas as sete salas da escola e sim apenas as duas que se localizam no piso superior do PABA. As demais, por sua vez, encontram-se no piso inferior, próximas aos pavilhões, e possuem uma grande deficiência estrutural quando comparadas às supracitadas. São salas desgastadas, com paredes caindo o reboco, com minúsculas janelas em forma retangular acompanhadas de grades largas, que remetem a um lugar gélido. Entretanto, duas dessas salas passaram por uma reforma recente e, atualmente, contam com um ar condicionado e dois ventiladores cada, além da modificação na cobertura do teto, que passou a ser de gesso. Algo que foi ressaltado pela professora entrevistada em uma de suas falas:

Andrea: “Olha, em cima tem umas salas melhores, a estrutura física é bem melhor quando vocês viram, embaixo ainda tá uma coisa bem assim (procura de palavra) tá é, (procura de palavra) em processo de, de, de, de reforma, de mudar isso lá. Porque até então, a gente tinha umas salas, aquelas salas de baixo eram todas, tudo na telha ou na Brasilit que era tudo muito quente, e então foi aí que forrou, né? Depois de forrar nós temos que arrumar o piso para dar uma visão melhor”.

A partir dessas observações, as condições físicas da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior não compactuam em plenitude com a construção de um espaço livre que supere as amarras das celas e que favoreça o aprendizado. Pois, ao mesmo tempo em que as salas localizadas no primeiro andar não apresentavam carências estruturais, as do térreo compõem um cenário distante do que deve ser instigado pelo ambiente escolar. Ademais, ainda que haja essa diferenciação entre a comodidade do ambiente escolar em questão, as narrativas dos reeducandos explicitam uma diferenciação que se sobrepõe entre o ambiente escolar e o ambiente penitenciário, não constituindo sequer um paralelo por tamanha distância, como será ressaltado posteriormente.

Mesmo que o espectro educacional comporte um viés mais humanizador, seria impossível pensá-lo de forma separada da integridade do cotidiano prisional. A realidade vivenciada pelos apenados

não se detém apenas às celas, pois suas marcas e vulnerabilidades perpassam, também, as salas de aulas. Assim, além dos aspectos estruturais referentes à escola, depara-se também com a estrutura da instituição carcerária como um todo, tendo em vista que essa influi diretamente na disposição escolar. Diversos foram os relatos tanto em entrevistas quanto em respostas subjetivas dos questionários que evidenciaram essa implicação:

Edmilson: “Rapaz para falar a verdade e ser sincero, aqui eu não desejo pro pior inimigo meu, tai doido home [sic]. Um lugar que (pausa) você (pensativo) é muito, é como se diz (achando palavras) muito humilhado, sabe? [...] Aqui é assim, **aqui é onde o filho chora e a mãe não vê.**” (grifo nosso)

Resposta do questionário anônimo direcionado aos reeducandos: “[...] **o que deve ser mudado para a melhoria dos alunos é acabar com a superlotação** [sic] dos presídios, isso deixa o aluno com a mente perturbada e vejão [sic] só 40 metros pra 40 pessoas, quanto dá? Isso tem que ser mudado.” (grifo nosso)

Andrea: “É... a relação é, eu creio que o sistema ele tá com muito (pausa) tem muita gente que já cumpriu sua pena e ainda tá no sistema.”

Dessa forma, além de toda a disposição da prisão como um lugar de tormentos e sofrimento relatados por Edmilson, há um denominador comum nas falas no que tange à superlotação prisional. A superlotação é um dos problemas que mais assolam a unidade que tem capacidade prevista de trezentos e setenta presos, no entanto, no momento da coleta de dados o PABA apresentava uma população de mil e trinta presos, um número que corresponde a quase o triplo de seu potencial. Esse problema implica diretamente na efetividade do processo educacional, alavancando um cenário “desfavorável à organização de sessões educacionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 959). Além disso, o engajamento no processo educacional fica impossibilitado em virtude da superlotação, afinal se o PABA, como instituição maior, já é incapaz de atender as demandas de todos apenados, a Escola referida tampouco possui vagas suficientes para essa modalidade de ensino.

Algo que decorre das dificuldades estruturais e financeiras enfrentadas na unidade, bem como da impossibilidade de construir um ensino que satisfaça as necessidades individuais de cada aluno e promova uma instrução crítico-participativa. Esse contraponto entre escola prisional e o ambiente do presídio em si é relatado pelos próprios professores ao explicitarem as diferentes metodologias cabíveis em um lugar como este. De acordo com Andrea, professora da instituição etnografada, a atuação educacional no presídio agrega ao professor, além de uma figura de ajuda e ensino, uma espécie de incentivo para que seus alunos se tornem melhores. Assim, orientada pela premissa de: “Uma escola diferenciada, então nós temos que ter um trabalho voltado para essa diferença, né?”, esse trabalho especificado deve se debruçar sobre a liberdade, algo tão almejado por todos que ali se encontram. A escola nesse local, ainda utilizando das palavras de Andrea, é um meio de “resgatar esse pessoal! Fazer um trabalho mais profundo, desenvolver, aprofundar isso aí!”.

Sendo, então, um apoio para que se possa passar o tempo num local onde a solidão e a opressão imperam, de modo que os detentos em uma simples saída do pavilhão entram em contato com o mundo externo, com conteúdos mediados pelo professor, oportunizando uma certa amplitude de pensamentos (MELLO; ALVES, 2017). Esta ideia foi evidenciada em uma das falas de Andrea, professora da unidade:

“Eles saem muito da rotina do pavilhão que realmente é muito difícil a convivência às vezes entre eles. Então, só a saída desse pavilhão para eles já é uma coisa muito boa, [...] eles querem sair daquele ambiente de (pausa), aquele ambiente pesado que tem muitas pessoas que começam a falar o que não querem, os que tão muito assim conturbado, tão com a mente, querem influenciar, e é muita situações. Então eles preferem tá na sala de aula e eles gostam de participar de tá ali contribuindo, interagindo.”

Soma-se a isso, o fato de que o universo prisional é inconstante e marcado por uma singularidade nas relações determinante para compreender os *déficits* que tangem à efetivação do auxílio desses profissionais. Alguns ressaltaram a instabilidade de trabalhar naquele local comparando-o a uma “panela de pressão, quanto maior silêncio tiver, pior”, onde o “estar alerta” é quase que uma exigência básica. Há, também, uma orientação entre os próprios funcionários de que o papel exercido por eles não é igual ao mesmo exercido fora das paredes de um presídio. Algumas das instruções são: não manter contato físico, não manter diálogos fora da sala, ir com roupa e maquiagem mais discretas possíveis – em razão da maior parte do corpo docente ser composto por mulheres – e usar sempre o jaleco, que funciona como um uniforme para identificar os professores e funcionários da escola na unidade.

Porquanto, essas especificidades da política educativa das prisões retêm um “caráter complexo de organização e funcionamento, pois se realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário, que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade” (OLIVEIRA, 2013, p. 957). Em vista disso, ainda que esse processo seja tortuoso, seus reflexos sobre os apenados do PABA são positivos, como ressaltado pela psicóloga atuante nessa instituição:

Paloma: “É um caminho longo. É como eu falei, não é uma coisa que depende só da gente, a gente tem as amarras ao longo do processo, a gente tá tentando fazer. [...] muitos deles perdem essa noção de identidade enquanto pessoa (pausa) eles deixam de se considerar enquanto pessoa. Eu não vou dizer o nome então não vai ter muita importância, mas teve um que me disse que ele se sentia um lixo, um lixo, um lixo, um lixo, um lixo. E muitos deles se sentem dessa forma e as atividades educativas assim não só na escola, mas de uma maneira geral acho que tem esse potencial para fazer isso”.

Assim como este caso narrado por Paloma, existem diversos outros que encontram na educação ofertada pela unidade etnografada uma forma de assistência para uma futura ressocialização. Outrossim, a modalidade educacional é de suma importância nesse âmbito, pois além de promover uma edificação do indivíduo como ferramenta essencial para a reinserção social do apenado – a elevação de escolaridade e profissional –, contribui, também, para a diminuição da superlotação, através da remição pelos dias de estudo.

Esse florescimento de um ideal libertário em meio à opressão permite que penitenciários como o citado pela psicóloga percam essa imagem distorcida de si ou o estigma que lhes são atribuídos pela sociedade, alcançando a fala de Jorge: “A liberdade é tudo que eu mais procuro na vida [...]. Porque se ficar parado é pior e se lembrar dos dias é pior que o dia nunca passa. [...] se ficar parado num canto sentado é pior.”. Logo, analisar a forma como esse aprendizado é captado e percebido pelos reeducandos é mister para que se possa entender a real face ressocializadora da educação prisional.

“[...] PORQUE A ESCOLA É COMO SE FOSSE OUTRO PLANETA.”

Durante a realização da pesquisa etnográfica que originou este artigo, o reeducando Carlos colocou a Escola Estadual Dirceio Ferreira de Paiva Junior como um outro planeta que funciona dentro do PABA. Quando questionado sobre o lugar que mais gosta dentro da unidade penitenciária, o reeducando Roberto respondeu que: “[...] eu posso dizer que é a escola, porque eu fico muito aqui junto deles” (aponta para os funcionários). Enquanto pesquisadores, o fato de os entrevistados remeterem o ambiente escolar a um outro planeta e colocá-lo como o espaço preferível causou diferentes indagações, uma delas

foi a de compreender a ligação dos alunos com a educação antes de estarem no presídio. Para isso, no questionário aplicado aos reeducandos constatou-se que 4,5% deles nunca tinham estudado, já entre os que haviam frequentado o universo escolar antes de ingressarem no sistema penitenciário, 76,5% tinham apenas o ensino fundamental incompleto com passagem pela Educação de Jovens e Adultos.

Atentar que a maioria dos reeducandos não concluiu o ensino fundamental revela que a educação escolar não foi a realidade prioritária de suas vidas. Edmilson, que estava no processo de alfabetização, colocou durante suas falas que nunca estudou, apenas se dedicava à prática da agricultura, mas reforçou, de forma potente, que “nunca é tarde para aprender”. Essa vontade de aprender, na leitura de Onofre (2006), pode ser compreendida como uma consequência do analfabetismo que passa a deixar marcas no indivíduo encarcerado, já que não ser alfabetizado implica dependência a outros detentos para escrever e ler cartas, e acompanhar os seus processos criminais. O depender do outro foi colocado, por exemplo, na resposta do reeducando Roberto que quando questionado sobre a importância de estudar afirmou ser uma necessidade de o detento entender o seu processo e ter a privacidade de suas cartas.

No entanto, outros fatores motivam os detentos frequentarem a escola no ambiente prisional. Alguns reeducandos buscam apenas a remição de pena que os dias de estudo possibilita, outros se atentam para a ocupação do tempo que o ato de estudar impõe na rotina monótona do cárcere e há os que pensam na conclusão da educação básica como um forte instrumento para a ressocialização. Quando questionados sobre a importância da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior as respostas positivas foram uniformes:

Jorge: “**A escola mudou, mudou nosso dia dia!** O negócio é diferente aqui, pra homem que tem responsabilidade e tem respeito **leva até o dia de sair daqui.** E aí ajuda na escola, a

brincadeira, tudo ajuda [...]. Eu posso tá doente, com a perna pra trás igual o Saci Pererê, mas eu venho.” (grifo nosso)

Gustavo: “Rapaz, o importante pra mim é tudo. **Aprender a ler, remissão, aprender com o professor.** Eu sou meio bruto, mas.” (grifo nosso)

Edmilson: “É muita coisa, **primeiramente a educação, né?** O respeito entre os professores e aprender alguma coisa que lá fora sirva de exemplo para muitas pessoas. **Rapaz o que mudou mesmo foi as minha atitudes,** sabe, eu era muito ingnorante [sic], [...] antes de vim [sic] para a escola, qualquer coisa eu tava pegando ar. **Vindo para escola a gente refrite [sic] mais, tem mais conhecimento do que tá acontecendo lá fora por causa dos professores, conversa, tem aquele diálogo, né? Isso é muito importante.**” (grifo nosso)

Nota-se que as respostas dos reeducandos aludem a situações anteriores ao ingresso na escola, às mudanças que aconteceram no seu cotidiano e as suas projeções. Assim sendo, a relação passado-presente-futuro ganha notoriedade já que:

É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, enquanto memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada, e a educação pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de “mostrar-se” ou “esconder-se”, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver (ONOFRE, 2012, p. 214).

Dessa forma, ciente das consequências que a falta de escolaridade causou em sua vida, o reeducando encontra no cárcere uma oportunidade de, enquanto sujeito, compreender a si mesmo e compreender o mundo através da educação. Uma compreensão que perpassa seu passado, impõe decisões no presente e culmina em reflexões sobre o seu futuro.

Nessa relação tríade de passado-presente-futuro assumida pela educação prisional, 93% dos reeducandos afirmaram que com os estudos houve mudanças em suas rotinas. Sobre o presente, 97% dos reeducandos consideram importante o ato de voltar a estudar. E quando questionados sobre o futuro, 92% julgaram que estudar contribuirá com sua inserção no mercado de trabalho. Percebe que nas três situações questionadas a educação para os reeducandos é posta como algo positivo, e reforçam o desafio de em um ambiente opressor construir um espaço educativo propício para mudança. Um espaço que permita “novas possibilidades para que o apenado, mesmo estando momentaneamente privado de sua liberdade, possa construir subjetividades, que o auxiliem na sua trajetória de vida” (SILVA, 2017, p. 57).

Sobre o desafio de escolher estudar no cárcere, Roberto afirma em uma de suas falas que “a escola oferece ao presídio inteiro, a quem quer, base de estudo, várias oportunidades, mas depende de você. [...] é se você quer”. Consoante a isso, Silva (2017) pontua que o próprio detento deve se esforçar para dar prosseguimento à vida escolar, considerando que só com a livre escolha em estudar será possível ao reeducando encontrar na educação uma ferramenta libertária para sua vida. Entretanto, a construção dessa ferramenta não é simples, a educação em meio a um ambiente opressor assume desafios que perpassam a escolha dos reeducandos, mas envolvem, por exemplo, questões de superlotação e de estrutura física da unidade prisional, como apontado anteriormente.

Dessa maneira, é propício analisar o processo educativo que funciona na escola em análise. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino adotada que funciona com o ensino da Educação Básica – consiste no Ensino Fundamental e Médio – para jovens e adultos que não cursaram as séries em tempo hábil (DI PIERRO, 2010). Anteriormente e ainda no senso comum a EJA é conhecida como supletivo, por permitir a conclusão de uma série

a cada semestre letivo e não a cada ano como acontece no ensino regular. E quando se pensa em EJA, ainda mais no ambiente prisional, é importantíssimo aludir ao Paulo Freire, tendo em vista que o educador e filósofo brasileiro propõe a educação como uma prática libertadora que se contraponha aos processos de opressão, a partir de uma leitura de mundo que dê sentido e significado ao ser social que cada indivíduo é (FREIRE, 1987).

Essa educação libertária só é possível com a participação massiva dos alunos, com uma partilha de conhecimentos entre professor(a) e aluno(a), e não uma educação que perpetua a cultura do silêncio e da opressão que os(as) alunos(as) convivem em seus cotidianos. Guiados pela percepção freiriana foi indagado aos professores sobre a participação dos alunos nas aulas, 60% julgaram uma participação em parte e 40% afirmaram haver uma participação ativa dos alunos. A mesma pergunta foi feita aos reeducandos e, curiosamente, 100% declararam participar ativamente. As respostas revelam percepções diferentes que foram questionadas durante as entrevistas e sobre isso a professora Andrea respondeu que:

“[...] eu sempre deixei que eles falassem. Eu adoro a participação e eu incentivo que eles, e eu puxo eles, incentivo mesmo e eles participam, fazemos debate porque não é aquela coisa conservadora que você tem que tá ali, que você é o mestre, que você. [...] isso é uma troca também de conhecimento que a gente tem, nós aprendemos muito com eles também e então eu tô ali para ouvir, para escutar também, para eles terem aquela liberdade de expressão [...]”

A fala da professora Andrea denota a prática de uma educação libertária. No entanto, durante as visitas ao universo etnografado notou-se que essa não é a prática educativa homogênea da instituição. A exemplo, em uma das visitas de campo estava ocorrendo um projeto folclórico, no qual cada turma da escola era responsável por apresentar determinada temática. Em algumas apresentações os alu-

nos participaram de forma expressiva, com falas coerentes e não demonstraram vergonha ou receio com a presença dos pesquisadores. Já em outras turmas a apresentação foi, majoritariamente, realizada pelo(a) docente e os alunos apenas assistiram, de forma silenciosa e sem interações a respeito do que era exposto.

Essa segunda situação remete à educação bancária, que segundo Paulo Freire “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (1987, p. 33), e reforça a não homogeneidade de uma educação libertária, próxima da colocada pela professora Andrea no trecho citado anteriormente. Além disso, o ato de educar de forma libertária ou bancária pode, em certa medida, justificar os dados divergentes entre professores e alunos sobre a participação ativa dos reeducandos durante as aulas. Vale ressaltar que foi questionado aos professores se tinham conhecimento da metodologia educativa de Paulo Freire, 20% dos entrevistados julgaram conhecer em parte, já 80% afirmaram ter ciência do método freiriano.

Um outro ponto que cabe reflexão é a maneira como os reeducandos veem os professores, no questionário aplicado 100% aprovaram a forma como os professores trabalham na Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior. Durante as entrevistas algumas falas merecem destaque:

Carlos: “Eu tenho costume de dizer que as professoras que elas são os alienígenas, porque elas nos trazem as boas novas do mundo lá fora [...]”

Jorge: “[...] Eu tando [sic] perto da minha professora que é uma mãe, ela é tudo que a gente tem na vida (emoção), o que a gente precisa não falta.”

Essas falas positivas que valoram as(os) professoras(es) como uma mãe reforçam a complexidade do ato de ensinar no cárcere e os desafios que são postos à classe docente. No questionário aplicado, por exemplo, 80% dos professores afirmaram não possuir cursos específicos para atuação no sistema prisional.

Ademais, uma série de vulnerabilidades da Escola etnografada foram expostas durante a realização do trabalho, como as questões estruturais e o contraste entre ambiente prisão e aquele escolar. No entanto, por parte dos reeducandos ligados às atividades educativas, a escola é colocada como um outro planeta e, nas palavras de Jorge, “a educação é a melhor parte que tem, a gente sem educação não é nada”. Portanto, é válido analisar como a ressocialização através da educação é posta em conjunto com a visão dos vários sujeitos envolvidos no processo.

A BASE DE FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO E EU CREIO QUE A EDUCAÇÃO É PARA QUEM QUER MUDAR, É REALMENTE A PORTA DE SAÍDA PARA ESSES PROBLEMAS”

Por mais que a educação ofertada no Presídio Advogado Brito Alves tenha muito a evoluir, como as questões estruturais e a homogeneização do exercício da educação libertária, não se pode negar que a presença da escola dentro de um local tão opressor é uma grande evolução para a concretização de uma pena ressocializadora, garantidora dos direitos humanos e da dignidade de cada apenado. Isso se torna ainda mais importante pois:

Uma sociedade que apenas priva a liberdade não favorece a ressocialização, é preciso que algo seja feito e existem caminhos: um desses é a sensibilidade com o próximo, com aquele que cometeu erros, oferecendo-lhe o acesso à leitura. Desta forma, visa-se o crescimento intelectual e desenvolvimento pessoal e social dos presos envolvidos para saber e pensar com ciência, arte, filosofia, moral e política e ter uma ampliação de horizontes intelectuais, sociais e profissionais. (EIDT; FENSTERSEIFER, 2020, p. 89)

Sendo assim, a educação é um meio para a transformação dos valores daquele que cometeu um crime. Acerca disso, a professora entrevistada corrobora com a ideia ao afirmar que a educação é a base de formação de um cidadão e é algo para quem quer mudar, “é realmente a porta de saída para esses problemas”. A educação possibilita o alcance de uma formação integral, de modo que o indivíduo atue e pense de maneira lógica, com autonomia, auxiliando na transformação social (SILVA, 2017).

De acordo com os aparatos normativos, a educação prisional é regida em nível estadual, tendo o Governo o dever de promover a ressocialização e o direito à educação. Diante disso, uma das principais legislações do sistema penitenciário é a Lei de Execução Penal (LEP) que objetiva a sistematização de todos os processos de execução da pena, desde a sentença até às disposições garantidoras do apoio ao indivíduo após o cumprimento de sua pena. O mencionado dever estatal fica evidente no art. 10 da LEP em que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984).

Paradoxalmente, como já mencionado, o ambiente prisional não estimula o teor educacional e a mudança requerida para a ressocialização. O próprio Estado negligencia a adoção dos meios para tal, pois, assim como asseverou Carlos, os apenados são esquecidos: “Para eles [a sociedade] a gente é o esgoto da sociedade”. Nesse contexto, a prisão é uma instituição total, na qual omite-se as questões individuais em prol do todo, visto isso desde o processo de admissão em que o detento é despido de seus valores, marcado sempre por um processo de nudez do seu eu (DACORSO, Stelina; DACORSO, Lilian, 2012). Sendo assim, os apenados são tolhidos da vivência de seus direitos, refletindo também no processo educacional, e consequentemente, na ressocialização.

Ademais, a seção IV da Lei de Execução Penal (1984), é instituído o direito à remição do tempo da pena por meio do trabalho ou do estudo, de forma a remir um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar divididas no mínimo em três dias ou um dia de pena a cada três dias de trabalho. Ainda, ao concluir o ensino fundamental, médio ou superior no momento de cumprimento da pena, é acrescido em um terço o horário de estudo (BRASIL, 1984). Portanto, nota-se que um dos objetivos da face educacional prisional é a diminuição do tempo de prisão, sendo também a realidade dos reeducandos do PABA, como colocado anteriormente.

Outrossim, a educação tem um papel lúdico na medida em que há alunos que vão no intuito de sair do ambiente prisão – das celas – porque, como afirma Jorge, a escola “maneira [sic] muito a mente da gente, porque ficar na cela todo dia escutando zuada [sic], é muita conversa, e tem aquele horário de soltar um arzinho. Vim na escola é uma alegria.”. Diante disso, a educação prisional não tem apenas o sentido de ressocializar, precisando se adaptar às necessidades do meio, mas, no final, o aproveitamento dos diálogos e da convivência escolar é positivo. Sobre isso, a psicóloga entrevistada na visita em *lócus* explica que:

“Tem alguns [alunos] que se permitem socializar, tem alguns que se permitem aprender, tem alguns que se permitem se interessar aí isso é muito bom, clinicamente eles evoluem melhor, a autoestima aumenta, a criticidade aumenta, o projeto de vida melhora, eles conseguem ter, assim, uma noção melhor do que fazer da vida quando sair daqui, dá até uma certa esperança para eles para quando eles saírem daqui e ter alguma coisa lá fora sabe, ter um objetivo”.

A educação, ainda, pode ir além dos muros e grades do PABA. De forma unânime, o maior desejo dos reeducandos entrevistados é o da conquista de um emprego quando cumprir a pena estabelecida e que os aprendizados da sala de aula servirão, principalmente porque

muitos aprendem a ler e a escrever na Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior, evoluindo, portanto, sua criticidade e sua visão de mundo.

Os cursos técnicos são outra oportunidade enriquecedora para utilização dos conhecimentos após o cumprimento de pena. Pois une o desejo dos apenados – adquirir um emprego – com a formação técnica na respectiva área do curso, dando a chance do ex-apanado abrir seu próprio negócio e efetivando a verdadeira ressocialização do indivíduo. Diante disso, por mais que no tempo da pesquisa etnográfica essa atividade não estivesse sendo ofertada, é evidente a sua importância e sua valorização até mesmo para o corpo docente da escola em análise, assim como colocado por Andrea:

“Eu já ouvi pessoas que quando saíram com o curso botaram um negócio e conseguiram mudar de vida. Então isso tá provado que é importante, foram ressocializados, porque eles têm uma profissão, eles saem com aquele objetivo, tem uma perspectiva de futuro, de mudança realmente [...]. E já vi também a história de um que ele saiu e ele colocou uma padaria, como ele aprendeu lá dentro no SENAI, com os cursos do SENAI e ele realmente trabalha com isso, na, com a padaria, então para isso é muito gratificante”.

No entanto, “a realidade do sistema carcerário brasileiro é uma mistura de condições cruéis, degradantes, punição, controle, humilhação, superlotação e dentre outras mazelas que assolam as prisões desse país” (SANTOS, 2017, p. 39). Investir apenas na melhoria da educação não é sinônimo da solução para ressocialização plena e eficaz, pois necessita-se do apoio de toda a estrutura envolvida no cotidiano do sistema prisional. Em uma de suas falas, a professora Andrea ratifica essa ideia ao abordar o trabalho de ressocialização como uma responsabilidade de todos os profissionais em realizar um trabalho humanizador, mas que essa ainda não é a realidade do PABA.

Diante disso, em um ambiente hostil como a prisão, é evidente que a humilhação e as outras questões já citadas desencadeiam uma

degradação psicológica. A partir das palavras de Carlos é que se pode identificar a tamanha compressão mental da penitenciária, pois: “[...] *O psicológico é a parte que mais pesa* [...] cara, eu vou tirar por mim, emagreci 14 quilos, *tive depressão* (pausa) fui ao fundo do poço.” (grifo nosso). Tal fator é atenuado diante da longa fila de espera no PABA, visto que só havia dois psicólogos para atender à demanda de mais de mil e trinta presos, o que influencia diretamente no processo educacional dos reeducandos. como colocado por Andrea:

ENTREVISTADOR: A falta de psicólogos suficientes influencia no processo educacional?

ANDREA: Também, **acho que essa assistência teria que ser maior**. [...] eu acho assim que muitos, alguns precisam passar na psicóloga, eles querem passar, mas às vezes eles não tem tanto. [...] eu vejo algumas falas soltas que eles alguns tem vontade de ir, mas a demanda é muito grande, são poucos profissionais eu creio que agora tenham 2 profissionais não é isso? *A demanda é muito grande*. [...]. (grifo nosso)

Diretamente na área educacional, atenta-se para a falta de um psicopedagogo na equipe, o que seria uma solução para a grande demanda por atendimento psicológico da unidade. E ainda mais importante, pois atuaria diretamente no acompanhamento do processo de aprendizagem dos discentes, além de dialogar com os docentes que vivem em constante situação de tensão e de desafios para efetivar uma educação pertinente e eficaz. Esse profissional pode atuar em projetos educacionais facilitadores de uma aprendizagem significativa, treinando educadores na busca por um aprimoramento da qualidade de aprendizagem do sujeito educacional (ALESSANDRINI, 1996), no caso etnografado os reeducandos.

Tendo em vista a complexidade das questões apresentadas tanto aqui como em outros pontos do presente trabalho, torna-se perceptível a defasagem na asseguuração do bem-estar dos indivíduos na unidade penal como um todo, desvirtuando de suas funções de res-

socialização. Logo, urge no PABA a ação conjunta para que o aspecto ressocializador da educação e da pena possa ser concretizado, pois, como coloca Santos (2017, p. 17): “[...] a oferta da educação por si só não consegue suprir a ausência de outros direitos fundamentais, essenciais para a garantia da vida e, vida com dignidade [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um ambiente anulador de personalidades, como as instituições totais, as atividades educacionais ainda são as ações humanizadoras da pena. Isso é perceptível no contraste entre o ambiente da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Júnior e os pavilhões do Presídio Advogado Brito Alves, sendo o primeiro equiparado a outro mundo das boas-novas, enquanto o segundo é onde “o filho chora e a mãe não vê”. Portanto, a instituição penitenciária como um todo ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de cumprir o seu papel de transformar os indivíduos para que encontrem um outro sentido na vida que não seja o do crime.

Nesse caminho, a educação prisional assume diferentes propósitos, a exemplo da remição de pena, a fuga do ambiente opressor, a ocupação do tempo ocioso e o aprendizado de conhecimentos que servirão principalmente para o pós-cumprimento da pena do reeducando. Entre as falas dos sujeitos envolvidos, é perceptível o desejo de encontrar um emprego por parte dos apenados para restabelecer sua vida após o encarceramento, de modo que eles acreditam na educação como facilitadora desse objetivo, além de diminuir o tempo na prisão. Por outro lado, a educação bancária como regra, a deficiência estrutural escolar, a superlotação e a falta de uma rede de apoio para o incentivo do processo educacional são problemas inerentes ao PABA.

Por mais que esteja legalmente amparada, a atividade educacional na prática enfrenta obstáculos, mas figura como um projeto capaz de criar o ideário de humanização em um submerso contexto de desumanização, ainda que paradoxal. No entanto, a educação por si só não consegue restabelecer os valores do sujeito, necessitando de uma integração de todas as áreas do presídio em análise para atuarem em prol de um só objetivo: a reintegração do indivíduo na sociedade. Em suma, é extremamente necessário refletir sobre a educação prisional e suas nuances, a fim de possibilitar uma educação, como afirma Paulo Freire, que mude pessoas para transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. *Oficina criativa e Psicopedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 21-27, 1996.

ASSIS, Olney Queiroz; KÜMPEL, Vitor Frederico. *Manual de antropologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de maio de 2016, Seção 1, p. 16.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de maio de 2016, Seção 1, p. 44.

DACORSO, Stetina Trani de Meneses; DACORSO, Lilian Meneses. Vulnerabilidade das pessoas em cumprimento da pena à luz da psicologia. *Estud. Psicanal.*, Belo Horizonte, n. 37, p. 143-150, jul. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

SUMÁRIO

EIDT; Ariele; FENSTERSEIFER; Daniel Pulcherio. A remição da pena de presos por meio da leitura literária. *Revista Língua & Literatura*, v. 22, n. 40, p. 74-91, jul./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Fábio Mansano de; ALVES, Ana Elizabeth Santos. A educação nas prisões como técnica de controle do carcerário: algumas considerações. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A., (orgs). *Educação e sua diversidade*. Ilhéus, BA: Editus, 2017, p. 145-156.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). *Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: resignificando a formação de professores ... um quê de utopia? *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 12, n. 47, p.205-219, set. 2012. DOI: 10.20396/rhov12i47.8640048.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado. *Anais...* 29ª Reunião Anual da Anped. Trabalho - GT 06 - Educação Popular, 2006.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. *Direitos humanos e educação escolar prisional*: um estudo de caso na penitenciária estadual de Cruzeiro do Oeste. 2017. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SILVA, Lucas Lourenço. *O direito à educação prisional escolar*: uma realidade entre grades. 2017. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou

Mestranda em Ensino de Saúde - Programa de Mestrado Profissional do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Especialista em Docência do Ensino Superior - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Graduada em Direito - Universidade Regional do Cariri. Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI/UNILEÃO).

André Soares da Silva

Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – Universidade de Pernambuco – Campis Garanhuns. Licenciado em História - Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto. Bacharel em Direito - Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Direitos Humanos - Universidade Católica de Pernambuco. Coordenador Acadêmico – Centro Universitário Maurício de Nassau – Garanhuns. Membro do Núcleo de Estudos África Brasil (NEAB/UPE). Advogado. E-mail: andresoaresadv45@gmail.com

Antônio Lopes de Almeida Neto

Mestrando em Direito - Universidade Federal de Minas Gerais (2021). Graduado em Direito - Universidade de Pernambuco - Campus Arcoverde (2020). Bolsista Técnico da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Membro do SOPHIA - Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Retórica e Decidibilidade Jurídica (UPE | CNPq). Membro do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE | CNPq). E-mail: antonio.lopes@upe.br

Bruno Lopes Ninomiya

Graduando em Direito - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisador no Núcleo de Direito e Descolonização – Universidade São Judas Tadeu (CNPq/USJT).

Carolina Lopes de Oliveira

Doutora em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche financiado pela CAPES no *Washington College of Law da American University* (EUA). Mestre em Teoria do Estado e Direito Constitucio-

nal - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Direito - Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE | CNPq). E-mail: carolinalopes08@gmail.com

Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva

Doutora em Direitos Humanos - Universidade de Salamanca/Espanha. Pós-doutorado em Direitos Humanos e Sociais - Centro de Estudos Brasileiros/USAL. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Seminário Internacional de História Contemporânea dos Direitos Humanos (SIHCSH/USAL). Consultora da Organização Espaço Feminista. E-mail: cftav74@gmail.com

Christiano Siebra Felício Calou

Mestre em Direito da Empresa e dos Negócios - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Direito - Faculdade Integrada de Patos e em Docência do Ensino Superior - Centro Universitário Leão Sampaio. Bacharel em Direito - Universidade Regional do Cariri. Coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Pesquisador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI).

Daniel Carneiro Leão Romaguera

Doutorando em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com formação em Co-Tutela na *Université Paris Nanterre (PARIS X - Ecole Doctorale Droit et Science Politique)*. Mestre em Direito - Universidade Católica de Pernambuco, com período sanduíche na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: danielromaguera@hotmail.com

Érika de Sousa Mendonça

Doutora em Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do curso de Psicologia e do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas - Universidade de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL/UFPE/CNPq) e Práticas discursivas, Interação Social e Ensino (DIS-CENS/UPE/CNPq). E-mail: erika.mendonca@upe.br

Fernando da Silva Cardoso

Doutor em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito - Campus Arcoverde e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - Campus Petrolina da Universidade de Pernambuco. Coordenador Setorial de Pesquisa e Pós-graduação e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa - UPE Multicampi. Líder do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: fernando.cardoso@upe.br

Gabriel Antonio Silveira Mantelli

Doutorando em Filosofia e Teoria Geral do Direito - Universidade de São Paulo (USP). Professor de Direito na Universidade São Judas Tadeu. Professor de Direito na Faculdade do Grupo ETAPA. Mestre em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, com período de intercâmbio de pesquisa na *Kent Law School*, no Reino Unido. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. E-mail: gabriel.mantelli@usp.br

George André Lando

Pós-Doutor em Direito - Università degli Studi di Messina / Itália. Doutor em Direito - Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo. Professor Adjunto do curso de Direito da Universidade de Pernambuco. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Professor-Pesquisador Visitante Sênior da Fiocruz / Piauí. E-mail: george.lando@upe.br

Glória Maria Vaz Oliveira de Menezes

Graduanda em Direito - Universidade de Pernambuco – Campus Arcoverde. Integrante do Grupo de Pesquisa Veredas de Ciências Criminais (UPE/CNPq). Pesquisadora Voluntária de Iniciação Científica (UPE/PFA). E-mail: gloria.vaz@upe.br

Isabele Bandeira de Moraes D'Angelo

Pós-doutorado no Centro de Investigação Jurídico-Económica da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, Portugal. Doutora e Mestre em Direito - Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade

de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental da Universidade de Pernambuco. E-mail: isabele.dangelo@upe.br

Lucas de Carvalho Pereira da Silva

Graduando em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Lucas Manoel da Silva Couto

Graduando em Direito - Universidade de Pernambuco - Campus Arcoverde. Integrante do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). Pesquisador Bolsista de Iniciação Científica - (UPE/CNPq). E-mail: lucas.couto@upe.br

Luísa Vanessa Carneiro da Costa

Doutoranda em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestra em Direito - Universidade Católica de Pernambuco. Pós-graduada em Direitos Humanos: Educação e Ressocialização - Universidade Cândido Mendes. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professora dos cursos de Direito do Centro Universitário do Rio São Francisco, do Centro Universitário Maurício de Nassau-Garanhuns e da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Coordenadora do Grupo de Estudos María Lugones (UniRios). Coordenadora do Projeto de Extensão: Encontros: Ciclo de Debates sobre Direito, Diversidade e Sociedade. Pesquisadora do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: luisavanessa1@hotmail.com

Miguel Melo Ifadireó

Pós-Doutorando em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade IberoAmericana do Paraguay. Doutor em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Professor Adjunto do Curso de Administração da Universidade de Pernambuco e do curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Líder do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça, Organizações e Sustentabilidade (NEGROS) da Universidade de Pernambuco (UPE/CNPq). Líder do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Pesquisador do G-Pense - Grupo de Pesquisa sobre Con-

temporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: miguel.ifadireo@upe.br

Natália de Oliveira Melo

Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-graduação em Direitos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: natalia.oliveiramelo@ufpe.br

Rebeka Cristina Rosa Borges

Graduanda em Direito - Universidade de Pernambuco - Campus Arcoverde. Pesquisadora do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). Integrante dos Projetos de Pesquisa: (In)Tolerância e Violência: Reflexões a partir do conceito de Amor Mundi em Hannah Arendt e Pesquisa e Produção de Conhecimento sobre Gênero e Direito no Brasil. E-mail: rebeka.cristina@upe.br

Roberta Rayza Silva de Mendonça

Doutoranda em Direito - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Direitos Humanos: Educação e Ressocialização - Universidade Cândido Mendes. Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professora dos Cursos de Direito da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde e do Centro Universitário do Rio São Francisco - UniRios. Coordenadora do Grupo de Estudos María Lugones (UniRios). Coordenadora do Projeto de Extensão Encontros: Ciclo de Debates sobre Direito, Diversidade e Sociedade (UniRios). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE/CNPq). Pesquisadora do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). Co-editora de Seção da Revista Debates Insubmissos (UFPE/CAA). E-mail: robertas.mendonca@hotmail.com

Yasmin Bezerra Vital Rodrigues Pacheco

Graduanda em Direito - Universidade de Pernambuco - Campus Arcoverde. Integrante do Grupo de Pesquisa Veredas de Ciências Criminais (UPE/CNPq). Pesquisadora Voluntária de Iniciação Científica (UPE/PFA). E-mail: yasmin.pacheco@upe.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 19, 65
adestramento 48, 60
agressividade 35, 146
ambivalência 35, 42, 73
América Latina 13, 47, 48, 49, 52, 53, 54,
86, 94, 109, 140, 218
arqueologia 13, 63

B

binariedade 15, 157, 159, 160, 161, 162,
165, 166, 172
Brasil 12, 13, 14, 15, 16, 29, 33, 47, 48,
49, 52, 53, 54, 56, 62, 74, 75, 81, 92, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 111,
116, 121, 125, 126, 127, 129, 133, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,
146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 160, 168, 179, 187, 188,
189, 214, 218

C

cenário brasileiro 20, 23, 30, 31, 138
ciência jurídica 46, 66, 137
conflitos 27, 32, 67, 89, 94
constituição 15, 119, 135, 138, 157, 166,
167

D

debate 14, 15, 16, 41, 72, 90, 96, 99, 102,
105, 107, 109, 122, 124, 141, 142, 151,
152, 179, 188, 190, 204
descolonização 14, 95, 103, 104, 155
desigualdade 29, 69, 84, 85, 91, 99, 101,
106, 116
Direito Civil 14, 15, 110, 111, 118, 119,
120, 121, 161, 170, 177

Direito das Famílias 157, 171
Direito do Trabalho 14, 110, 111, 113, 121,
122
direitos 12, 14, 15, 20, 21, 26, 28, 31, 32,
33, 48, 53, 55, 57, 58, 68, 72, 82, 83, 86,
87, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 117, 118, 119,
120, 121, 124, 130, 131, 134, 136, 139,
140, 143, 160, 161, 187, 192, 193, 206,
207, 211
Direitos Humanos 13, 18, 19, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 53, 56, 57, 64, 92, 93,
94, 214, 215, 216, 217, 218
diversidade 14, 45, 71, 73, 75, 112, 119,
133, 138, 159, 168, 213

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35,
48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 104,
105, 106, 108, 109, 120, 124, 129, 130,
131, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146,
149, 150, 153, 156, 166, 167, 168, 169,
171, 191, 192, 193, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210,
211, 212, 213
ensino jurídico 12, 14, 15, 35, 42, 65, 70,
79, 96, 103, 110, 111, 120, 123, 125, 129,
132, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152,
153, 154, 155, 161, 175, 189
episteme 13, 63, 69, 71, 103
epistemologias 15, 64, 77, 123, 125, 132,
133, 134, 136, 138
equidade 18, 21, 58, 84, 86, 88, 89, 91, 92
estilos de vida 67, 79

S U M Á R I O

etnográfica 16, 191, 192, 193, 195, 200, 209

F

feminismo 20, 22, 31, 32, 83, 84, 94, 156, 159, 171, 173, 175, 189

feminista 20, 21, 32, 86, 89, 94, 113, 138, 156, 171, 173

formação jurídica 12, 14, 15, 35, 39, 41, 82, 83, 85, 91, 125, 138, 146, 147, 148, 149

G

genealogia 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45

H

hierarquias 20, 77, 163, 185

I

indígena 12, 64, 74, 75, 77, 93, 134

J

jurista 13, 34, 35, 39, 41, 43, 171

L

luta antirracista 14, 95, 105, 139

M

metodologia 27, 28, 84, 93, 111, 170, 205, 213

moralidades 13, 47, 61

movimento feminista 20, 113, 171, 173

movimentos educacionais 13, 47

N

Nah Dove 16, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189

negro 64, 74, 77, 80, 84, 98, 143, 156, 185, 188

neoconservadores 13, 48, 54

neoliberais 69, 129

O

ontológico 18, 22

opressões 16, 28, 163, 174, 179, 188

P

pensamento crítico 21, 58, 101

perspectiva de gênero 14, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92

pesquisa 12, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 30, 32, 41, 62, 74, 108, 111, 121, 130, 154, 158, 161, 179, 191, 192, 193, 194, 195, 200, 209, 213, 216

políticas 12, 18, 29, 31, 32, 41, 49, 51, 53, 56, 59, 66, 67, 68, 73, 75, 76, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 100, 102, 120, 124, 129, 145, 146, 150, 155, 156, 158, 187

práticas educativas 18, 26, 28

presídio 16, 191, 193, 198, 199, 201, 203, 212

Q

queer 159, 163, 166, 177

R

raça 12, 15, 16, 84, 97, 99, 101, 102, 135, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 172, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 188, 189

S

sexismo 22, 156

sexualidade 13, 22, 32, 38, 46, 48, 49, 52, 54, 58, 163, 165, 176

sociedade igualitária 26, 28, 29, 30

V

violência 20, 26, 28, 85, 86, 99, 144, 147, 158, 168, 179, 185, 188

www.pimentacultural.com

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIFERENÇA:

Abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico