Antonio Carlos Sardinha
Adriana Tenório
Marcos Vinícius de Freitas Reis
(orgs.)

Diversidade e o campo da educação: (re)leituras e abordagens contemporâneas

UNIFAP
Universidade Federal do Amapá

Copyright © 2016, Autores

Reitora: Prof.ª Dr.ª Eliane Superti
Vice-Reitora: Prof.ª Dr.ª Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Msc. Allan Jasper Rocha Mendes
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.ª Msc. Margareth Guerra dos Santos
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.ª Dr.ª Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. Rafael Pontes Lima
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá
Tiago Luedy Silva

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá
Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Agripino Alves Luz Junior	Leticia Picanco Carneiro
Ana Paula Cinta	Lylian Caroline M. Rodrigues
Camila Soares Lippi	Marcio Aldo Lobato Bahia
Eldo Silva dos Santos	Mauricio Remigio Viana
Eloane de Jesus R. Cantuária	Raphaelle Souza Borges
Fernanda Michalski	Robert Ronald Maguina Zamora
Giovani Jose da Silva	Romualdo Rodrigues Palhano
Jadson Luis Rebelo Porto	Rosinaldo Silva de Sousa
Julio Cezar Costa Furtado	Tiago Luedy Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S244r

Diversidade e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas / Organizadores: Antonio Carlos Sardinha, Adriana Tenório, Marcos Vinicius de Freitas Reis – Macapá: UNIFAP, 2016.
306 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-85-62359-44-6

1. Educação. 2. Diversidade cultural. 3. Políticas públicas. 4 Educação escolar indígena. I. Sardinha, Antonio Carlos. II. Tenório, Adriana. III. Reis, Marcos Vinicius de Freitas. IV. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

CDD 370

Capa: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar
Editoração: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar

Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos autores.
É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte.
As imagens, ilustrações, opiniões, idéias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Prefácio ***8***

Apresentação ***10***

Parte 1 – (Re)leituras sobre as (a) diversidades

Universalismo e relativismo: tensões e interconexões

Rogério Diniz Junqueira – INEP ***13***

Alguns fundamentos para a Educação na Diversidade

Clodoaldo Meneguello Cardoso – UNESP ***30***

Hermenêutica e Monoteísmos: Tradição, Releituras de Gênero e Gays

Emerson Sena da Silveira – UFJF ***44***

A Importância do Debate entre Feminismo, Gênero e Religião no Espaço Escolar

Claudirene Bandini – UFScar ***60***

Parte 2 – Diversidade, Educação e Políticas Públicas

Um componente curricular complexo da Educação brasileira: Ensino Religioso

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC/PR ***74***

Deus Nos Proteja De Quem O Adora E Nos Odeia: o fundamentalismo cristão no Ensino

Superior como obstáculo à democracia

Daniela Auad e Daniela Rodrigues Munck – UFJF **88**

"A escola falhou se o aluno acha que menina é inferior, diz pesquisadora". E os cursos de Jornalismo, também falharam?

Cláudia Regina Lahni – UFJF **108**

Uma breve discussão dos resultados do projeto de intervenção "O Estrangeiro e a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): possibilidades da justiça de transição

Camila Soares Lippi – UNIFAP **122**

Licenciatura em Educação do Campo: currículo e cultura na interface de saberes nos tempos formativos

Ana Cláudia Peixoto de Cristo-Leite, ... **135**
Francisco Costa Leite Neto,
Suany Rodrigues da Cunha – UNIFAP/UFPA

Educação Escolar Indígena no Brasil: Alguns Desafios Conceituais e Político-Pedagógicos

Domingos Nobre – UFF **149**

Reflexões sobre a educação escolar indígena

Sâmela Ramos da Silva e Eduardo Alves Vasconcelos – UNIFAP **161**

Acesso de Indígenas ao Ensino Superior e a construção do curso de Licenciatura Indígena em Educação no Amapá (2002-2007)

Cecília Maria Chaves Brito Bastos e Wenceslau Gonçalves Neto – UNIFAP/UFU **174**

Parte 3 – Diversidade, democracia e política

A Representação Das Mulheres Na Política: Cenários Teóricos Em Revisão

Maria Luzia Miranda Álvares – UFPA ***192***

Mulheres, Gênero e Poder na Amazônia: presença e participação política das mulheres nesta Região

Maria Mary Ferreira – UFMA ***208***

Reconhecimento Político das Identidades LGBT

Francisca de Paula de Oliveira – UNIFAP ***226***

Revisitando os conceitos de raça e racismo

Joseph Handerson – UNIFAP ***239***

Uma abordagem sobre o direito étnico-territorial quilombola

Francine Pinto da Silva Joseph – UNIFAP ***250***

Capital social versus Instituto de Mulheres Negras do Amapá/IMENA : ações para o empoderamento das mulheres negra

Ana Cristina de Paula Maués Soares – UNIFAP ***262***

A democracia participativa no ideal e nas práticas da Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo: panorama intramuros

Carlos Cariacás – UNIFAP ***274***

A Implantação da Igreja Inclusiva no Amapá: A homossexualidade, a fé e o acesso ao divino

Marcos Vinicius de Freitas Reis, ... ***289***
Antonio Carlos Sardinha,
Cleiton de Jesus Rocha,
Arielson Texeira do Carmo – UNIFAP

PREFÁCIO

A educação, vista pelo viés da diversidade cultural, impõe aos educadores um grande desafio, o de superar as convenções sociais naturalizadas no cotidiano e consolidar conhecimentos éticos, sociopolíticos e antropológicos que levam o respeito à diferença e à transformação das mentalidades. Isso implica em um exercício de se rever o que se ensina e como se ensina. No século em que vivemos, a busca da pluralidade como também as lutas contra o racismo, o sexíssimo e a homofobia equivalem à busca de um norte civilizador e nos obriga a pensar novas formas de ver e fazer o/no mundo, incorporando saberes baseados em novos referenciais.

Esta publicação faz parte de um conjunto maior de resultados alcançados a partir do esforço de educadores-pesquisadores e dos propositores de políticas públicas para estabelecer esses novos referenciais, que partiram de uma grande ousadia, em meados dos anos 2000. Nesse período foram elaborados conteúdos e estratégias pedagógicas para contribuir, por meio do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca de três questões fundamentais aos novos referenciais, tratando-as articuladamente e simultaneamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade.

A ousadia inicial permitiu que, desde 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) fosse oferecido, por meio de edital da SECADI/MEC, para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país, que quisessem ofertá-lo pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC com o objetivo de implementar um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade, configurando-se em uma política pública articulada de formação e combate ao preconceito.

Abordar, em conjunto, no processo de formação de educadores da rede pública, a misoginia, a homofobia e o racismo, não é apenas uma proposta ousada, mas oportuna e necessária. As pesquisas destes três temas e dos processos de discriminação deram origem a campos disciplinares distintos que não, necessariamente, dialogam, assim como a atuação específica de militantes nas diversas arenas da luta política e as políticas públicas direcionadas fragmentaram a interpreção do fenômeno social. Contudo, apesar dessa fragmentação, o cotidiano da vida social nos impõe reconhecer que gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na história

das sociedades ocidentais e marcam as restrições do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais.

Os textos apresentados nesta obra são a contribuição da Universidade Federal do Amapá para esse importante debate e construção dos novos referenciais postos. Refletem, ainda, uma parcela do significado da implantação do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola nessa universidade. Representam também o reconhecimento de que ações educacionais no campo da formação de profissionais são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.

A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que os profissionais da educação, pesquisadores e ativistas sociais fortaleçam seu papel de promotores da cultura do respeito, da garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução dos preconceitos, mas o espaço de promoção e valorização das diferenças e das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Profa Dra Eliane Superti
Reitora da Universidade Federal do Amapá

Apresentação

A produção de saberes atrelada à formação de pesquisadores capazes de compreender e atuar na pesquisa e em processos educativos é um pilar fundamental para consolidar estudos no campo interdisciplinar de conhecimento, envolvendo marcadores sociais e os processos de diferenciação relacionados a gênero, sexualidade, questões étnico-raciais e religião.

A demanda por formação e produção de conhecimento nesse amplo campo de estudos é evidente pela interface com questões centrais envolvendo direitos humanos de grupos historicamente alijados dos mais diversos espaços institucionais, especialmente das políticas públicas de educação.

Foi nesse contexto que pesquisadores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) apresentaram proposta de formação de professores e atores de movimentos sociais e implementaram, com apoio financeiro do Ministério da Educação, o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

O curso foi ofertado a professores da rede pública do Estado do Amapá, integrantes de órgãos públicos com atuação na área de Direitos Humanos e ativistas de movimentos sociais e teve como objetivo a formação acadêmica, atrelada à produção de conhecimento.

O livro consolida uma primeira etapa da formação que empreendemos, trazendo colaboradores de outras instituições de ensino do país, além dos pesquisadores docentes do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, para refletirem sobre aspectos e questões que perpassam o campo de investigação em torno dos temas de formação do curso.

A publicação atende a um dos pilares da proposta de formação que é o de disseminar conhecimento e fortalecer a rede de pesquisadores que atuam na pesquisa e prática docente em torno das diversidades, em suas mais diversas interfaces, principalmente no âmbito da Universidade Federal do Amapá e do Estado do Amapá.

A obra foi dividida em três partes. A primeira, intitulada **(Re)leituras sobre a diversidade**, traz abordagens conceituais sobre temas de uma agenda complexa

envolvendo educação, direitos humanos e sexualidade. Abrindo essa sessão, destacamos o texto do Dr. Rogério Junqueira, pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que trata da histórica e complexa relação entre aspectos universais e específicos em torno da demanda por direitos humanos. O Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP) apresenta, a partir dos conceitos sobre tolerância, liberdade e preconceito, abordagens sobre como tratar da diversidade no contexto das práticas educativas. O Prof. Dr. Emerson José Sena Silveira (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF) discorre sobre a relação entre, gays, gênero e as principais tradições cristãs do Brasil. Por fim, o estudo sobre a interface entre feminismo, gênero e religião no ambiente escolar é apresentado pela Profa. Dra. Claudirene Bandini (UFSCar).

Na segunda parte deste livro, intitulada **Diversidade, Educação e Políticas Públicas,** são apresentadas a interface dessa agenda temática com as políticas públicas e instituições educativas. A sessão é aberta com artigo do Prof. Dr. Sérgio Junqueira (PUC-PR), que traz informações sobre a problemática em torno do ensino religioso no Brasil. A Profa. Dra. Daniela Auad e a Profa. Daniela Rodrigues Munck (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF) discutem a presença do fundamentalismo religioso no ensino superior. Ainda nessa sessão, destacamos o trabalho da Profa. Dra. Cláudia Regina Lahni (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF) que analisa as relações entre comunicação, relações de gênero e ensino de Jornalismo. A Profa. Msc. Camila Lippi (UNIFAP) apresenta a experiência pedagógica com alunos de relações internacionais da Universidade Federal do Amapá ao discutir a justiça de transição e a relação do imigrante no período da ditadura militar brasileira. As Profas. Msc. Ana Cláudia Peixoto de Cristo-Leite (UNIFAP) e Suany Rodrigues da Cunha (Universidade Federal do Pará- UFPA) e o Prof. Francisco Costa Leite Neto (UNIFAP) também discorrem sobre a realidade do curso de graduação Educação no Campo, implementado na Universidade Federal do Amapá, e os desafios da educação da população do campo.

A segunda parte da obra é encerrada com três artigos sobre a educação escolar indígena. O Prof. Dr. Domingos Nobres (Universidade Federal Fluminense - UFF) trata dos desafios da educação escolar indígena no Brasil; o Prof. Dr. Eduardo Alves

Vasconcelos (UNIFAP) e a Profa. Msc. Samela Ramos da Silva (UNIFAP) analisam a educação escolar indígena pela ótica do ensino da língua. A Profa. Dra. Cecilia Bastos (UNIFAP) e o Prof Dr. Wenceslau Neto (Universidade Federal de Uberlândia - UFU) elaboram reflexão sobre experiência de construção da Licenciatura Intercultural Indígena do Estado do Amapá.

Na terceira parte do livro, intitulada **Diversidade, democracia e poder**, destacamos questões contemporâneas envolvendo gênero, sexualidade, raça e religião na interface com a esfera pública e a democracia. A Profa. Dra. Maria Luzia Miranda Álvares (Universidade Federal do Pará - UFPA) analisa um cenário mais amplo em torno da representação das mulheres na política. A Profa. Dra. Maria Mary Ferreira (Universidade Federal do Maranhão - UFMA) trata da participação das mulheres na arena política da Amazônia. A trajetória do movimento LGBT na busca por direitos no Brasil é foco da análise empreendida pela Profa. Dra Francisca de Paula (UNIFAP). O Prof. Dr. Handerson Joseph (UNIFAP) traz contribuições para o debate em torno da problemática do conceito de raça e racismo. Aspectos do direito étnico, observando a realidade dos povos quilombolas, está na abordagem apresentada pela Profa. Msc. Francine Joseph (UNIFAP). O envolvimento de mulheres negras na luta pelos seus direitos no Estado do Amapá é registrado em pesquisa apresentada pela Profa. Dra. Ana Cristina Maues (UNIFAP).

As reflexões sobre práticas sociais nas igrejas inclusivas são discutidas em dois artigos que finalizam essa obra coletiva. O Prof. Dr. Carlos Cariacas (UNIFAP) aborda a democracia participativa nas igrejas inclusivas. A vivência de LGBTs como membros da igreja inclusiva no Estado do Amapá é tema de reflexão elaborada pelos Profs. Antonio Sardinha, Marcos Vinicius de Freitas Reis e os acadêmicos Arielson Teixeira e Cleiton Rocha (UNIFAP).

Boa leitura!

Antonio Carlos Sardinha, Adriana Tenório e Marcos Vinicius de Freitas Reis (organizadores)

Universalismo e relativismo: tensões e interconexões

Rogério Diniz Junqueira[1]

> Eu acreditava então, e ainda acredito, que é possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo e que, escolados nos seus abusos pela experiência do eurocentrismo e do império, poderíamos dar forma a um tipo diferente de humanismo que fosse cosmopolita e preso-ao-texto-e-linguagem, de maneira que absorvesse as grandes lições do passado [...] e ainda continuasse afinado com as correntes e vozes emergentes do presente, muitas delas exiladas, extraterritoriais e desabrigadas [...].
>
> Edward Saïd (2007, p. 29).

Com certa frequência, temos assistido a situações em que se veem defensores/as de valores considerados específicos de determinados grupos ou frações de grupos contrapondo-se a outros que se colocam como defensores/as de códigos e valores objetivados como de maior abrangência espaço-temporal. O que temos, então, é *grosso modo* uma reedição de um velho debate entre relativistas e universalistas. Um debate que, além de possíveis disparidades nas intenções e nas estratégias políticas e discursivas adotadas pelas partes contrapostas, tende a apresentar uma radicalidade duvidosa, especialmente à medida que se negligenciam aspectos importantes da interconexão entre as duas perspectivas. Se melhor considerados, tais aspectos talvez pudessem conduzir as discussões a outros níveis de problematização e a ensejar a produção de adoções práticas muito mais profícuas em termos de construção de modelos de convivência democrática.

Neste artigo, proponho uma reflexão sobre os limites do debate entre universalistas e relativistas culturais no qual se tende a desconsiderar as interconexões destas perspectivas, a tê-las como inconciliáveis e/ou a não se atentar para as disparidades de interesses que podem gravitar em torno na defesa de um ou outro posicionamento. Com efeito, confrontos acirrados costumam ocorrer entre aqueles/as que propugnam uma cidadania universal e os/as que defendem o relativismo cultural. Os primeiros ancoram-se em um projeto universalista de construção de uma "cultura mundial dos direitos humanos", enquanto os segundos apelam para o "respeito às especificidades" de uma ou outra cultura. No entanto, parece-me simplificador o raciocínio por meio do qual se propõe uma polarização absoluta entre tais posições, pois tanto na posição relativista quanto na universalista coexiste o reconhecimento

1. Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

das diferenças, do qual podem derivar consequências paradoxais. A própria "cultura dos direitos", enquanto veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do "Ocidente", não se esgota nas "culturas ocidentais" e convive com outros modelos e valores em conflito com ela. Assim, procuro aqui problematizar posturas reducionistas e regressivas, bem como aquelas fundadas em ditames moralistas do multiculturalismo liberal-conservador, no acionamento despolitizador de certo "politicamente correto" ou em modalidades de judicialização dos conflitos, geralmente acompanhadas de uma espécie de "reconhecimento pós-moderno".

Um exemplo, para começar

Em outubro de 2009, o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas votou um projeto de resolução que, ao ser aprovado, introduziria o conceito de "valores tradicionais" no arsenal normativo dos direitos humanos daquele órgão. No curso dos debates e das tramitações, foi suprimida a disposição segundo a qual os valores tradicionais deveriam ser entendidos "em conformidade com a normativa internacional de direitos humanos". Sem outras especificações ou quaisquer detalhamentos, a última versão apresentada não esclarecia como "valores tradicionais" deveriam ser entendidos na aplicação da nova normativa.

Tratava-se da segunda versão da resolução A/HRC/12, intitulada "Promoção dos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais mediante um Melhor Entendimento dos Valores Tradicionais da Humanidade em Conformidade com a Normativa Internacional de Direitos Humanos". Os países co-patrocinadores do projeto, Rússia, China, Bolívia – além de Bielorússia, Sri Lanka e Singapura, que não são membros do Conselho – propuseram a supressão dos termos finais do título da proposição.

De pronto, várias entidades de direitos humanos mobilizaram-se contra a proposição, solicitando aos países membros do Conselho que a recusassem. A Anistia Internacional e outras entidades desse campo entendiam que a proposição colocaria em risco todas as resoluções em matéria de direitos humanos até então aprovadas na Assembleia Geral da ONU, no próprio Conselho e na Comissão de Direitos Humanos, especialmente aquelas universalmente relacionadas à defesa dos direitos das crianças, ao enfrentamento da violência contra as mulheres e à eliminação das formas de intolerância e de discriminação baseada na religião ou em crenças. Apesar desses esforços, a medida foi aprovada com ampla margem de votos.[2]

2. A versão A/HRC/12/L.13/Ver.1 recebeu 26 votos favoráveis e 15 contrários. Houve seis abstenções, entre as quais figurou o voto brasileiro.

Não é o caso de aqui discutir o que teria movido países com consideráveis diferenças históricas, políticas e culturais e com governos ideologicamente tão distintos a patrocinar tal proposição. De todo modo, vale notar que, em que pese estarmos diante de cenários e objetivos tão distantes, a proposição ganhou força e espaço entre a maioria dos países membros do Conselho. E à medida que foi sendo bem acolhida a versão da qual foi suprimido o trecho em que se dizia que os valores tradicionais deveriam ser entendidos "em conformidade com a normativa internacional de direitos humanos", ficava mais claro que o tom de grande parte das movimentações políticas era o de se procurar evitar ou conter cobranças (internas ou externas) e eventuais retaliações externas em função de descumprimentos de compromissos contraídos na ocasião da aprovação das normativas anteriores em matéria de direitos humanos. Mais do que isso, elas faziam perceber que se tratava de um esforço voltado a impedir que futuras proposições ou medidas nesta área viessem a possuir alguma eficácia jurídica que representasse um avanço relativo aos direitos das mulheres e aos direitos sexuais, especialmente no que se refere a aborto, ao direito à livre expressão sexual e ao enfrentamento ao heterossexismo e à homotransfobia. Neste sentido, a manobra configurou-se uma estratégia diversionista e de contenção em relação aos propósitos das forças sociais empenhadas na resistência a opressões históricas.[3]

3. A ONU não teria como deixar de também ser um espaço de espaço em que as disputas em torno dos direitos humanos e os direitos sexuais ficariam livres do apelo aos valores tradicionais. O Vaticano, mesmo tendo ali apenas um assento como um Estado observador membro não-permanente, ao longo de 2013 atuou junto a representantes vários países membros com forte presença católica para alterar a redação da conferência sobre igualdade de gênero e empoderamento das mulheres. Em 2014, atuou mais explicitamente, enfatizando a valorização da família e os valores tradicionais. Em março daquele ano, quando acontecia a sessão da Comissão do Status na Mulher da ONU, os estados conservadores (a Santa Sé entre eles) conseguiram impedir a inclusão no documento final das referências sobre orientação sexual e identidade de gênero.

Discursos sedutores

Há certamente inúmeros casos poderiam ser lembrados de situações em que tal contraposição teve lugar. Inclusive fora do campo da produção de normativas em senso estrito e, portanto, a partir de cenários menos amplos, mais corriqueiros, no âmbito dos quais também tem sido relativamente frequente o apelo a valores "tradicionais", "comunitários", "específicos" em anteposição a iniciativas voltadas promover os direitos humanos a partir de bases mais alargadas. E, claro, também o contrário poderia lembrado: casos em que o apelo universalista se contrapõe a tradições consideradas ofensivas ou ameaçadoras dos direitos humanos.

As estratégias argumentativas acionadas costumam ser dotadas de alto poder persuasivo e revestidas de sofisticação e, em não poucos casos, também mostram-se bastante insidiosas. Assim, ao sabor de um particularmente convidativo apelo ao relativismo cultural contraposto ao domínio imperialista, podemos ser conclamados a nos confrontarmos com o discurso universalizante, apontado como representante

deste domínio. Ou ainda, o oposto: ao sabor de outros discursos igualmente sedutores, podemos ser chamados a nos opormos a visões de mundo e a práticas voltadas a promover a fragmentação e a apartação social.

Evidentemente, existem sempre cenarizações em que as partes contrapostas podem agir abertamente, com nítida franqueza e com preocupações genuínas e legítimas de se alcançar justiça. De todo modo, é difícil desconsiderar a possibilidade de nos vermos também às voltas com enfrentamentos em que o acionamento de uma posição ou de outra pode ser pouco mais do que um mero recurso retórico.

Basta notar, por exemplo, que, por parte dos primeiros, a insídia embutida nos discursos poderá ser tanto maior quanto mais premente for a necessidade de supostos defensores dos "valores tradicionais" em evadir, negar, ignorar, minimizar ou silenciar qualquer medida voltada a estender direitos a frações sociais historicamente subalternizadas, situadas à margem do poder e do controle dos recursos materiais e simbólicos de determinada sociedade ou grupo social. E é curioso notar também o contrário: tal insídia também tenderá a ser considerável à medida que supostos defensores dos "valores universais" percebem-se ameaçados diante de propostas de valorização de preceitos, práticas e grupos sociais historicamente subalternizados, marginalizados e desapossados material e simbolicamente.

Respaldados/as por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, alguns gestores/as públicos/as podem se sentir confortáveis ao manter suas posições em nome dos "valores tradicionais" ou dos "princípios defendidos pela maioria", ora expostas nitidamente, ora camufladas pela ambiguidade ou expressas por meio de um silêncio cúmplice. Assim, diante de situações de inegável gravidade de violação de direitos, alguns deles/as, eventualmente hesitantes em mostrar-se francamente contrários a medidas antidiscriminatórias, podem lançar mão de inúmeros recursos e subterfúgios.

Nesses momentos, por exemplo, podem se valer de diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas. Trata-se de uma variedade de situações em que determinadas figuras – às vezes até associadas ao autoproclamado "pensamento crítico e progressista" – podem mostrar-se dispostas a adotar posições que evidenciam a interpelação de um feixe de matrizes de enunciações que as colocam em sintonia com uma direita moral. São discursos e estratégias que deixam transparecer um *estado de denegação* (COHEN, 2002) em relação à sexualidade, às diversidades (em geral e a sexual em particular) e aos sofrimentos causados por racismo, sexismo e misoginia e homofobia. Assim, o interlocutor pode procurar eximir-se da tarefa de adotar, por exemplo, medidas de enfrentamento ao sexismo, à misoginia e à homofobia, afirmando que *a defesa da igualdade de oportunidades para homens e mulheres*

e do direito à livre expressão sexual feriria as bases culturais de povos e grupos que precisariam (ou mereceriam) ter seus valores tradicionais respeitados e preservados.[4]

4. Extrapolaria os limites deste artigo fazer uma discussão sobre o racismo e a necessidade de implementar ações afirmativas e outras medidas para enfrentá-lo. Procurei fazê-lo em: JUNQUEIRA, 2002, 2003, 2006, 2007. De resto, há no Brasil uma consistente produção bibliográfica estes temas. Sobre a adoção, por parte de gestores públicos, de estratégias discursivas que revelam um "estado de negação" diante da homofobia, ver: JUNQUEIRA, 2009.

"Politicamente correto", vitimização e reconhecimento pós-moderno

Dito isso, devo sublinhar que a postura aqui defendido procura não se confundir com o bom-mocismo bem-pensante do "politicamente correto" e nem tampouco o percebe como discurso necessariamente contra-hegemônico. Onde residiria o caráter insurgente de um conjunto de normas e ritos fundados em um multiculturalismo que pressupõe a ideia de uma cultura central em relação à qual o "outro" poderia limitadamente se afirmar?

Cabe aqui uma ressalva. Nos últimos anos, no Brasil, temos assistido a um ulterior rebaixamento na qualidade da discussão pública em torno dos temas dos direitos humanos, especialmente dos direitos sexuais. Setores conservadores têm apontado o feminismo como "ódio ou desprezo aos homens", um "machismo às avessas". E sorte diferente não têm tido, por exemplo, as propostas de ações de enfrentamento a racismo ou à homofobia. Diante de críticas aos seus discursos de ódio e promotores de discriminação e violência, lideranças e agremiações religiosas reagem dizendo que sua "liberdade de expressão" está sendo cerceada. Paralelamente e de maneira semelhante, humoristas que preferem construir suas estratégias discursivas a partir do apelo ao preconceito e à discriminação têm identificado no "politicamente correto" uma limitação ao seu trabalho e à liberdade de expressão. Extrapolaria os objetivos deste artigo deter-me na problematização dessas posições. Entretanto, é preciso deixar claro que a crítica aos ditames moralistas da "correção política" que procuro promover não tem nenhum parentesco ou convergência com tais discursos conservadores ou reacionários, promotores de escárnio, estigmatizações e desumanizações. Ao contrário, parto de outros pressupostos e procuro prosseguir em direção oposta.

Tal como entendem os autores em que baseio, o "politicamente correto" plastifica a diversidade (BASCETTA, 2007, p. 12) e, conforme nota Umberto Eco, tende a se tornar uma modalidade de fundamentalismo restrito a "uma forma ritualística da linguagem cotidiana, quase litúrgica, que trabalha com a letra sem se preocupar com o espírito" (ECO, 2000, p. 16). Segundo ele, a "correção política" expressa mais uma preocupação em se transmitir uma imagem de "polida tolerância" em vez de

ser o resultado de um efetivo engajamento em um profundo questionamento de princípios balizadores de ideias e condutas opressivas e hierarquizantes por parte dos dominantes.

Ademais, limitar-se à economia do vocábulo significa esquecer que, além de não existir palavra neutra para se falar do mundo social, a mesma palavra não significa a mesma coisa dependendo de quem a pronuncia (BOURDIEU, 1983b, p. 73). As interações linguísticas são atos de poder, e as formas que assumem dependerão substancialmente de coordenadas de diversos tipos (sexo, instrução, classe social etc.) que intervêm na determinação das estruturas objetivas dessas interações (id., 1992, p. 109). Nesse sentido, o "politicamente correto" pode se prestar àquilo que Bourdieu, anos antes que essa discussão tivesse lugar, chamou de "estratégia de condescendência", por meio da qual o dominante, ao negar simbolicamente a relação de poder, logra o fortalecimento dessa relação e favorece falsos reconhecimentos das aspirações do dominado (id., 1983a, p. 424).

Além disso, o "politicamente correto" com frequência realimenta, direta ou indiretamente, lógicas discursivas de vitimização e costuma vir acompanhado de processos de judicialização conexos à defesa do direito à diferença. Evidentemente, criticar a vitimização não equivale a promover a negação da existência objetiva de vítimas e de sofrimento daqueles que conseguem ou conseguiram sobreviver de algum modo. Nem tampouco implica autorizar o abandono da atribuição de responsabilidades específicas a instituições e a indivíduos envolvidos. Hannah Arendt (1965 [1983]) e Slavoj Žižek (2003), implacáveis críticos do maniqueísmo vitimista, sempre se posicionaram de maneira inequívoca em favor da punição a responsáveis por crimes de ódio – inclusive aos que alegam que "só cumpriam ordens".

Ao lado disso, é preciso ressaltar que, na esteira do "politicamente correto", a ênfase geralmente colocada em práticas de judicialização da defesa da diferença tende a ser política e socialmente restritiva. Não por acaso, por uma série de razões que não me cabe explorar aqui, a adoção de estratégias centradas no recurso aos tribunais, além de mais frequente entre setores sociais médios e altos, não necessariamente produz efeitos de extensão da cidadania e dos direitos à livre expressão das diferenças entre os setores situados nos estratos inferiores e, menos ainda, entre aqueles postos à margem. Para *los de abajo*, para os alijados até de humanidade, poderá restar apenas a dimensão repressiva e corretiva dos processos de construção do ordenamento jurídico-político, enquanto os de cima podem seguir suas pugnas despolitizantes de monetarização dos conflitos.

Mandar tudo para o tribunal, além de atribuir aos magistrados um papel

> de árbitros da política e da moral que não é o deles, significa dar a todas as relações sociais e pessoais um valor de troca. A cada perda sofrida se identifica um preço ou uma pena [...] em reembolso ou em sofrimento. Assim, o momento da justiça torna-se o da administração pública da ética, e a ética fica reduzida a código penal, ordem e/ou vingança. [...] A sociedade desaparece sob os sentimentos e ressentimentos privados. E ressentimentos se ressarcem: em dinheiro ou cárcere (ROSSANDA, 1996, p. 176).

Isso tende a ser ainda mais verdadeiro nos contextos em que todo indivíduo pode ser transformado em "vítima expiatória de um erro sempre imputável a um *outro*", segundo a fórmula "Sofro, logo acuso" (ROUDINESCO, 2000, p. 146). Ademais, não raro, no curso dessas disputas, o acirramento das tensões, a verticalização das agendas políticas dos grupos em confronto, o patrulhamento e o eventual fomento ao ódio e ao desejo de vingança dificultam (ou impossibilitam) a constituição de alianças (sobretudo as não meramente oportunistas) e criam barreiras para a crítica das relações e dos efeitos de poder que a própria luta (supostamente por reconhecimento e emancipação) pode engendrar.

De resto, são muitas as possibilidades de promover reconhecimento, como são igualmente numerosas as formas de entendê-lo e manifestá-lo. Basta notar, para começar, a alta carga polissêmica que o próprio termo "reconhecer" possui, podendo significar: conhecer, conhecer de novo, identificar, discernir, aceitar, admitir, confessar, constatar, aprovar, respeitar, legitimar, autenticar, certificar, proclamar, mostrar-se agradecido, perfilhar, caracterizar, declarar-se, observar, inspecionar, explorar um território de modo acurado, entre outros. Ademais, são bastante conhecidas as críticas – como, por exemplo, as de Nancy Fraser (2007) – àqueles/as que simplesmente advogam em favor de uma vaga e imprecisa gramática do "reconhecimento da diferença" – no mais das vezes convertido em mera proposta de admissão da existência do "outro" – que não produz qualquer efeito de alteração das relações de poder e nem promove qualquer distribuição de recursos materiais e simbólicos.

Mesmo sem poder me deter nos detalhes, vale mencionar uma peculiar modalidade de reconhecimento bem afeita ao politicamente correto: o "reconhecimento pós-moderno" (COHEN, 2002, p. 326-328). Diferentemente da celebração da paz entre dois grupos, trata-se de uma estratégia por meio da qual atrocidades perpetradas "no passado", em vez de simplesmente *negadas*, são admitidas de maneira racionada e inócua, em cerimônias midiáticas, nas quais se demonstra certo arrependimento, pede-se perdão coletivo, promove-se um exorcismo instantâneo e virtual de um "passado irrepetível". A partir desse reconhecimento, creio possível identificar

duas distintas posturas da parte dos que o promoveram. A primeira é apresentar o passado como algo em relação ao qual o presente não possui vínculos. Torna-se assim "ilegítimo" qualquer questionamento acerca das condições atuais de opressão que tenha por base a história (afinal, aquilo "ficou no passado"). A segunda é perceber tais condições unicamente como "herança" daqueles eventos "irrepetíveis", de modo que atribuir responsabilidades às políticas mais recentes sobre o agravamento do quadro de opressão é considerado equivocado e desonesto. Em tempo: por mais que tais celebrações estejam em voga, desconheço a ocorrência de semelhante pedido de desculpas dirigido a "homossexuais" da parte de instituições ou governos. Se vier, dificilmente valerá o tempo da espera.

Universalismo x relativismo cultural: interconexões e paradoxos

Calorosos e intermináveis confrontos costumam ter lugar entre aqueles/as que propugnam uma "cidadania universal" e os/as defensores/as do relativismo cultural. Os primeiros, ancoram-se em um projeto universalista de construção de uma *cultura mundial dos direitos humanos*, enquanto os segundos (em nome da religião, mas não apenas dela)[5] demonstram frequentemente certa intolerância em relação aos pressupostos universalistas, apelando para o "respeito às especificidades" de uma ou outra cultura.

O raciocínio por meio do qual se propõe uma polarização absoluta entre tais posições parece ser simplificador. É necessário, primeiramente, reter que universalismo e relativismo cultural se enredam. Não por acaso, eles podem, ao mesmo tempo, receber apoios de setores bem distintos – inclusive, por razões diametralmente opostas. E o mesmo vale para as críticas de que geralmente são alvo.

São, por exemplo, notórias as posições radicalmente anti-relativistas de Joseph Ratzinger (mais tarde, Papa Bento XVI), em favor do universalismo (desde que católico romano) e contra qualquer forma de concessão ou compromisso com outros universos culturais, especialmente se estes apontam para a legalização do aborto ou da união civil entre pessoas de mesmo sexo. Por razões completamente distintas, contra o relativismo também se pronunciam determinados grupos de intelectuais feministas (OKIN, 1997) e homossexuais (RIOS, 2005, 2006, 2007), que defendem (sem se sentirem obrigados a abandonar a valorização da diferença) a cultura mundial dos direitos humanos[6] e posicionam-se contrariamente aos que, em nome do multiculturalismo relativista,[7] veem como legítimas determinadas práticas culturais, como

5. O universo religioso adquire aqui particular importância, entre outras coisas, por suas "grandes enunciações" nos interpelarem e ressoarem em nossas vidas cotidianas, independentemente de sermos ou não religiosos (MELLO, 2003). É cara às ciências sociais a relação entre religião e sexualidade, sobre a qual existe uma vasta bibliografia. Limito-me a mencionar alguns: BOSWELL, 1980; BROWN, 1990; CARRARA, 1999; GIUMBELLI, 2005; MUSSKOPF, 2002, 2003, 2004; HEILBORN et al., 2005, VAGGIONE, 2008.

6. Falar em "cultura dos direitos humanos" não quer dizer que todos/as que remetam à noção deixem de problematizar as modalidades, os objetivos e os contextos em que é empregada (CORRÊA, 2006). Ademais, Jaya Sharma aponta a insuficiência em se falar em direitos humanos quando se trata de conquistar direitos sexuais: "Como reivindicar direitos humanos se você não é considerada/o humana/o? [...] Em contextos mais liberais, há quem aceite as/os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade" (SHARMA, 2008, p. 115).

os casamentos combinados, a poligamia, a cliteroctomia, a infibulação, o repúdio, o infanticídio etc. Diferentes grupos, por razões distintas, podem atacar o relativismo e, ao mesmo tempo, abraçar diferentes propostas de modelos universalistas. E vice-versa. Agora, não nos deixa de causar espécie o fato de que a sensibilidade de certos setores pode se afinar com as do império.

Um exemplo disso são alguns movimentos feministas norte-americanos que, em nome da defesa dos direitos das mulheres, não têm hesitado em apoiar políticas restritivas à presença e à participação política de estrangeiros na Europa e nos EUA, bem como intervenções militares em países governados por "regimes que não respeitam os direitos humanos".[8] Outro nos é oferecido pelo alerta feito por Edward Saïd (2003, p. 123), segundo o qual os processos de fetichização e de celebração da diferença e da alteridade, apesar de todas as declarações de relativismo que os acompanham, "não pode[m] ser distinguido[s] com facilidade do processo do império". Vale ainda mencionar os discursos "abolicionistas" contra a prostituição (que, dizendo-se preocupados com o "tráfico de mulheres" estrangeiras, remetem-nos à retórica racista da cruzada contra a "escravidão branca" da década de 1920, nos Estados Unidos), a campanha contra o uso do véu muçulmano supostamente em defesa da laicidade nas escolas públicas.[9] Na esteira da xenofobia e da islamofobia, também vemos discursos favoráveis à diversidade sexual apoiarem-se em posições conservadoras, nas quais se misturam a valorização do consumismo, a ideia de supremacia branca e a retórica da "guerra do Ocidente contra o terror". Este homonacionalismo, como bem o define Jasbir K. Puar (2007), articula ideologias tradicionais heteronormativas com formulações homonormativas e preserva os mesmos ideais hierárquicos em termos de raça, classe, gênero e Estado-Nação (SCHULMAN, 2013).[10]

Ao lado disso, é preciso observar que tanto na posição relativista quanto na universalista coexiste o reconhecimento das diferenças, do qual, aliás, podem derivar consequências paradoxais. E, mesmos sem se proporem, são ambos capazes de legitimar políticas contraditórias (TODOROV, 1991; PITCH, 2004). O universalismo pode conduzir a ações etnocêntricas, assimilacionistas e homogeneizantes, à medida que o universal é concebido a partir dos termos de *uma* cultura ou civilização particular (no caso, a "ocidental", ou parte dela). O relativismo, por sua vez, pode implicar posturas diferencialistas, reificantes, excludentes e isolacionistas, bem como conduzir a uma situação de "miséria ética". Uma miséria que resulta da tendência relativista em reivindicar a total condescendência em relação a determinadas práticas em nome do incondicional "respeito à cultura", impossibilitando assim a distinção entre o aceitável e o inaceitável.

Aqui procuro evitar o termo "tolerância" pelos equívocos e mal-entendidos que

7. É intenso o debate em torno dos multiculturalismos. Cf. APPADURAI, 2001; BAUMAN, 1998, 2003a e 2003b; BHABHA, 1997 e 2001; GUTMAN, 1994; HARVEY, 1993; LACORNE, 1997; LEGHISSA e ZOLETTO, 2002; SAÏD, 2007, SANTOS, 2003 e 2006; SILVA, 2000 e 2002; WALZER, 1997; WIEVIORKA, 2003; ŽIŽEK, 2003.

8. Para uma crítica a tais posições, ver: BADINTER, 2005. Vale ainda lembrar que o "feminismo nacionalista" foi um componente do esforço bélico durante a Segunda Guerra Mundial.

9. Em 2007, o presidente Nicolas Sarkozy justificou a criação de um Ministério da Imigração e Identidade Nacional, porque a França seria um país promotor da igualdade entre os sexos e da liberdade das mulheres, enquanto os imigrantes, especialmente os muçulmanos, tenderiam a ser coniventes com a violência contra a mulher, a poligamia, os casamentos forçados etc.

10. Israel faz uso de uma estratégia de relações públicas de "pinkwashing" por meio da qual procura equiparar suas políticas internas em relação a homossexuais com a "modernidade", a "democracia progressista" e a "tolerância" para desviar a atenção da agressão que comete contra palestinos/as (PUAR, 2010).

costuma comportar, já que são diversas as representações e as práticas em torno desta questão (WALZER, 1997). De todo modo, Jurandir Freire Costa (1992, p. 100) sublinha que a cultura de tolerância (que aqui prefiro chamar de cultura do reconhecimento) não é a da permissividade, pois nesta "o que existe não é o respeito pela diferença; é indiferença, cinismo e violência". Ele observa que, em função da arbitrariedade dos valores morais atribuídos às práticas sexuais, a psicanálise somente pode considerar inaceitável o que torna o sujeito "objeto ou instrumento do desejo de morte do outro". Uma discussão que, porém, não se esgota facilmente uma vez que falar de tolerância (ou mesmo de "respeito") ainda remete a situações em que quem tolera ou respeita reitera sua posição de poder e de superioridade em relação ao "outro". Nesse sentido, vale lembrar do que observa Tomaz Tadeu da Silva acerca da perspectiva multiculturalista liberal, centrada apenas no "respeito" e na "tolerância" *tout court* à diferença:

> Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância [...] implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra "tolerância". [...] a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas "respeitá-las". [...] As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2002, p. 88-89).[11]

11. Procuro aprofundar a crítica ao multiculturalismo liberal-conservador em: JUNQUEIRA, 2009.

Enfim, essa suposta tolerância relativista comporta o *elogio da separação*, que ao predicar a não "contaminação" das culturas, defende a preservação de cada uma, intacta, de preferência no seu "lugar de origem". Não por acaso, os teóricos da Nova Direita abandonaram categorias biologistas desgastadas (tal como a de raça) e passaram a se valer de noções como as de "cultura", "diferença cultural". O "Direito à Diferença", conforme Daniel Lins (1997, p. 79) observa, tornou-se "uma tentação de cristalizar o sujeito da Diferença em um campo minado pela intolerância". Eis aí mais uma formidável possibilidade de atualização da hegemonia e dos postulados, a um só tempo racistas, sexistas misóginos e homofóbicos.

A retórica relativista parece esquecer que toda cultura é um terreno de disputas que possui, no seu interior, focos de resistência em relação às suas práticas e aos valores dominantes. As culturas são dinâmicas, abertas, híbridas, permeáveis, internamente contraditórias, em comunicação entre si e, por conseguinte, em

constante transformação. Elas, como lembra Jürgen Habermas (1994), não são espécies biológicas sob risco de extinção, e as novas gerações podem submetê-las a duras críticas e escolherem tradições diversas ou moverem-se em direção a novas formulações. De resto, Tzvetan Todorov (1999, p. 24-25) também observa:

> Condenar o indivíduo a continuar trancado na cultura dos ancestrais pressupõe de resto que a cultura [seja] um código imutável, o que é empiricamente falso: talvez nem toda mudança seja boa, mas toda cultura viva muda [...]. O indivíduo não vive uma tragédia ao perder a cultura de origem quando adquire outra; constitui nossa humanidade o ato de ter[-mos] uma língua, não o de ter[mos] determinada língua.

Desobrigo-me aqui de retomar a discussão sobre as noções de "cultura ancestral" e de "tradição" e a problematização sobre a sua instrumentalização. De todo modo, limito-me a lembrar as por demais conhecidas reflexões de Eric Hobsbawm (1997, p. 9-25) sobre a "invenção das tradições". Antes dele, Raymond Williams (1979, p. 118-120) havia proposto entender a tradição como produto de processos *contemporâneos* de construção por meio dos quais se realiza uma *seleção* de elementos de um passado que age como modelador. Em vez de inerte e cristalizado, o passado selecionado pode ser objeto de atualizações contínuas e permanece ligado ao presente que, deste maneira, é ratificado pela tradição.

Tendo em vista tais problematizações, seria preciso compreender e considerar o emaranhado em que, juntos, universalismo e relativismo se tramam, em meio a paisagens povoadas por uma enorme variedade humana, fértil em imprevistos, contradições, paradoxos e em possibilidades. Exemplo de paradoxo é o fato de que, ao lado das cada vez mais enfáticas manifestações de intolerância de matriz religiosa fundamentalista (por parte de grupos católicos, protestantes, judeus, islâmicos, hindus, *sikhs*, entre outros), parece vir crescendo, curiosamente em nome da defesa dos direitos humanos, a intolerância em relação ao pluralismo religioso.

Quanto às possibilidades, vale lembrar que o egípcio Abdullahi AnNaïm (1995) chama de "hermenêutica dos direitos humanos". Esta, segundo ele, deve aplicar-se também a todas as religiões, apoiar-se na universalidade delas e identificar os princípios básicos dos direitos religiosos no cerne da cultura dos direitos humanos. Sem isso, provavelmente ficaria comprometida a possibilidade de diálogo para a ampliação e a consolidação dessa cultura. Isso tudo, entretanto, dar-se-ia sem prejuízo da defesa da laicidade do Estado, a qual deve implicar, ao mesmo tempo, além da proclamada separação Estado-Igreja, a inexistência de uma religião oficial, a não adoção do ateísmo como política de Estado e, por conseguinte, a liberdade de

manifestação e organização tanto religiosa quanto não religiosa e, ambos os casos, dentro dos quadros dos direitos humanos e da "metodologia da convivência" (ROSSANDA, 1996, p. 85).

O que muitas vezes é descurado por inúmeros grupos preocupados com o que identificam como o "afastamento do Estado dos temas e valores religiosos" é que a laicidade do Estado é, em si mesma, um dos principais elementos ensejadores e garantidores da liberdade religiosa. Afinal, nunca parece excessivo lembrar que um Estado laico é aquele que respeita todas as religiões, ao mesmo tempo em que não professa ou incentiva a adesão a nenhuma. A cada cidadão, ele assegura o direito de seguir aquela com a qual se identificar, bem como assegura que ninguém será obrigado a professar alguma.

Este Estado também deve repelir a interferência de instituições ou visões de mundo religiosas em decisões de cunho executivo, legislativo ou judiciário que digam respeito antes ao "cidadão" e ao "agente do Estado" do que ao "fiel". Mas, ao fazê-lo, deve assegurar-se para que suas deliberações sejam tomadas a partir de um conjunto público, partilhado e abrangente de valores e normas voltados a edificar e consolidar um padrão de convivência e coexistência efetivamente democrático, em respeito à dignidade humana e à diversidade (não apenas religiosa), assegurando o livre desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, de modo que cada um possa, com liberdade, autonomia e consciência, formar suas próprias convicções políticas, filosóficas e religiosas (RODOTÀ, 2010).

Trata-se, portanto, de um Estado que não acolhe demandas de reconhecimento que expressem restrições aos direitos de cidadania, como as que extrapolam o terreno das reivindicações relacionadas ao direito à liberdade religiosa e à prática de culto ou de associação (WALZER, 1997). Assim, a ação do Estado, como a oferta de serviços públicos, não pode ser empunhada como uma arma de proselitismo ou de dissuasão, mas como sinal de disponibilidade pública de se construir um ambiente propício para a livre tomada de decisões por parte do sujeito. Do contrário, temos o risco de vermos o Estado, as instituições e a sociedade perderem força, terreno e legitimidade frente às religiões ou a interesses religiosos – por definição, sempre privados e particularistas. Assim, sem desmerecer ou desconsiderar a importância social das religiões ou das instituições religiosas, é preciso ter claro que qualquer pretensão voltada a afirmar uma suposta superioridade da dimensão religiosa na esfera pública coloca-nos diante do problema da compatibilidade entre religião e democracia (ZAGREBELSKY, 2008).[12]

12. Nos últimos anos, sobram exemplos disso. Em 2011, na crise em torno do "kit anti-homofobia", vimos o Estado empenhado para prontamente atender aos apelos de grupos religiosos contrários ao enfrentamento à homofobia. Na ocasião, a presidente da república, ao acionar o léxico dos "valores tradicionais" e afirmar que os temas da sexualidade dizem respeito apenas à esfera privada, explicitou considerar a promoção do reconhecimento da diversidade sexual uma "propaganda de opção sexual". Mais do que um ato da vontade da presidente, vimos o avanço de um projeto político de setores interessados em impedir a discussão do tema nas escolas, interferir no currículo e entravar a construção de uma esfera pública laica e democrática. Agora, quando um gestor público na mais alta esfera da administração, pressionado por grupos religiosos, afirma que ações voltadas a enfrentar a homofobia são ações de "propaganda" da homossexualidade, ele/a, em primeiro lugar, demonstra desconsiderar seu dever de garantir a laicidade do Estado. Em segundo, negligencia os efeitos negativos da homofobia na educação de todas as pessoas. Em terceiro, não percebe a artificialidade e a imposição socioinstitucional da heteronormatividade, especialmente na escola (JUNQUEIRA, 2009, 2012). Em quarto, contribui para deslegitimar a agenda do enfrentamento à homofobia, que, com base nesse entendimento, não deve ser alvo da atenção do Estado ou da escola.

Uma posição entre muitas possíveis

Sem adotar medidas prescritivas, poderíamos pensar que o mais aconselhável talvez seja, em todo caso, evitar posturas reducionistas e regressivas para esconjurar os riscos que ambos os posicionamentos acarretam. Além disso, parece sempre oportuno reter que a própria "cultura dos direitos", enquanto veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do "Ocidente", não se esgota nas "culturas ocidentais" e convive com outros modelos e valores frequentemente em conflito com ela (PITCH, 2004).

Agora, vale ter em mente o que observa Irwin Cotler, segundo o qual:

> Existe uma noção básica segundo a qual alguns direitos universais são comuns a todos os sistemas de crença e a todos os/as crentes; esses direitos provêm de nossa humanidade comum e veiculam a linguagem comum da humanidade. Compreendem, por ex., o direito de todo indivíduo à vida, à liberdade e à segurança pessoal, o direito à igualdade perante a lei, o direito à liberdade de pensamento, de crença e de expressão, o direito à proteção contra tortura e qualquer forma de tratamento cruel e degradante (COTLER, 2000, p. 63).

13. Ver: AnNAÏM, 1995; FERRAJOLI, 2001; HABERMAS, 1998: 155-158, passim; SANTOS, 1996; 1999: 33-75 e 2003a; TODOROV, 1989; WIEVIORKA, 2003; ZAGREBELSKI, 1993.

Por conseguinte, procuro colocar-me ao lado daqueles/as que, por um verso, refutam as contradições resultantes do relativismo cultural, rechaçam posturas assimilacionistas e veem como fato estabelecido a universalidade dos princípios internacionais dos direitos humanos, e, por outro, defendem a realização de *condições de possibilidade* para o desenvolvimento vinculado à construção de um modelo libertário de cidadania. Por meio dessas condições – segundo um "universalismo sensível às diferenças" e uma lógica contextualista[13] – talvez seja possível falar de integração e existência compartilhada de indivíduos, grupos e sociedades, com vistas à construção de um modelo dinâmico e polifônico, continuamente reinventado, que efetivamente tenha o diálogo, o pluralismo, a solidariedade, a reciprocidade, a crítica das relações de poder e das lógicas de acumulação e segregação, bem como a busca por formas alternativas de sociabilidade, subjetividade e inteligibilidade como elementos fundantes da convivência democrática. Talvez assim contemplássemos o nunca por demais lembrado "princípio multicultural de igualdade e de diferença" de Boaventura de S. Santos (2001, p. 237; 2006, p. 313, *passim*), contra a desigualdade e a exclusão: "temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

Seria desejável levar em conta que o princípio da cidadania comum implica o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana. Um respeito que, na perspectiva aqui adotada, procura articular reconhecimento das diferenças e respeito dos valores universais, conciliar particularidades com as exigências de igualdade e liberdade. Isso requer a crítica intransigente de toda iniquidade e, portanto, exige o cultivo permanente de atitudes desmistificadoras, inquietas diante de discursos naturalizantes e de práticas (re)produtoras de alienação. Requer, por conseguinte, questionamento e providências políticas para fazer frente a processos de produção de hierarquias, segregação, espoliação, acúmulo e concentração de recursos materiais e simbólicos. Exige ainda empenho permanente para contrapor, desestabilizar e subverter postulados normativos, obrigações normalizadoras e disciplinas voltadas para domesticar a pluralidade e a multiplicidade de corpos, olhares, identidades, vivências, afetos, desejos, prazeres e sentidos.

Referências

ANNAÏM, Abdullahi. Toward an Islamic hermeneutics for Human rights. In _____ et al. (Eds.). **Human rights and religious values**: an unseeming relationship? Michigan: Grand Rapids, 1995, p. 229-242.

APPADURAI, Arjun. **Modernità in polvere**. Roma: Meltemi, 2001.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

BASCETTA, Marco. La vendetta degli sconfitti da Erba a Baghdad. **Il Manifesto**, Roma, 21 feb. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____ **Intervista sull'identità**. Bari: Laterza, 2003a.

_____ **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

BHABHA, Homi K. (Cur.). **Nazione e narrazione**. Roma: Meltemi, 1997.

_____ **O local da cultura**. 1. reimpr. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOSWELL, John. **Christianity, social tolerance and homosexuality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **La distinzione**. Bologna: Il Mulino, 1983a.

_____ **Questões de sociologia**. São Paulo: Marcos Zero, 1983b.

_____ **Risposte**. A cura di Loïc Wacquant. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CARRARA, Sérgio. Utopias sexuais modernas: uma experiência religiosa americana. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-92, abr. 1999.

COHEN, Stanley. **Stati di negazione**. Roma: Carocci, 2002.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 101-121, jul./dez. 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Inocência e o vício**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 60-73.

ECO, Umberto. Definições léxicas. In BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.15-19.

FERRAJOLI, Luigi et al. **Diritti fondamentali**: un dibattito teorico. Roma, Laterza, 2001.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2007.

GIUMBELLI, Emerson (Org.). **Religião e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GUTMAN, Amy (Ed.). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **L'inclusione dell'altro**. Milano: Feltrinelli, 1998.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz Fernando Dias; PEIXOTO, Clarice; BARROS, Myriam L. de. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In _____; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Discriminação racial, políticas de ação afirmativa, universidade e mídia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 139-153, jan./jun. 2002.

_____. Democracia racial: origem, desmistificação e reatualização de um mito. **Revista Universitas/Comunicação**, Brasília, v. 1, p. 179-218, 2003.

_____. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, M. Lúcia de S. et al. (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**. Brasília: MEC, Unesco, 2006, p. 23-42.

_____. Prefácio. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. de S. (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: MEC, Unesco, 2007, p. 17-45.
_____ Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In _____ (Org.) **Diversidade sexual na educação**. Brasíla: MEC, Unesco, 2009, p. 367-444.

_____ Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). **Discursos fora da ordem**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

LACORNE, Denis. **La crise de l'identité américaine**. Paris: Fayard, 1997.

LEGHISSA, Giovanni; ZOLETTO, Giovanni (cur.). **Aut aut:** gli equivoci del multiculturalismo, Firenze, n. 312, nov./dic. 2002.

LINS, Daniel S. Como dizer o indizível? In _____ (Org.). **Cultura e subjetividade**. Campinas: Papirus, 1997, p. 69-115.

MELLO, M. T. F. Negrão de. Humor e amor nas configurações identitárias brasileiras: cenários cotidianos, temporalidades, modos de ver e sentir. Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas "Violência, Racismo e Mídia". Brasília, 2003.

MUSSKOPF, André Sidnei. **Uma brecha no armário**. São Leopoldo: EST, 2002.

_____ A teologia que sai do armário: um depoimento teológico. **Impulso**. Piracicaba, v. 14, n. 34, p. 129-146, 2003.

_____ Teologia e hermenêutica bíblica queer. In LOPES, Denilson et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004, p. 380-387.

OKIN, Susan M. Is multiculturalism bad for women? **Boston Review**. Boston, v. 22, Oct./Nov. 1997.

PITCH, Tamar. Multiculturalismo. **Seminario Donne - diritto - uguaglianza - guerra - multiculturalismo**. Università degli Studi di Bologna, Bologna, 1º de março de 2004.

PUAR, Jasbir K. **Terrorist assemblages**. Durham: Duke University Press, 2007.

_____ Israel's gay propaganda war. **The Guardian [online].** 01/07/2010.

RIOS, R. Raupp. **Direitos de gays, lésbicas e transgêneros no contexto latino-americano**. Disp.: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/rogerport.pdf. Publ.: 13/05/2005.

_____. Para um direito democrático à sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, n. 26, jul./dez. 2006.

_____ (Org.). **Em defesa dos direitos sexuais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

RODOTÁ, Stefano. **Perché laico**. Roma: Laterza, 2010.

ROSSANDA, Rosana. **Note a margine**. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SAÏD, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 33-75.

_____ **A cor do tempo quando foge.** Lisboa: Afrontamento, 2001.

_____ (Org.). **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
_____ **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHULMAN, Sarah. "Queers who punish and the challenge of feminism". **Conferência de encerramento do Fazendo Gênero 10**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 20 de setembro de 2013.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008, p. 111-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In _____ (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____ **Documento de identidade**. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
TODOROV, Tzvetan. *Noi e gli altri.* Torino: Einaudi, 1991.

_____ **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VAGGIONE, Juan Marco (Comp.). **Diversidad sexual y religión**. Córdoba, Argentina: Católicas por el Derecho a Decidir, 2008.

WALZER, Michael. **On toleration**. New Haven: Yale University, 1997.

WIEVIORKA, Michel. **La differenza culturale**. 2 ed. Roma: Laterza, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZAGREBELSKI, Gustavo. **Il diritto mite**. Torino: Einaudi, 1993.

_____ **Contro l'etica della verità**. Roma: Laterza, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do Real!**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Alguns fundamentos da educação para diversidade

Clodoaldo Meneguello Cardoso[14]

"[...] eu me bato muito pela tolerância, que para mim é uma virtude... revolucionária até. É esta possibilidade de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonista. O antagonista é diferente também, mas um diferente diferente."[15]

Paulo Freire

Introdução

Por que uma educação para a diversidade?[16]

Por que se fala tanto de "diversidade", "pluralidade" e "inclusão", nos dias atuais? Será que esse tema refere-se apenas à educação de alunos com necessidades especiais, como muitos pensam? Não é apenas um modismo na educação? Por que, somente agora, se dá importância à "diversidade", se a humanidade sempre teve pluralidade cultural?

Realmente a humanidade sempre foi deveras muito diversa, porém, essa percepção sobre a humanidade não foi sempre assim. Imagine uma lembrança dos anos 50 do século XX.

Quando eu era pequeno, morava em uma casa pequena, de uma cidade muito pequena. Meu mundo era pequeno e eu estava feliz e tranquilo, pois ele se parecia muito comigo. O mundo tinha meu jeito de ser. Meus colegas gostavam das mesmas brincadeiras que eu: caçar passarinho, nadar no rio, jogar bola, empinar papagaio e roubar laranjas... Estudávamos na mesma escola, íamos à mesma igreja bem no centro da cidade e nossos pais sempre se encontravam na praça ou nas quermesses.

Eu sabia quase tudo sobre o (meu) mundo, não havia grandes surpresas; em tudo havia um movimento suave e previsível como as estações do ano. Todo ano, havia as mesmas festas na igreja e os trens da estação sempre chegavam e partiam, assim como os dias e as noites. A rotina tranquila da cidadezinha identificava-se com o movimento natural da vida. A harmonia era vontade de Deus e, portanto, o bem. O que fugia da normalidade era o mal: as brigas dos adultos, a farra dos bêbados e até o carnaval... Cruz credo!

14. Graduado em Filosofia e doutorado em Educação. Coordenador do OEDH - Observatório de Educação em Direitos Humanos e editor da RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos da Unesp. É autor do livro: Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. Editora da Unesp.

15. Introdução à conferência de abertura do Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru.

16. Neste segmento há trechos adaptados da apresentação do site do programa Convivência na Diversidade, do próprio autor. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/>. Acesso em: 10 jan. 2009.

> Nesse mundo, a educação era muito preocupada com os valores. Em casa, meus pais sempre me aconselhavam, quando eu saia para a rua: – Meu filho, respeite seus semelhantes (meus amigos). Na escola, a professora reforçava: – Meninos, aprendam a conviver com seus semelhantes (meus colegas). E na Igreja, o padre, pronunciava, com gravidade, o grande mandamento: – Ame o próximo, como a ti mesmo. Estava tudo perfeito. Quem estava 'próximo' de mim eram meus pais, meus irmãos e meus amigos – todos muito semelhantes a mim. Então, eu amava sempre o meu semelhante. Este era meu mundo. Eu sabia, é claro, que existiam outros lugares, cidades e países longínquos para onde partiam os trens da estação. Todavia, eu pensava: se os lugares fossem bons como o meu, certamente, seria bastante parecido com o meu. Eu e o mundo tínhamos uma grande identidade.

Dificilmente isso se repete nas crianças e adolescentes de hoje. Qualquer um que tenha acesso à internet e curiosidade sobre o mundo em que vive, poderá constatar a grande diversidade e desigualdade social entre nações, povos e grupos humanos.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita. Na educação construía-se, nas crianças, uma representação da humanidade bastante homogênea e definida, identificada ideologicamente com a cultura ocidental europeia. E tudo aquilo, que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais, eram considerados "desvios" da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável; daí a origem de muitos preconceitos.

Desde a segunda metade do século XX, a tela da televisão vem mostrando grande pluralidade de pensamentos e expressões humanas. Fomos descobrindo – fora da escola – as características de novas culturas, religiões, costumes alimentares, formas de relacionamento amoroso e novos tipos de grupos familiares. Das grandes cidades do mundo, vêm-nos imagens de convivência e confronto entre etnias diversas, e desfilam, diante de nossos olhos arregalados, diferentes identidades corporais, resistindo ao esforço de padronização da beleza.

A educação centrada apenas no respeito e boa convivência com o semelhante a nós mesmos, ou seja, centrada na "identidade", soa cada vez mais estranha num mundo em que nosso próximo é, muitas vezes, diferente de nós.

O mundo globalizado e midiático exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores, na cultura da diversidade, é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes, ideológicos, e exigem conhecimento e posicionamento consciente do educador.

Dois posicionamentos críticos são básicos para atuar em educação na diversidade.

Em primeiro lugar, será que realmente deve-se respeitar toda e qualquer diversidade cultural? Tudo é válido? É possível cada um viver 'na sua', num mundo estreitado pela globalização? Qual o limite da tolerância? Em segundo lugar, será que parte das diferenças humanas não são decorrências de uma história de dominação e de exploração de uma cultura sobre a outra? Ao respeitar certas diversidades sociais, não estamos aceitando as desigualdades causadas por uma sociedade de estruturas opressivas? Como trabalhar na educação a relação dialética entre diversidade e desigualdade?

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do *patinho feio*. Aceitamos que o outro, diferente, não é um patinho feio e sim um belo cisne; contudo, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes...

Valores: a marca do humano[17]

17. Neste segmento, há trechos adaptados do texto do próprio autor: Formação de valores e seus dilemas: algumas questões contemporâneas. Ver referências.

Filho de peixe, peixinho é; filho de humano... O peixinho nasce e já sai nadando; já nasce pronto. Já o filho de humano não nasce um humano pronto. Para adquirir as características mais profundas dos humanos, como possuir valores, o recém-nascido necessita conviver com outro humano; precisa ser educado por um período muito longo. Daí por que a educação está sempre transmitindo valores às novas gerações.

Uma das características que os humanos adquirem pela educação é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós humanos valorizamos nossas características singulares; amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos.

A *educação na diversidade* está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais.

Isso requer esforço e grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito hierarquizado e numa convivência uniformizada. Por sua vez, a *educação para a diversidade* prioriza o *respeito e convivência entre todos*.

Ao pensar em *valores na educação*, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da pluralidade de sentidos que os valores assumem segundo o contexto histórico e as ideologias.

O termo ideologia possui vários significados. Citemos dois que serão úteis para este estudo. Num sentido amplo, refere-se a um conjunto de ideias que expressam a visão de mundo de uma pessoa ou grupo. No sentido restrito, a noção de ideologia – construída por Marx (1818-1883) diz respeito a "*uma elaboração intelectual sobre a realidade*", que descreve e explica "*o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade*". Exemplo. "*Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor etc.*" (CHAUÍ, 2003, p. 175).

Determinados conceitos são utilizados em vários sentidos, revelando diferentes posições ideológicas. Exemplos: 1) em nome da *liberdade,* os EUA invadiram o Iraque em 2003 e os iraquianos resistiram à ocupação também em nome da *liberdade*; 2) na escola, alguns falam em *cidadania* para estimular o aluno a prestar algum serviço como arrecadar prendas para uma festa, participar de comemorações cívicas, fazer mutirão de limpeza etc. Para outros, *cidadania* é participação política nas decisões nas várias instâncias da comunidade escolar. 3) A mídia vive divulgando a ideia de que os *direitos humanos* deveriam valer apenas para as pessoas consideradas do bem; já os especialistas no assunto e militantes dizem que a dignidade humana deve ser respeitada em todas as pessoas e que isso não significa impunidade.

Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. Aliás, a realidade sempre teve e tem vários tons. Nós é que a interpretávamos, por meio de categorias e valores absolutos. Todavia, a visão dualista (fada ou bruxa, herói ou bandido, sabe tudo ou ignorante, masculino e feminino, pessoas do bem ou pessoas do mal etc.) da educação tradicional não nos ajuda mais a ver e interpretar o mundo. Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Essas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles, até mesmo antagônicos.

A conjuntura atual nos exige uma análise, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. É o que pretendemos realizar neste estudo, com dois objetivos: precisar os sentidos de alguns conceitos básicos à educação para a diversidade e demonstrar que essa de educação, na visão social progres-

sista, valoriza a convivência na diversidade, articulando-a, sempre, com a superação das estruturas sociais geradoras de desigualdades e, portanto, de diferenças que devem ser combatidas.

Tolerância e intolerância[18]

Como vimos, a educação tradicional colocava, como eixo ético das relações intersubjetivas, o respeito ao 'semelhante', ao 'próximo', às autoridades e aos mais velhos. Hoje, com a explicitação de todas as formas de diversidade, impõe-se a presença de um novo valor: o respeito às diferenças. Assim, na educação, ganharam destaque valores como: respeito à pluralidade cultural, respeito às diferentes orientações sexuais, convivência nas diferenças, inclusão, tolerância, entre outros. É a educação na diversidade. Este contexto requer do professor um cuidado conceitual acurado para identificar os múltiplos sentidos esses valores assumiram no processo histórico da modernidade ocidental. Tomemos, por exemplo, o valor 'tolerância'.

Na sua origem, no século XVI, a ideia de tolerância revelou a ideologia da cultura européia, em processo de mundialização.[19] O pensamento moderno introduz o valor tolerância, principalmente, no âmbito das relações entre católicos e protestantes, por força da Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, que trouxe em sua bagagem ideológica a defesa da tolerância religiosa e da liberdade de pensamento.

No ocidente, tendo como referências o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de 'suportar' aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo da civilização europeia. E ainda mais contundente: *suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso.* Foi assim que os europeus viam a necessidade de *tolerar* os povos conquistados.

O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, conotação ainda presente em muitos dicionários. Esse sentido de tolerância expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Assim, tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Enrique Dussel, filósofo argentino, radicado no México, desmonta peça por peça do processo de dominação cultural da modernidade européia na América Latina, em seu livro: *1492 – O encobrimento do outro*.

Outro sentido de tolerância, na modernidade européia, *aceitar com indulgência*, *compadecer*, acentua ainda mais a autoconsciência dos europeus como seres huma-

18. Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do livro do próprio autor: Tolerância e seus limites, Edunesp, 2003.

19. Duas grandes obras filosóficas são referências obrigatórias para o entendimento do sentido moderno de tolerância: a Carta acerca da tolerância de John Locke e Tratado sobre a tolerância publicado por Voltaire em 1763.

nos superiores em relação aos outros povos. Aqui, porém, acrescenta novo aspecto ao sentido discriminatório do termo *tolerância*, tal como foi concebido na modernidade ocidental. A palavra *indulgência* liga-se, semanticamente, à *clemência*, *indulto*, *perdão*, *remissão das penas*, *misericórdia*. Isso nos mostra que a relação europeu-indígena não foi vista somente como uma relação entre a cultura *superior* e a *inferior*, mas também entre o *bem* e o *mal*. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral.

No pensamento liberal contemporâneo, o termo tolerância reaparece dando ênfase ao respeito s diferenças culturais, vistas isoladamente. A tolerância, hoje, no sentido liberal, também possui armadilhas semânticas para o educador. Deve-se respeitar todos os valores de todas as culturas, todas as posições políticas, todas as situações sociais? A tolerância não tem limites? Como identificá-los? Também, a tolerância, no sentido liberal, não seria uma atitude camuflada em que o dominador aceita a cultura diferente (do dominado) em seus aspectos aparentes e visuais (vestuário, alimentação, manifestações artísticas), mas lhe impõe um modelo econômico e de valores, que lhe priva da real autonomia?

Muitas vezes na escola, as atividades – com objetivo de estimular a percepção da diversidade cultural – restringem-se a exposições estereotipadas de culturas diferentes, como festas folclóricas com danças, comidas típicas e artesanatos. Apenas essas práticas não são suficientes para estimular a convivência na diversidade. Com o passar dos anos, tais manifestações culturais vão-se tornando cada vez mais caricaturadas, pois não se identificam com a cultura original, mas somente com sua aparência.

Para McLaren (1997, p. 95), “atividades pedagógicas, como esta, que se reduzem a simples exposição escolar de elementos típicos de diferentes culturas e raças, podem até servir para manter institucionalizadas formas de racismo”. É uma prática liberal da educação multicultural, pois vê as culturas isoladamente sem levar em conta que muitas das diferenças entre as culturais estão ligadas às relações históricas de dominação entre elas. E também revela uma visão conservadora por não considerar as culturas como processo contínuo de transformação.

Em contrapartida ao pensamento liberal, pode-se encontrar um sentido social, progressista e emancipador do conceito de tolerância, segundo Cardoso (2003), no pensamento latino-americano da última década do século XX. Trata-se de um conceito de tolerância, concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas nos últimos 500 anos de sua história, e da riqueza de sua grande diversidade cultural. É um conceito de tolerância comprometido com o respeito à diversidade cultural, explicitada no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, consciente do direito fundamental de

cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluem de uma vida digna material e espiritualmente.

A partir de análise de pensadores latino-americano participantes do *Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe*, no Rio de Janeiro, em 1994, pode-se inferir os seguintes sentidos progressistas de tolerância, dentre outros: **1**. atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; **2**. reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras**; 3.** resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; **4**. ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação; **5**. valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; **6**. capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns. (Cardoso, 2003, p. 146)

Tais posicionamentos são frutos de um processo de descolonização cultural no interior do pensamento latino-americano, cuja referência é a filosofia da libertação de Enrique Dussel.

Por sua vez esta, atitude crítica diante do sentido liberal de tolerância, também apareceu no pensamento europeu. Na década de 60 do século passado, o filósofo Herbert Marcuse (1898-1979) já havia anunciado um conceito progressista de tolerância em seu texto *Tolerância repressiva* como crítica à democracia liberal norte-americana. Marcuse colocou pergunta instigante para o pensamento político contemporâneo: em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados? A partir daí, mostrou a necessidade de distinguir, na pluralidade das culturas, as humanizadoras das desumanizadoras, diante das quais não se pode ser tolerante. Para Marcuse (1970, p. 86-88), a autêntica tolerância é sempre libertadora da violência e da opressão. Ao contrário, a tolerância passiva é a atitude de resignação diante da opressão e das desigualdades sociais. A tolerância, nesse sentido, passa a ser sinônimo de omissão diante do sistema opressor e injusto. É uma falsa tolerância, bastante comum em sociedades marcadas por forte desigualdade social.

Norberto Bobbio (1909 – 2004) nos ajuda à visão de síntese dos diversos sentidos de tolerância quando diz que existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a ‘tolerância boa’ opõe-se à ‘intolerância ruim’ e a ‘intolerância boa’ opõe-se à ‘tolerância ruim. Vejamos o primeiro par de opostos.

Quando defendemos os valores de liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos falando da tolerância em sentido positivo e rejeitando

atitudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência diante do erro, indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais. (BOBBIO, 1992)

20. Neste segmento, há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: Fundamentos filosóficos da Intolerância, em: Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 15-28

Preconceito[20]

Preconceito não é, simplesmente, sentimento de estranhamento diante de quem parece muito diferente de nós. É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho, potencialmente, nos ameaça. Assim, é provável que nossa reação diante de um imaginário encontro com um grupo de *aliens* não seria nada amistosa e cordial. O ato de afirmar a identidade e a unidade cultural de um grupo humano implica, muitas vezes, a rejeição de culturas diferentes que, potencialmente, possam ameaçá-la.

Todavia, o preconceito é muito mais do que tudo isso. O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual. O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica considerar-se como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um "outro" e sim um alguém semelhante, porém, inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. E isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro.

Na história, vários fatores conduziram os povos à intolerância: sobrevivência, poder político, acumulação de riquezas, dominação cultural, dogmas religiosos e verdades filosóficas. Sobre este último aspecto, faremos algumas considerações, pontuando aqui e ali, a história do pensamento ocidental.

Os conceitos de *padrão*, *modelo* e *desvio da norma* – na civilização ocidental – foram concebidos, inicialmente, no interior do pensamento metafísico grego.[21]

21. A **metafísica**, primeira grande teoria filosófica da cultura ocidental, buscou o significado último de todo o universo, um ponto único que explicasse a perfeita ordem do cosmo. Para os filósofos, este princípio encontrava-se numa outra realidade além do nosso mundo físico (meta-física) que se manifestava apenas ao intelecto. Nesta outra realidade, estão os conceitos, as ideias e as essências de tudo que existe aqui.

Platão, por exemplo, via o a realidade metafísica como outro mundo (*Mundo das ideias*), onde residiam as essências puras de todos os seres que existem no mundo material. São *formas* ou modelos perfeitos e imutáveis, das quais os seres materiais

deste mundo são cópias, umas mais e outras menos perfeitas. Dessa realidade também o homem participa. Assim, há seres humanos que se aproximam mais do modelo perfeito e outros não.

Nessa perspectiva, a cultura ocidental, fundada no pensamento metafísico, criou *formas* ou modelos absolutos que se constituíram, historicamente, como referências para justificar, filosoficamente, a exclusão de todos aqueles que, por motivo físico ou ideológico, não se enquadram nesses padrões. Dessa forma, esses padrões de ser e de agir se estenderam, pela história ocidental até a modernidade européia, e espalharam-se no mundo pelos colonizadores.

Mas afinal, quais as características consideradas como padrão de ser humano para a cultura ocidental? São as características extraídas dos povos dominantes, os europeus, é claro. O adulto, masculino, branco, cristão, esclarecido, proprietário, produtivo...

No século XVIII, por exemplo, a cultura européia moderna se considerava a expressão máxima da Razão humana. O *esclarecimento* era como a luz do sol que iluminava toda a Terra. Ficava distante ou excluído dos *iluminados* o restante da humanidade: os orientais, os povos africanos, os indígenas das Américas, os povos ao norte da Europa e, a rigor, até a Espanha e Portugal.

Os modelos metafísicos e absolutos da cultura ocidental começaram a ser questionados pela filosofia desde o século XIX. A título de ilustração, citemos três pensadores que contribuíram para a desconstrução dos padrões metafísicos tradicionais de comportamento. Para Karl Marx (1818-1883), as características humanas foram construídas historicamente na luta pela sobrevivência e na luta pelo poder. Os padrões metafísicos constituíam-se em uma ideologia dos grupos dominantes na história do ocidente, ou seja, uma justificativa de suas posições de dominadores. Assim, por exemplo, reduzir a essência humana à racionalidade, como fez a metafísica grega, é justificar a posição privilegiada do trabalho intelectual da elite (homens livres) em relação ao trabalho manual das mulheres e braçal dos escravos.

Ainda no século XIX, o filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) faz uma crítica radical aos modelos estáticos da metafísica, dando ênfase à realidade concreta diversa e mutável deste mundo. Ao rejeitar a postura metafísica, Nietzsche mostra a necessidade de o homem assumir realmente sua condição humana concreta e histórica sem iludir-se com verdades absolutas.

Por fim, encontramos Jean-Paul Sartre (1905-1980), que desconstrói a Metafísica na esfera da existência humana. Para o *Existencialismo*, não existe uma essência metafísica pré-estabelecida que determine a vida humana, pelo contrário, o ser humano, ao nascer, apenas existe e, durante sua vida, ele vai construindo sua natureza

humana. A existência precede a essência; é esse o principio do Existencialismo.

A partir dessas três teorias é fácil entender por que o século XX foi um longo período de quebra dos modelos absolutos de conduta, em diversos aspectos da vida humana: nas artes (movimento de arte moderna); na política (guerras mundiais); nas relações de gênero (movimento feminista); na sexualidade e na cultura em geral (movimento de contra-cultura, hippie, música rock etc.)

Na educação, também foi questionado o modelo metafísico; vamos recordar. A educação tradicional buscava enquadrar o educando em modelos absolutos e abstratos de inteligência, competência e sucesso, premiando aqueles que se encaixavam nas *formas* e *excluindo* da escola os *diferentes.* O sentido original dos termos 'formação' e 'formatura', na educação, está relacionado às *formas metafísicas* de que falamos. Embora este modelo tenha sido questionado há mais de meio século e tenha sofrido significativas transformações, a mentalidade metafísica, forjada na cultura ocidental durante séculos, ainda não desapareceu. O próprio discurso e práticas de aceitação do diferente e de inclusão podem conter resquícios de antigos preconceitos.

Derrubados os modelos absolutos, fundados nos parâmetros éticos metafísicos, abriu-se o caminho para uma convivência humana menos preconceituosa, com aceitação das diversidades humanas e com possibilidade de inclusão de todos no projeto de felicidade.

Realmente, o século XX avançou um pouco neste caminho: as camadas pobres e outros grupos, vítimas de preconceitos, hoje, têm mais consciência de sua dignidade e de seus direitos; rejeitam, mais veemente, a imposição do poder e de verdades únicas e, enfim, descobriram o valor das diversidades de toda ordem. Entretanto, com a desconstrução dos padrões absolutos da metafísica tradicional, sentimo-nos confusos em meio a uma crise de referências sem precedência na história humana. Esse contexto fortaleceu o relativismo individualista liberal para qual tudo vale, em nome do respeito da diversidade, desvinculada da análise das causas das desigualdades.

A opção única entre uma educação tradicional com padrões absolutos e o caos individualista em nome da liberdade é falsa e cômoda. O século XXI iniciou-se com um grande desafio no campo da ética: construir, coletivamente, projetos educacionais com novos padrões não mais metafísicos, mas construídos historicamente e legitimados em processos democráticos e igualitários.

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas, também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados, pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade.

Educação para a diversidade e contra a desigualdade

Como já foi alertado anteriormente, estimular na escola, simplesmente, o respeito à diversidade de pensamento e comportamento, pode-se estar legitimando, entre as pessoas, as desigualdades que devem ser superadas. O educador atento, ao trabalhar com valores relacionados com diversidade e igualdade, saberá distinguir a ideia 'diversidade' de 'desigualdade'. Muitas vezes a pessoa *diferente* de nós é tratada como *desigual* e inferior, sendo portanto, excluída da convivência. Este segmento tem o objetivo de oferecer alguns subsídios teóricos e históricos para auxiliar o educador nessa tarefa.

Em primeiro lugar, todos nós sabemos que nem sempre, na história ocidental, as pessoas foram consideradas iguais na sua dignidade como pessoa humana. Desde a antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar as desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até 'sangue azul'; outros, por serem masculinos e estudados eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos; havia, ainda, aqueles ricos e saudáveis como seres virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores, cujo castigo era a pobreza e a doença. E assim por diante.

A ideia de igualdade foi moldada, primeiramente, pela ética cristã (somos iguais e irmãos perante a Deus); todavia, apenas na modernidade ganhou fundamentos filosóficos, forma jurídica e política. As filosofias humanistas liberais e o marxismo contribuíram para a construção dos diversos sentidos de igualdade da cultura ocidental contemporânea (CARONE, 1998). Para os primeiros a igualdade entre todos os cidadãos está expressa na forma dimensão jurídica, ou seja, somos todos iguais perante a lei; já o pensamento socialista nos traz a ideia da igualdade social, em que todos tenham iguais condições de vida digna: trabalho, condições econômicas, moradia, acesso a serviços de saúde, de educação, cultura e lazer.

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos; entretanto, na realidade ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. E há, também, uma consciência mais clara das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc. Nesse quadro, surge uma questão polêmica: com as conquistas políticas e o conhecimento acumulado histori-

camente, como a questão das desigualdades e das diferenças pode ser abordada no plano conceitual?

Dois posicionamentos ideológicos se destacam e se contrapõem: um liberal e conservador; outro, histórico-social e progressista. Para o primeiro, as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais. Ou seja, as condições de vida social – boas ou más – são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. E essas diferenças pessoais são naturais. Já para a outra posição, a causa principal das desigualdades sociais é explicada historicamente pela dominação e exploração, ocorridas entre os povos ou classes sociais, e até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas, em parte, pelas condições sociais.

Na educação, como aparecem essas duas posições? Na educação liberal, os conceitos *diversidade*, *desigualdade* e *diferenças pessoais* são vistos como realidades isoladas. Maior igualdade social somente ocorrerá com uma educação centrada no desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo. Por sua vez, o posicionamento histórico-crítico parte da ideia de que os conceitos se inter-relacionam e, portanto, devem ser tratados conjuntamente. Assim, além do desenvolvimento das competências pessoais, a educação pode e deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando a mudanças nas estruturas sociais, que causam a exploração e a exclusão de muitos.

Considerações finais: Educação em Direitos Humanos

Tendo claros os diversos sentidos dos conceitos de: tolerância, intolerância, preconceito, diversidade, desigualdade, dentre outros, o educador poderá realizar atividades de educação para a diversidade de forma mais consciente, fundamentada e metodológica. Todavia, o desenvolvimento da convivência na diversidade entre os educandos não pode ser um trabalho isolado de outras práticas e vivências de valores ético-políticos que o mundo atual exige da educação escolar. E o conjunto dessas práticas e vivências axiológicas denomina-se ‘Educação em Direitos Humanos”.

Educação em Direitos Humanos, o que é isto? É uma educação que proporciona práticas, vivências e reflexões nos educandos, buscando desenvolver determinados valores ético-políticos, como: 1) Todo ser humano é um sujeito, não podendo ser tratado como objeto e, portanto, tem o direito de ser sujeito. É isso que significa ser um sujeito de direitos, ter uma vida digna. 2) A humanidade é extremamente diversa,

composta de diferentes etnias, costumes, religiões, filosofias, orientações sexuais, pensamentos morais, etc. Não há um determinado padrão que possa legitimar este ou aquele povo, este ou aquele modo de ser como modelo ideal de ser humano a ser seguido por todos. Se somos diferentes temos o direito de ser diferentes, é por isso o dever de respeito e convivência na diversidade. 3) A sociedade humana deve garantir a liberdade de ser de cada indivíduo, porém – ao mesmo tempo – vida digna material, social e cultural para todos igualmente. Portanto, a busca da felicidade individual está comprometida eticamente com a felicidade coletiva que inclui toda a humanidade. As relações sociais, portanto, são pautadas pelo respeito aos direitos individuais fundamentais, pela igualdade de condições dignas sociais, econômicas e culturais de todos e pela solidariedade. 4) O poder, a segurança e justiça são expressões da vontade democrática da maioria, contudo sem excluir ou eliminar a vontade das minorias. 5) O ser humano é parte intrínseca do ecossistema, assim como os animais, vegetais e minerais; portanto, a luta o respeito à dignidade humana a ação humana cuidadosa com o meio ambiente.

Por sua vez, algumas condições são necessárias para desenvolver a educação em direito humanos na escola: gestão democrática e transparente, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; educação de qualidade científica, técnica e social para todos; igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade para ensinar, aprender, pesquisar, estimular o diálogo entre diversos saberes; autonomia intelectual e moral dos sujeitos da comunidade escolar, tornando-os aptos para participar e criar, exercendo na escola uma cidadania ativa; valorização do magistério nas condições de trabalho e na remuneração; valorização do coletivo escolar, o que pressupõe todo um entendimento compartilhado sobre os valores e normas entre todos envolvidos no cotidiano da escola.

Em síntese. É esta a dimensão política do Projeto Político Pedagógico. É esta a dimensão da qualidade social da educação que tem como objetivo a construção coletiva de uma sociedade democrática, igualitária e solidária.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARDOSO, C. M. Formação de valores e seus dilemas**, Revista***: SESC-SP*, nº 1, julho de 2004, São Paulo, v. 1, p. 37-39, 2004.

_____. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, C. M. (Org.) **Convivência na diversidade***:* cultura educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica (Unesp), 2008. p. 16-28.

_____. **Tolerância e seus limites***:* um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CARONE, I. Igualdade versus diferenças. In AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola***:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.
BOBBIO, N. As razões da tolerância. In: **A era dos direitos***.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DUSSEL, E. *1942* - **O encobrimento do outro***:* a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. **Paulo Freire***:* uma bibliografia**.** S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

MARCUSE, H. Tolerância repressiva. In: **Crítica da tolerância pura***.* Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (Coletânea)

FREIRE, P. Conferência de abertura **Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe**, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico***.* Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

Hermenêutica e Monoteísmos: tradição, releituras de gênero e gays[22]

Emerson Sena da Silveira[23]

Introdução

Entre os fenômenos religiosos mais efervescentes em nossa época situo a multiplicação de pequenas igrejas e templos religiosos que elaboram uma interpretação específica das grandes tradições religiosas como o cristianismo. Entre esses grupos, estão aqueles que elaboram releituras da prática e das escrituras sagradas, reorientadas em torno da noção de aceitação das diferenças de gênero e orientação sexual. Embora marginais e minoritárias, essas comunidades enfatizam a seguinte mensagem: não há apenas uma forma legítima de existir e de contar as múltiplas realidades nas quais estamos imersos, ao contrário, há uma grande diversidade de legítimas formas de existência e narração do real ou dos reais. Nesse aspecto, a interpretação das escrituras sagradas é fundamental para a identidade religiosa dessas igrejas e grupos. Os processos interpretativos realizados por esses grupos os levam a contestar e a dissolver a moral cristã que recusa, por exemplo, o casamento homossexual e a adoção de crianças por casais gays.

As disputas sobre a hermenêutica da tradição e dos textos sagrados estendem-se desde os primeiros passos históricos das religiões do livro, em especial do cristianismo. Dois grandes fluxos emergiram dessas disputas: o fluxo hegemônico ou ortodoxo que organizou dogmas, aparatos institucionais e outros elementos garantidores da interpretação oficial e o fluxo contra hegemônico ou heterodoxo que organizou elementos interpretativos não-oficiais, marginais e minoritários. Exemplificando, ladeando as doutrinas cristãs oficiais, estavam as gnoses ou doutrinas não oficiais; ao lado do dogma, estavam as heresias, constituindo uma “rede de interpretações” orbitando as grandes tradições religiosas.

Nesse sentido, abordo como esse fluxo heterodoxo faz emergir igrejas e comunidades contra-hegemônicas, impulsionando releituras contemporâneas de grandes tradições monoteístas e da masculinidade. Para isso, proponho estabeleço como ponto de partidas algumas noções ou aspectos da hermenêutica de Gadamer (1997)

22. Este texto é um dos produtos da pesquisa que desenvolvo como bolsista do PNPD-CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A temática da pesquisa que desenvolvo refere-se à relação entre Hermenêutica e Ciências da Religião. Agradeço a CAPES pela bolsa que tem possibilitado viagens, leituras e debates necessários para a realização dessa pesquisa. Agradeço ao PPGCR da UEPA [coordenador, professores, professoras, alunos e alunas] pela calorosa acolhida.

23. Antropólogo. Doutor em Ciência da Religião. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante o ano de 2016, exerce a função de pesquisador-bolsista PNPD (Programa Nacional de Pós-Doutorado) - CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

e a de Ricouer (1977) e, subsidiariamente, alguns aportes das teorias de gênero.

O primeiro aspecto é a ontologia da compreensão de Gadamer (1997). A finitude e historicidade dos seres humanos os tornam, por esses dois fatos, abertos às infinitas possibilidades interpretativas (GADAMER, 1997). A tradição, o preconceito e a autoridade não são uma polaridade oposta a uma razão absoluta e iluminada, mas a própria condição de possibilidade da compreensão como tarefa primordial do ser-humano enquanto comunidade de linguagem (GADAMER, 1997). A compreensão é, portanto, uma tarefa que se realiza tendo como eixo central a fusão de dois horizontes, o do intérprete e o do interpretado; estes dois, diante de mal-entendidos e obstáculos, produzem uma interpretação que garantidora das realidades vividas (GADAMER, 1997).

O segundo aspecto é hermenêutica como crítica das ideologias empreendida por Ricouer (1977). A ideia da hermenêutica como crítica e liberdade emergiu da intervenção de Ricouer no debate entre Gadamer e Habermas travado quando a questão do poder, da autoridade e da violência foram levantadas pelo herdeiro da Escola de Frankfurt. Habermas (1987) aponta em Gadamer (1997) um suposto descuido para com a hermenêutica profunda inscrita nas teorias de Marx e de Freud. Em outras palavras, a questão da ideologia e do poder que permeiam toda estrutura social da vida humana.

24. Plural de lócus, vocábulo do Latim. Possui o significado de localização e lugar.

Tendo como horizonte ideal a ação comunicativa livre de coações [o consenso como ponto de chegada do diálogo entre pessoas emancipadas], Habermas (1987), propõe o desenvolvimento de uma teoria das ideologias, entendendo-as como distorções sistemáticas da comunicação pelos efeitos simulados da violência. Sob esta ótica, a consciência hermenêutica de Gadamer (1997) é insuficiente para enfrentar os desafios de uma comunicação que é sistematicamente distorcida pela ação repressiva da autoridade (violência).

A ação repressiva e a violência se tornam quistos ou coágulos no processo comunicativo e não garantem identidade nenhuma de significação intersubjetivamente conquistada. Habermas (1987) desconfia da tradição, vendo-a mais como um lugar de inverdade e violência do que o território da liberdade e da emancipação. Para Gadamer (1997), ao contrário, a tradição seria os *loci*[24] da verdade possível, do acordo fundamental, do consenso. Mas, é justamente desse consenso que Habermas desconfia por se tratar de um consenso forçado por poderes que distorcem sistematicamente a razão comunicativa.

Não é possível, para Habermas (1987), aceitar a pretensão de verdade que a tradição pretende ter como uma pretensão isenta de violência, mesmo que assentada sobre um consenso que nos precede. O poder é um dado permanente por conta de

sua aparência de não-violência e é dessa aparência que o poder retira sua legitimidade. Impõe-se, portanto, como essencial, a tarefa de distinguir entre o verdadeiro consenso e a autoridade e o poder. Essa distinção só pode ser feita a partir do ponto de chegada da história humana [futuro]. Esta, embalada pelo desejo iluminista de libertação das coerções sociais, econômicas e simbólicas, adquire um percurso sinuoso, mas que deve ser percorrido buscando-se a superação de coações, distorções ideológicas e imposições das ordens econômicas e políticas.

Diante do diálogo habermasiano-gadameriano, Ricouer (1977) faz duas perguntas essenciais: 1) a hermenêutica de Gadamer poderia ser reformulada e dotada de potencial crítico? 2) a crítica das ideologias de Habermas seria isenta de preconceitos hermenêuticos, imune às condições do fenômeno universal da linguagem, ou seja, aos mesmos problemas de distorção? Ricoeur (1987) responde as duas perguntas: sim, para a primeira e não, para a segunda. Ao participar desse debate, Ricouer (1977) articula as duas hermenêuticas, a de Gadamer (1997) e a de Habermas (1987) na seguinte indagação: onde o homem poderia projetar sua emancipação e apoiar o despertar da ação comunicativa? A resposta de Ricouer (1977) destaca que o *lócus* da emancipação e liberdade está na reinterpretação das heranças culturais, ou seja, da tradição. Com isso, pretendo dizer que igrejas e movimentos minoritários podem realizar [como possibilidade e não como necessidade e determinação] uma reinterpretação das tradições plenas do sentido emancipatório iluminista. Mas, antes de tratar um pouco mais detidamente dessas possibilidades nas três tradições monoteístas, eu farei algumas observações sobre a tensão entre interpretações progressistas e não-progresssistas.

Da Grande Tradição às pequenas tradições

No sentido da hermenêutica de Gadamer (1997), há formas de ser, de existir e de descrever o real ou as realidades que são prováveis, válidas, possíveis, boas ouruins, mas não há uma interpretação objetiva e válida como princípio absoluto e único. O processo interpretativo é contínuo e em constante movimento. Com essas afirmações não quero dizer que todas as formas imaginárias de ser e existir são iguais em valor, densidade e justificativa.

Muitos religiosos e pensadores não-progressistas costumam fazer uma crítica ao que chamam de “efeitos do relativismo” no mundo social. Tais pensadores afirmam que o mundo moderno, as novas filosofias Pós-Contra reforma Católica (Iluminismo

e outras) e os movimentos sociais da modernidade, como o feminismo e a luta dos LGBTTI (Gays, Lésbicas, Transexuais, Transgêneros e Indeterminados), colocaram todos os valores e perspectivas em estado de igualdade absoluta, ou seja, tudo seria válido. Dizem, ainda, que essas perspectivas, por eles chamadas de ideológicas, naturalizam (isto é, tornam normais) as condições mórbidas da sexualidade, incluindo aí a pedofilia, confundindo-a com o abuso e a violência sexual.

A "ideologia de gênero" – nome ou rótulo dado ao conjunto de ideias e ações que tematizam, pesquisam e promovem questões relativas ao gênero– foi o novo inimigo escolhido por grupos conservadores (carismáticos católicos e evangélicos) para ocupar o lugar do "comunismo", antigo inimigo, na sociedade contemporânea. Entre tantos problemas relativos à essa visão, há o uso do termo "ideologia" como categoria de acusação (compreendendo ideologia como uma mentira, engodo, disfarce, ilusão ou distorção da verdade): "eles possuem ideologia e por ela estão possuídos, nós não; temos a ciência e a verdade e por elas somos possuídos". Essa maneira de colocar os embates entre perspectivas diferentes-antagônicas é, ela mesma, ideológica, ou seja, toda acusação de ideologia pespegada a um grupo social é, também, repleta de ideologia (MANNHEIM, 1972).

A crítica ao "efeito do relativismo" pode ser contradita, visto que esses grupos reacionários imaginam, de forma equivocada, que os pensadores pós-modernos e de esquerda colocam todas as diferentes formas narrativas e existenciais em um patamar de igualdade e, portanto, válidas para a sociedade e seus grupos. Desse modo, pespegam um rótulo –relativistas destruidores da verdadeira moralidade – e não percebem que há critérios hermenêuticos a partir dos quais é possível distinguir entre as narrativas e perspectivas boas e ruins e, portanto, estabelecendo diferenças entre as mesmas. Perspectivas, narrativas e existências não são iguais entre si, mas também não podem ser (bem) interpretadas pela ideia de essência fixa, imutável, ou seja, pela ideia de que essas diferenças não são passíveis de mudanças internas, o que remete à historicidade dos seres e dos viveres humanos e não-humanos.

Novas narrativas e novas imaginações simbólicas devem ser avaliadas por ângulos históricos, filosóficos e sociais; devem ser sopesadas com a noção de ampliação do bem-viver para todas as pessoas, do viver dialogal e da convivência democrática, em outras palavras, pela ideia de um mundo um pouco melhor, mais generoso e gentil com todas as pessoas, em particular com as minorias sociais (negros, mulheres, indígenas e outros). Isso supõe não compactuar com o racismo, a exploração sexual, a corrupção política, os fascismos cotidianos e institucionais que tornam o mundo um pouco pior e que pode provir tanto das direitas quanto das esquerdas que estão no poder(governos e parlamentos).

Diante de outras perspectivas de narrar a vida, a sexualidade, o casamento e a família, alguns líderes religiosos, políticos e intelectuais brasileiros não produzem reflexões alternativas sobre as novas geopolíticas da existência, acabando por afundarem-se na estreiteza de ideias existentes dentro de seus círculos de práticas locais, fundadas em ideais morais restritivos. Sendo assim, não há o encontro com o horizonte de ideias e práticas das alteridades, dos grupos humanos diversos. Por conseguinte, o círculo hermenêutico, ou seja, o trânsito entre o "eu" e o "tu" (ou o "nós" e o "eles"), não ocorre como abertura generosa, a partir da pré-compreensão ou preconceito (o que vem antes do conceito) (GADAMER, 2008). Nessa medida, esses grupos não se abrem às conversas com as alteridades e os diferentes deles porque não há o desejo ou o interesse em ouvir o outro, há o desejo de ouvir as próprias vozes ou os ecos de suas vozes emitidos para confirmar o que há do "lado de cá". Existe, nesses agrupamentos religiosos, o medo do mal-estar e do mal-entendido – trilhas capazes de levar à autodescobertas e ampliação do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo. Há, por fim, uma má vontade com outras formas de existir e viver no mundo. Contudo, o empreendimento da falta da escuta, da negação da existência real de outras formas de existir é, desde sempre, fadado ao fracasso, pois está condenado a morrer de fome – de inteligência – e seu autor, ou empresário, vem a ser o maior algoz – algoz de si mesmo, já que busca morrer de inanição deliberadamente.

Isso porque, primeiro, a negação do outro ou de sua existência real é a via *apofática* que afirma a existência do outro: só posso negar o que tem sentido de realidade, mesmo que esse sentido seja negativo. Ainda que os homens e mulheres monocromáticos da fé e do pensamento afirmem que as novas existências e narrativas são ilusórias, essa suposta ilusão é tão real que eles se veem forçados –ou chamados por uma missão, às vezes, divina – a mobilizar forças para negar, questionar e censurar a existência das "outridades"(alteridades). Em segundo lugar, esses grupos elaboram uma projeção restritiva, isto é, enxergam suas ideias sobre o que seria a família, o sexo, a religião e o casamento como reais, universais e necessárias e as ideias divergentes/diversas e diferentes (a dos outros) como uma projeção e/ou distorção da verdadeira realidade. Isso se dá ao mesmo tempo em que enxergam os outros (os que não comungam de suas ideias) como portadores de uma essência fixada na mentira e na ilusão, na medida em que veem a si mesmos como existências reais e fixadas na verdade e na realidade. Esses grupos aferram-se a uma perspectiva, só que quando olham para a realidade veem outras existências em ebulição, daí surge a ansiedade em relação aos outros (os que são e os que parecem diferentes e diversos), o que os leva a um recuo para dentro de seu próprio horizonte de compreensão.

Esses homens e mulheres desejam que o mundo real seja cópia e espelho da perspectiva que afagam e cultivam em suas mentes e corações. Não conseguem, por receio e medo, defrontarem-se com as diferenças e conversar sem medo de enfrentar os desafios que a "outridade" coloca. O medo pode funcionar, nesses casos, como um desejo do outro embutido e, por isso, anda de mãos dadas com a inveja, a raiva e uma paranoia persecutória, pois se imaginam perseguidos por esses "outros", já que dizem e defendem a "verdade". Quando essas pessoas percebem que a realidade pode ser narrada de outra forma, quando veem outras perspectivas de vida à luz do dia, tendem a recusá-las e a dizer que são ilusões. Muitos comentaristas brasileiros sobre política e religião caminham sobre tal perspectiva empobrecedora (Reinaldo Azevedo, Olavo de Carvalho, Luiz Felipe Pondé e outros).

No entanto, as dinâmicas culturais do mundo contemporâneo continuam a exercer pressões sobre os grupos religiosos conservadores. Aprofundando essas questões, dou um exemplo, cruzando geopolítica e religião, de como as tradições transformam-se em destradições e retradições, ou seja, em tradições desbotadas e exangues ou tradições reiteras, numa repetição patológica.

Farei um parêntese para explicar alguns conceitos que uso neste texto. A viagem papal à América do Sul realizada em meados de 2015, quando o pontífice percorreu alguns países como o Paraguai e a Bolívia, foi muito interessante tanto em termos de símbolos quanto das possibilidades de sua interpretação, o que estou chamando, neste texto, de retradições e de destradições. O discurso do Papa Francisco em sua visita a Bolívia, por exemplo, colocou com precisão as mais importantes batalhas deste terceiro milênio: o cuidado com a casa comum (meio-ambiente, sustentabilidade), com os injustiçados e pobres e a batalha contra a cultura do descarte, ou seja, contra a compulsão em destruir as existências de homens e mulheres em situação de fragilidade e exclusão.

Ora, esse discurso é dirigido, simultaneamente, para dentro e para fora da Igreja Católica. Contudo, houve católicos, leigos e eclesiásticos, que não se sentiram confortáveis quando o Papa foi presenteado com um crucifixo sob a forma de um martelo e uma foice. Logo surgiram críticas e narrativas que classifico, provisoriamente, como de "direita" e de "esquerda" em termos políticos: a infiltração do demônio na igreja e a besta do apocalipse ou o papa marxista e o cristianismo contaminado por ideias comunistas. Essas duas narrativas são oriundas de crentes que leram a Bíblia com olhos restritivos, fazendo questão de considerar apenas uma história, monocromática e não-generosa, do Cristianismo. Com efeito, a cruz dada ao Papa Francisco pelo presidente da Bolívia, Evo Morales, é a réplica de uma cruz confeccionada por um sacerdote jesuíta engajado na luta pelos direitos sociais e assassinado na década

de 1980 pelos militares bolivianos durante a ditadura militar que comandava o país.

Existem, ainda, outras formas de interpretar os discursos e os gestos simbólicos da visita papal a América do Sul: as mágico-religiosas (o papa é a besta) e as políticas (o papa é comunista ou marxista), formas ditas e publicitadas em tom condenatório ou celebrativo. Todas essas interpretações ligam-se à lugares-comuns que banalizam e jogam todas as diferenças e detalhes em um único plano narrativo. Em sua coluna na *Revista Veja*, Reinaldo Azevedo, um blogueiro de direita com milhares de seguidores, escreveu, por exemplo, que o papa manchou as mãos com o sangue de 150 milhões de pessoas mortas pelo comunismo[25]. Esses mártires, segundo o blogueiro (ex-militante comunista), foram ultrajados com o discurso e os gestos papais de recepção do crucifixo com a foice, um símbolo do comunismo. Essas frases soam vazias e sem sentido ou, nos termos das categorias que uso aqui, são destradições ou retradições: formas de imaginar ruins, um mar de signos e significados flutuantes, sem conexões sociais e que não ampliam a capacidade dialogal com os diferentes e nem contribuem com uma ampla compreensão dos textos e contextos do catolicismo atual.

Luís Espinal, o sacerdote jesuíta criador do crucifixo "comunista" com o qual Evo Morales presenteou o Papa Francisco, era adepto da teologia da libertação, importante corrente/movimento católico presente no Brasil e na América Latina, e era contra qualquer forma de violência física ou ação destrutiva, mas foi assassinado, nos anos 1980, por conta de seu envolvimento com a luta pelos direitos humanos dos grupos indígenas e de trabalhadores rurais bolivianos[26]. Após a polêmica, o Papa Francisco respondeu e baixou a temperatura das disputas ideológicas: o crucifixo seria uma arte de protesto que, embora possa parecer ofensivo, não o foi, por conta do contexto da homenagem e da pessoa que a realizou[27].

Na cabeça das pessoas que oferecem essas narrativas indigentes só existe uma narrativa e uma existência possível do Cristianismo – fora da qual não há salvação, apenas perdição. Não lhes ocorre que podem estar acometidos de má vontade diante de outras formas de entender e narrar acontecimentos. Tais novidades perturbam seus esquemas classificatórios da realidade, ou seja, a forma como entendem que a realidade é, deve e deveria ser. Por essa razão, sinto-me atraído analiticamente por fenômenos que bagunçam esquemas consolidados e hegemônicos de entendimento do que deve ser a existência e de como se deveria descrevê-la.

25. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/bergoglio-o-dito-papa-francisco-nao-me-representa-ou-o-sangue-de-cristo-e-de-150-milhoes-de-vitimas-do-comunismo/>. Aceso em: 16 de abril de 2016.

26. Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/906881/o-papa-francisco-sobre-presente-de-evo-morales-e-arte-de-protesto-e-pode-ser-ofensivo/>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

27. Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/906881/o-papa-francisco-sobre-presente-de-evo-morales-e-arte-de-protesto-e-pode-ser-ofensivo/>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

28. Há muita bibliografia sobre o tema, por isso recomendo a leitura de Musskopf (2012) para um bom panorama.

Ora, a esfera pública pluralizou-se no mundo ocidental. Personagens, grupos e ideias circulam com maior presença e nitidez, com as consequentes interlocuções, que podem ser complementares e antagônicas, às vezes simultaneamente. Nesse sentido, ao longo dos anos, volta e meia os meios de comunicação, em particular os programas de televisão e as redes sociais, noticiam,no Brasil, na América e na Europa,a emergência de minorias sexuais e de gênero (mulheres, negros, transgêneros, homossexuais) e suas relações com as religiões, particularmente, com as religiões hegemônicas nos contextos nacionais e internacionais.

A emergência dessas minorias na esfera pública em consonância (e também dissonância) com os movimentos feministas, marchas e paradas (LGBTTI), com as reflexões da teologia *queer* e da teologia gay[28] (cristianismo) e com as propagandas/comerciais ou novelas com personagens gays e lésbicas (complexos e não-simplistas) acentuou generosas aberturas na prática religiosa das três grandes religiões monoteístas, filhas de Abraão: a cristã, a judaica e a islâmica. Essas aberturas e mudanças trouxeram ao espaço público novas formas de viver, ser e contar a fé, trazendo também movimentações reacionárias e conservadoras (a defesa da família padrão, o dia do orgulho heterossexual, os projetos de Lei da Frente Parlamentar Evangélica etc.).

Nessa medida, lanço uma questão: como as grandes tradições religiosas (Islamismo, Cristianismo e Judaísmo) estão sendo afetadas por novas leituras sobre a sexualidade-gênero, heterodoxas e divergentes, embora minoritárias em tempos hipermodernos?[29] Como ficam os monoteístas e a relação com os gays em uma sociedade de consumo e espetáculo que, para funcionar, faz proliferar as imagens, os mercados e o fetichismo da mercadoria? [30]Essas perguntas me ocorreram ao recordar a publicação de três longas reportagens veiculadas na grande imprensa, com grande circulação (impressa e *online*) e que colocam em pauta releituras de gênero minoritárias nas três grandes religiões monoteístas.

Nessas reportagens, duas no Jornal *O Globo* e uma no *El País* (sessão brasileira), fiéis cristãos, judeus e muçulmanos assumem a homossexualidade e colocam em marcha uma nova semântica que desnaturaliza as antigas associações que ligavam –de forma aparentemente indissolúvel– o ser-homem (o vir-a-ser ou devir-homem) ao complexo masculinidade-heterossexualidade-virilidade-paternidade e propõem outras formas de associar homem, gênero, monoteísmo, fé e sexualidade.

Na primeira reportagem, de 18 de maio de 2014, o título do Jornal *O Globo*[31] anunciava: "Superando preconceitos, pastor evangélico é também *drag queen*'". Na se-

29. Gilles Lipovetsky trabalha essa ideia que pode ser, de forma brutalmente resumida,descrita da seguinte forma: a hipermodernidade é a afirmação e hegemonia universal dos valores modernos como a democracia representativa, a liberdade individual, o livre mercado e outras (LIPOVETSKY, 2005; 2004).

30. Essas questões levam necessariamente a repensar a construção da masculinidade, indicando que o que precisa ser explicado não é mais a homossexualidade, mas a própria heterossexualidade. As identidades masculinas são plurais na modernidade (LEMOS, 2009).

31. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/superando-preconceito-pastor-evangelio-tambem-drag-queen-12522426>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

gunda, de 22 de maio de 2015, domesmo jornal[32], o título era: "'Tradições imutáveis não ficam vivas' diz rabino ortodoxo gay". Naterceira, datada de 05 de junho de 2015, o título dizia: "Hoje, Maomé casaria homossexuais"[33]. O conteúdo dos textos é baseado em conversas dos jornalistas com as pessoas entrevistadas: um pastor, um rabino e um imã, autoridades religiosas em suas respectivas religiões.

O pastor *drag queen,* Marcos Lord *(Luandha Perón*) é membro da Igreja da Comunidade Metropolita (oriunda dos EUA, fundada em 1967, com muitas filiais, inclusive no Brasil) e realiza a transformação durante alguns cultos: cílios, maquiagem e peruca em cima do altar. Nessa reportagem, ele afirmou: "Se você ler a Bíblia ao pé da letra, vai ter muitos problemas" e "o essencial é o amor e a mensagem que a palavra de Deus transmitem".[34]

Já o rabino ortodoxo gay, Steve Greenberg, um norte-americano, tinha ido ao Rio de Janeiro fazer conferências sobre judaísmo e homossexualismo. Diretor de um instituto (Esthel) de assistência a rabinos ortodoxos gays e transexuais, o rabino disse ao jornal: "O texto sagrado não é o fim, mas apenas o começa da conversa". E, mais adiante, afirmou: "As tradições imutáveis não sobrevivem".[35]

Por sua vez, o imã franco-argelino, Ludovic-Mohamed Zahed, homossexual e soropositivo, fundou com outras pessoas, em 2012, a primeira mesquita inclusiva da Europa, em Paris.[36] Em países como Irã, Arábia Saudita ou mesmo a Turquia –que almeja participar da ampla comunidade europeia– ele não poderia fazer o que fez, escrever o que escreveu ou assumir-se publicamente. Se assim o fizesse, seria castigado duramente. De tudo isso, o que se pode pensar?

O conjunto das três reportagens fornece indícios que desvelam uma nova hermenêutica em operação no interior das tradições religiosas monoteístas e que pode ser condensada em alguns princípios: primeiro, não há oposição entre o texto sagrado e a orientação sexual e de gênero homossexual; segundo, sinagogas, igrejas e mesquitas inclusivas, com cultos abertos a todos (sem distinção de orientação sexual e gênero); terceiro, os fiéis homossexuais, retratados nas reportagens (e muitos outros), não desejam romper com a fé de seus pais e com a tradição religiosa, ao contrário, desejam reconciliá-la com outras possibilidades de existir nas sociedades contemporâneas.

De fato, as modernidades (ou a alta modernidade) destroem determinadas tradições, ou melhor, determinadas configurações das tradições, inclusive religiosas, ao mesmo tempo em que as reconfiguram e as reorientam (GIDDENS, 1991). Nessa medida, o que ocorre é a continuidade de uma mesma estrutura de tradição ou sua descontinuidade e, portanto, uma outra estrutura? Para os conservadores, trata-se de uma destradição, no sentido do não natural, um desfazer, um desmanche, outra

32. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tradicoes-imutaveis-nao-ficam-vivas-diz-rabino-ortodox-ay-12558576>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

33. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/03/internacional14357_456152.html>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

34. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/superando-preconceito-pastor-evangel-tambem-drag-queen-12522426>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

35. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tradicoes-imutaveis-nao-ficam-vivas-diz-rabino-ortoxo-gay-12558576>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

36. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/03/internacion57_456152.html>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

coisa que não uma tradição, a realidade real. Contudo, faz sentido pensar em um real mais real que outros reais? O texto básico, ou original, da cultura e da sociedade não existe mais como o Real, mas, desde sempre, como interpretação – o que quer dizer que há sempre versões e interpretações. Com isso, inaugura-se a era do perspectivismo, na qual a pluralidade de perspectivas aumenta a dissonância entre a existência do original e a das cópias, atitude que sempre inaugurou violentas disputas de poder em todos os níveis e esferas, religiosas e não-religiosas: "este texto e interpretação são a Verdade; este outro texto e interpretação não". Mas qual o critério de veracidade, autenticidade e quem está autorizado a aplicá-lo? Há mesmo condições de produção da veracidade e autenticidade?

Criar novas narrativas é criar novas perspectivas que aprofundam a riqueza e a diversidade, é produzir melhores existências e, nesse sentido, as releituras LGBTTI das tradições monoteístas as enriquecem. Essas releituras não almejam ser a única versão autorizada, mas ser uma entre outras narrativas. A própria ideia de amor cristão, cujo modelo e fonte é Jesus de Nazaré, amplia-se com generosidade risonha: ao lado daqueles que ninguém –Estado, Família, Instituições – defende, neste caso, a população LGBTTI. Ao lado desses perseguidos, humilhados, assassinados, quem está, quem os proteja e os ama? Jesus, que andou com prostitutas, ladrões e traidores (Judas e Pedro) e os amou profundamente. Essa ideia é revolucionária e, desde então, abriu o caminho da suavização civilizacional e acabou penetrando na cultura e estruturas políticas do Ocidente. É claro que isso não aconteceu sem tensões, porém, podemos dizer, parodiando o título de um dos textos de Max Weber: aceitações religiosas, no caso, monoteístas, do mundo e suas direções [mercado, Estado e outros].

Hoje, quais são essas condições de existência? Houve um tempo em que era a economia de mercado, que fez da mercadoria um fetiche; no entanto, na sociedade do espetáculo, a mercadoria aparece como o vivo, ou seja, como o sujeito que conduz o trabalhador e o consumidor (espectadores do espetáculo) a tornarem-se um objeto, um meio (DEBORD, 1997). Por isso, também há mercado para ideias reacionárias, direitistas, defensivas e conservadoras e elas passam a circular no espaço público, tornando-se fetiches, adquirindo vida própria. Porém, os pretensos sujeitos que nela atuam, pastores como o assembleano Silas Malafaia e outros, transformam-se em objetos para consumo de outros. É um nicho de mercado, para usar uma linguagem mais econômica, no qual a tradição que se vê como única e verdadeira também é levada à linguagem do consumo, utilizando os meios modernos de comunicação à disposição para que a mercadoria "tradição" se torne necessária.

As distinções substancialistas entre categorias (o adulto, o homem, a religião, a

verdade, a tradição) se enfraquecem e ascendem distinções baseadas em fragmentos múltiplos, misturando mito, magia, teorias conspiratórias e outros significados. Há, nesse sentido, junto às grandes tradições defendidas por corpos eclesiásticos, doutrinários e intelectuais, que atravessaram muitos séculos, a multiplicação de "pequenas tradições", ou seja, incrustrados no corpo maior, os corpúsculos e glosas das Tradições.

Com efeito, por conta de confusões semânticas, multiplicadas pelas retradições e destradições, alguns grupos religiosos procuram recorrer às leis do Estado para definir o que é e o que não a família verdadeira, o que pode e o que não pode, como a adoção ou não de crianças por casais gays. Por sua vez, o argumento da essência biológica ou da natureza natural do sexo masculino e feminino – usado por grupos conservadores para defender a família heterossexual clássica –tem sido apropriado por alguns grupos feministas e homossexuais para, assim, pautar a busca por um fato que ancore suas ideias e crenças à salvo das flutuações das injunções da política, das frágeis composições da identidade no mundo pós-moderno e das interrogações acadêmico-científicas (como, por exemplo, quando dizem que apenas uma mulher ou um gay – e de um determinado tipo – podem produzir conhecimento legítimo e verdadeiro, sendo que todos os outros tipos de pessoas não podem conhecer a essência do ser feminino ou da homoafetividade). Entretanto, a busca do lastro biológico-natural pode ser criticada por dois motivos: primeiro, há uma visão romântica sobre a biologia e a genética, esquecendo que, atualmente, as tecnologias biogenéticas permitem reconstruir o biológico e o natural; segundo, porque esse recurso argumentativo, a ancoragem em uma ideia de natureza fixa, endurece a identidade e é reativo-reacionário.

Nesse sentido, Butler, ao debater as teorias de Freud sobre a produção da heterossexualidade, questiona o "biologismo" resistente em algumas das clássicas formulações da psicanálise [como a ideia de desejo e identificação por partes do corpo, como seios, pênis e vagina], incorporadas ao mundo moderno e suas estruturas. A "[...] a recusa heterossexual a reconhecer a atração homossexual primária é imposta culturalmente por uma proibição da homossexualidade" (BUTLER, 2016, p. 126). Assim, a "homossexualidade masculina renegada culmina numa masculinidade acentuada ou consolidada que mantém o feminino como impensável e inominável" (BUTLER, 2016, p. 126).

Por conseguinte, estou convencido de que existem posturas infrutíferas de leitura das fenomenologias contemporâneas que trazem para as tradições religiosas novas pontes semânticas entre o texto sagrado e as atuais realidades da sexualidade e do gênero. A primeira delas é a postura defensivo-reacionária-direitista, apelando para

uma tradição como texto básico, único e verdadeiro (a família, a religião, a nação), veiculado por meio de uma única tradução e interpretação, diante do qual outros textos, traduções e interpretações são versões pioradas, sugerindo, em alguns casos, que sejam censuradas porque desvirtuam o real mais que real. Mas quando os grupos religiosos evangélicos conservadores se mobilizam para criar o dia do heterossexual ou para barrar o reconhecimento dos direitos de minorias sexuais (LBGTTI), por exemplo, acabam reconhecendo que o texto único da tradição já não é mais evidente por si mesmo, já não é mais a Tradição (com letra inicial maiúscula), a Realidade na qual todos estariam imersos e fora de dúvida. Defender e justificar uma tradição como a Tradição já é inseri-la em outros circuitos, modernos e hipermodernos, de reprodução e circulação.

Nessa medida, o mesmo ato com o qual os grupos monoteístas tradicionais, ao se sentirem desafiados por outras formas de viver e interpretar, procuram provar que a tradição que professam é a Tradição é também o átono qual a clara e a absoluta evidência se desfaz. Por isso, as incertezas e os céus nublados fazem o Uno soçobrar no Múltiplo. Aqui, faço outro parêntese: a história das sociedades mostra muitas heresias nascendo dos três troncos monoteístas (hebreu, cristão e islâmico) desde as suas múltiplas origens. De fato, a questão das origens, está ligada também a uma construção mítica. Por exemplo, a rigor, o Cristianismo foi uma seita da religião hebraica. Essa questão se torna particularmente rica no contexto das antigas semânticas, muitas das quais ficaram esquecidas em notas de rodapé dos livros de história das religiões.

Dos muitos exemplos, podemos citar um: entre os séculos X e XIII, época cheia de heresias, emergiram os "adamitas", homens e mulheres do livre-espírito e de outras seitas cristãs e católicas. Eles propunham novas formas de existir e amar, de construir laços sexuais-afetivos e produzir os bens da existência (comunais), em geral baseados em uma leitura teológica (heterodoxa em relação a grande tradição, ou seja, uma pequena tradição) das palavras dos quatro evangelhos canônicos: se Jesus morreu por nosso pecado, nos resgatou por seu sangue na cruz derramado, a dívida está paga e, portanto, não há mais pecado, não há mais dívida (DELUMEAU, 1997; MACEK, 1975).[37]

De fato, há consequências radicais retiradas desse postulado: se os pecados estão todos perdoados e as dívidas pagas no Sangue da Cruz, não é necessário nenhum sacramento, dando um forte golpe nos profissionais do sagrado que eram (e ainda o são) os clérigos católicos (ONFRAY, 2008).Já no século da Reforma Protestante, o impulso reformista aboliu os sacramentos católicos, mudou a hermenêutica do texto bíblico, instaurou o princípio da individualidade e outros elementos que contribui-

37. Essa lógica simples possui consequências profundas. Segundo os seus detratores, os adamitas andavam nus pelas vielas medievais e mantinham relações sexuais livres entre homens e mulheres, os filhos eram criados coletivamente e as comunidades eram autossuficientes. Os olhos dos críticos exageram tais características, mas é fato que essas comunidades tinham práticas divergentes e comunais. Antes dos adamitas, o teólogo João Escoto Erígena, em 851, escreveu em seu livro Das Predestinações: "Deus não prevê nem os pecados nem as penas porque são ficções". Quatro séculos depois, um clérigo católico, Amauri de Bena (cidade perto de Chartres, França), retoma essa ideia e afirma: Cristo já redimiu todo pecado e, assim, restaurou-nos de vez, portanto, não se paga uma dívida duas vezes (ONFRAY, 2008).

rão para a emergência do mundo moderno. Do leito social-teológico desse impulso nasceram os grandes movimentos anabatistas (o nome seria por conta da recusa ao batismo infantil) e as revoltas camponesas lideradas por Thomas Müntzer,na Alemanha, baseadas na ideia de retorno ao cristianismo primitivo (partilha total dos bens e propriedades) (BLOCH, 1967).

Dessa forma, a simples existência de retradições, ou seja, de outras semânticas que conectam a tradição religiosa a outros modos de viver, amar e ser, produz diversas implicações e causam fúria nos conservadores monoteístas. Como isso ocorre? Primeiro, o Real abriga uma pluralidade real, palpável, concreta que, mesmo apontada como "errada", continua existindo. Segundo, a pluralidade manifestada e irradiada implica, a contragosto dos religiosos conservadores, que o texto único e original existe como medo: medo de perda de si no outro, medo da perda do monopólio interpretativo de uma versão do texto sagrado, entre outros. Terceiro, no âmbito da atual estrutura capitalista, esses grupos conservadores religiosos são também prisioneiros do jogo das narrativas do espetáculo, ou seja, estão no espaço e nas esferas do fetiche. O que eles oferecem torna-se uma mercadoria a ser consumida. Não há mais uma verdade esplendorosa que basta a si e brilhando por si mesma, sem precisar de espelhos e confirmações para amplificar o brilho. Chegou-se a uma situação incômoda: a T(t)radição precisa da voz do espetáculo para se apresentar a todos como tal, mas o que é apresentado é um falsete (artifício usado no canto de ópera para produzir uma voz não-natural).

Ao usarem os meios de comunicação, mobilizarem marchas e outros mecanismos (mudar e aprovar leis) em plena sociedade do espetáculo, esses grupos defensivo-conservadores terminam por criar um arremedo de tradição e de texto único. Se o texto único da família realmente fosse absoluto, não seria necessário qualquer tipo de ajuda para que ele assim se apresentasse e fosse aceito pela sociedade e por todos internalizado e interiorizado. A certeza da identidade verdadeira decresce e agudiza-se a sensação da pluralidade e da perda do único e do autêntico. No combate à outras versões minoritárias de leitura dos monoteísmos o resultado, em uma sociedade de mercado com democracia representativa, é a fortificação, aumento e proliferação indefinida dessas mesmas versões, uma sangria desatada de pequenas tradições, gravitando em torno das grandes famílias religiosas. Quando esses grupos conservadores religiosos monoteístas lutam com os instrumentos presentes na sociedade do espetáculo, eles tornam-se, mesmo que inconscientemente, arautos de um tipo de niilismo, isto é, fazem mover águas para o moinho da secularização – como a ampliação do espectro de crenças e comportamentos religiosos, espirituais e não-religiosos.

Todavia, os grupos minoritários de raça, gênero ou sexo também podem ficar presos nas narrativas da sociedade do espetáculo e submetidos às vicissitudes inscritas na lógica dessa mesma sociedade, na qual a mercadoria e o consumo estão imbricados e, às vezes, fundidos. Com efeito, em tais grupos ocorre um pouco do que acontece com os grupos reacionários-conservadores: as representações do real tornam-se uma "metafísica" da pluralidade, uma metafísica da diferença e do Múltiplo anteposta à metafísica do Um e do Único dos outros grupos religiosos. Serão os dois grupos órfãos do Único e do Múltiplo?

No duelo das duas metafísicas, a do Um e a do Múltiplo, a agonia da escolha aumenta e a fuga desabalada para a certeza, aliada à busca das muralhas do não-diálogo, é uma grande tentação. Dessa forma, pode emergir uma postura bélica de combate e censura às outras versões e outras vivências ligadas ao Múltiplo. Como a sociedade do espetáculo transforma tudo em representação, tornando a mercadoria (produção e circulação)o centro de gravidade, as muralhas defensivas de uma tradição permanecem também como simulacros e fetiches. Em outras palavras, são objetos que aparecem como vivos e como sujeitos (embora não o sejam), mas que transformam os vivos, homens/mulheres, em objetos (embora não devessem ser) submetidos à lógica díspar do capitalismo-espetáculo e do espaço e esfera pública. Tornam-se mortos-vivos da Tradição e do Único. Contudo, do outro lado das margens pode ocorrer o mesmo – mortos-vivos do Múltiplo.

Outra postura infrutífera é que, pelas mãos de alguns grupos de esquerda-progressista, passou-se a enxergar algumas diferenças como "naturezas essenciais" em sua especificidade e as leituras do real, tornadas mais reais, em uma nostalgia metafísica que poderia ser recuperada por meio da luta revolucionária. Por exemplo, defende-se a ideia de um endemoniado imperialismo norte-americano absoluto, interventor em todos os países contra todas as lutas sociais ou, ainda, de empresas de mídia, como a Rede Globo, como manipuladoras absolutas da vontade do povo. Tais narrativas não são boas porque omitem as grandes lutas democráticas e as conquistas de direitos civis e sociais de minorias (negros, homossexuais, mulheres) travadas, justamente, no interior da sociedade capitalista norte-americana (e não na chinesa, iraniana ou saudita, embora existam muitas formas de existir pluralmente nessas sociedades), sendo fonte de inspiração para amplos movimentos e lutas de minorias, em especial as sexuais, em muitos países.

Considerações finais

Na guerra declarada e travada entre a semântica reacionária (sustentada por alguns líderes evangélicos e políticos) e a semântica das minorias há uma grande diferença. No entanto, entre os defensores da antiga lei e das novas possibilidades de etos (os da família tradicional e os dos novos modos de família) parece haver uma insuspeita semelhança: há uma família, um laço, um contrato afetivo mútuo, obrigações e deveres recíprocos, seriedade, dedicação, responsabilidade econômica e moral e, acima de tudo, amor.

Nesse sentido, os grupos conservadores religiosos tendem a perpetuar o texto antigo e a família padrão heterossexual por meio do recurso à plateia-espetáculo (plebiscito) e do poder legislativo (leis e outros dispositivos legais) e sofrem o contraponto dos grupos progressistas. Entretanto, todos estão no palco, presos ao espetáculo que precisam representar a todo custo: a grandeza, a seriedade e solenidade, perdidas ou ofuscadas, seja pela antiga lei e antiga ordem seja pela pluralidade diversa do ser-outro, do ser múltiplo. Deputados-pastores e líderes evangélicos pentecostais conservadores clamam a favor do Um e do Único, fazem marchas, vociferam nas redes sociais, fazem propaganda do Real, da Tradição, da Verdade, pintam o Diabo. Porém, se houvesse o Real, a Tradição e a Verdade como evidências incontestes, eles não necessitariam de arautos bufos, inchados, artificiais e espetaculosos.

Em tudo o que se vive nas contemporâneas transformações, as formas narrativas tradicionais são curto-circuitadas e provocam uma onda enfurecida de acusações, as mais disparatadas, misturadas à grandes doses de senso-comum. O que isso tudo indica? Muitas coisas, mas uma delas remete ao surgimento de igrejas, cultos e teologias cristãs que absorvem e incorporam os novos modos de afeto, no caso, os homossexuais, dando crédito à novas semânticas e geopolíticas da existência. Ora, a realidade é mais teimosa, plural e intensa que a pobreza de muitas narrativas únicas e, junto dela, o senso-comum é uma poderosa esfinge, um enigma que se espraia por todos os lados.

Assim, bem que poderíamos tomar a frase do rabino gay dada na entrevista ao *Jornal O Globo* ("O texto sagrado não é o fim da conversa, mas o começo") e continuar o jogo de pedir e dar razões e respostas, gerando novas perguntas –com fundamento e inteligência–, pois essa é uma das formas de escapar dos moedores de gente e de criatividade que a sociedade do espetáculo pôs em funcionamento dentro do capitalismo global.

Referências

BLOCH, Ernest. **Thomas Münzer. Teologo de la Revolucion**. Madrid: Editorial Ciencia Nueva, 1967.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DEBORD, Guy.**A Sociedade do Espetáculo**.Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELUMEAU, Jean.**Mil anos de felicidade**: uma história do paraíso.São Paulo: Cia das Letras, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

HABERMAS,Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

LEMOS, Fernanda. **Religião e Masculinidade**. Santo André: Fortune, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

_____. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005.

MACEK, Josef. **La revolución husita**. Madrid: Século XXI deEspãna Editores, 1975.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. [1848] Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2016.

MUSSKOPF, André. **Via(da)gens teológicas**: itinerários para uma teologia queer no Brasil. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

ONFRAY, Michel. **Contra-História do Cristianismo.** O cristianismo hedonista.Volume II. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

A Importância do Debate entre Feminismo, Gênero e Religião no Espaço Escolar

Dra. Claudirene Bandini[38]

O presente texto tem o propósito de abordar a importância do debate sobre a articulação entre feminismo, gênero e religião em sala de aula contribuir para o avanço dos estudos conceituais teóricos e metodológicos dessas questões. Neste sentido, o texto apresenta um breve histórico do movimento feminista por intermédio de suas *três ondas* até o desenvolvimento da categoria analítica de gênero. Em seguida, apresenta a complexa articulação entre gênero e religião e, por fim, refletir sobrea importância do debate degênero e religião no espaço educacional como forma de superação das discriminações de gênero, orientação sexual, religiosa e étnico-racial produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais, inclusive, o educacional.

38. Socióloga e Pesquisadora (NEREP-UFSCar), Pós-doutoranda em Ciências da Religião (PUC-SP)

A importância do diálogo interdisciplinar

Ao longo do século XX e início do século XIX as questões de gênero, sexualidade, diversidade cultural, religiosa e étnico-racial entraram como pautas dos diálogos em diferentes áreas de estudo, inclusive, na Educação. Deste modo, a principal finalidade deste artigo é contribuir para o avançodos estudos conceituais teóricos e metodológicos dessas questões, pois as discriminações de gênero, orientação sexual, religiosa e étnico-racial são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais, especialmente, na escola.

É evidente que estas questões podem (e devem) ser abordadas de diferentes formas e em diferentes disciplinas para que ocorra uma transformação das mentalidades e das práticas sociais, sobretudo, aquelas relacionadas às diferentes faces de violências (emocional, psicológica, física, sexual, verbal, obstétrica, escolar, financeira, moral, doméstica e tantas outras).Tanto o movimento feminista quanto os movimentos de mulheres, gays e lésbicas têm contribuído para o debate interdisciplinar, apesar de alguns estudiosos e estudiosas continuarem resistentes e desqua-

lificando pesquisas feministas e de gênero com o argumento de serem pesquisas não científicas e, sim, de militantes. Embora a questão da neutralidade já tenha sido mais que debatida nas Ciências Sociais e, certamente superada, continua como elemento patrocinadorpara discursos de desqualificação.

Evidentemente, o presente texto não esgotará todas as abordagens acerca destas questões, mas relacionar a articulação entre feminismo, gênero e religião já é uma forma de contribuir para os estudos mais amplos na área de Educação. Neste sentido, primeiro será apresentado um breve histórico do movimento feminista através de suas *três ondas* até o desenvolvimento da categoria analítica de gênero. No segundo momento será apresentada a importância do debate sobre a articulação entre gênero e religião e, no terceiro a reflexão entre gênero e religião no espaço educacional. Ao longo texto, algumas referências serão indicadas para fim de ampliação e aprofundamentoda análise.

Breve panorama: do feminismo ao gênero

Apresentar o panorama histórico do movimento feminista, mesmo que breve, é fundamental para compreender sua origem, motivações e, especialmente, as alterações ocorridas ao longo dos tempos sobre as categorias "mulher" e "mulheres", além do "gênero"[39]. Entretanto, cabe ressaltar que a concepção de feminismo envolve as lutas das mulheres contra a opressão e que as relações sociais entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza e, por conta disso, são passíveis de transformação.

A chamada *Primeira Onda Feminista* ocorreu no século XIX e avançou pelo século XX. Este período está relacionado às grandes atividades feministas desenvolvidas no Reino Unido e nos Estados Unidos. Neste período, o movimento feminista se consolidou em torno da luta pela igualdade de direitos para homens e mulheres. Estes movimentos protestaram contra as diferenças contratuais; a diferença na capacidade de conquistar propriedades e contra os casamentos arranjados que ignoravam os direitos de escolha e os sentimentos das mulheres (FRASER, 2009). Nesta onda, formularam a crítica que a categoria "mulher" era utilizada em contraposição à categoria "homem" e que o termo "homens" quando referido à humanidade não incluía as mulheres. Esta primeira onda gerou várias mudanças sociais, como alterações de

39. Para saber mais sobre o feminismo, ver: "Dicionário Crítico do feminismo" de Helena Hirata (2009); "Uma história do feminismo no Brasil" de Céli Regina Pinto (2003); "O Entre a Virtude e o Pecado" de Cristina Bruschini e Albertina Costa (1991); "Cadernos Pagu" da Unicamp; "Revista Estudos Feministas" da UFSC; "Revista Átemis" da UFPB; "Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero" da UEPG; "Gênero na Amazônia" da UFPA; "Gênero" da UFF; "Igualdade de oportunidades para as mulheres:um caminho em construção" de Eva Alterman Blay (2002) e outras.

leis (trabalhistas, previdenciárias, eleitoral, etc.) e de direitos (civis, autorais, literários, intelectuais, etc.).

A *Segunda Onda Feminista* é conhecida pelo período de 1960 até a década de 1980. Esta onda foi marcada pela luta do direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado. Nesta onda, emerge a categoria "mulheres" a partir da crítica feminista de mulheres negras e pertencentes ao terceiro mundo que consideravam a categoria "mulher" como universalizante e essencialista, pois além das mulheres negras as mulheres lésbicas também não se sentiam representadas por esta categoria[40]. Enquanto na primeiraonda as mulheres lutavam por direitos políticos, na segunda onda, a luta era pelo fim da discriminação e pela igualdade entre os sexos, pois se identificou o problema da desigualdade com os problemas culturais e políticos e, por conta disso, o estímulo às mulheres para se politizarem a fim de combaterem as estruturas sexistas de poder. Desta forma, na segunda onda, as feministas conquistaram mais espaçosna sociedade para falar e serem ouvidas. Esse período foi marcado pelo slogan "o pessoal é político" criado pela feminista Carol Hanisch e pela crítica àvisão de que as mulheres somente se realizam como mães, esposas e donas de casa.

No Brasil, em 1975, como parte das comemorações do "Ano Internacional da Mulher", promovido pela Organização das Nações Unidas, foram realizadas várias atividades públicas nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais com o objetivo das mulheres discutirem a condição feminina à luz das propostas do movimento feminista. Pela primeira vez, as mulheres brasileiras se organizaram publicamentedesde as mobilizações dos anos 1967 e 1968[41].

A *Terceira Onda Feminista* ficou conhecida pelo período do início da década de 1990 e foi marcada pela revisão de definições criticadas pela segunda onda, como demarcações essencialistas de feminilidade apoiadasem experiências vividas por mulheres brancas de classe média e alta. Esta onda feminista foi fortemente influenciada pela concepção pós-estruturalista através das abordagens da micro-história e micro-política sobre as diferentes identidades femininas. Foi um período de reflexão sobre o próprio movimento feminista que resultou em novas ideias e estratégias.

Em 1993, a categoria "mulheres" é destaque no Brasil por intermédio da publicação em português da coleção publicada na França, em cinco volumes, da 'História das Mulheres no Ocidente' por Georges Duby e Michelle Perrot. Esta obra estimulou o debate no Brasil e resultou na produção do livro 'História das Mulheres no Brasil' sob a coordenação de Mary Del Priore no ano de 1997[42].

Foi nos anos 1990 que a categoria "gênero" ganha força, especialmente, por intermédio da historiadora Joan Scott em seu texto 'Gênero, uma categoria útil de análise histórica', publicado na Revista Educação e Realidade (1990, p.5-22)[43].

40. Muitas mulheres lésbicas identificam-se com o movimento de mulheres cujas reivindicações não são específicas para mulheres, porém suas escolhas sexuais por outras mulheres passam a ser parte dessa ação política. Para Elvia Arriola, "a teoria legal lésbica é politicamente forte, mas teoricamente fraca" porque a comunidade feminista excluiu a perspectiva lésbica em sua teorização. (ARRIOLA, Elvia R. Desigualdades de gênero: lésbicas, gays e teoria legal feminista. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: v. 2, n.2, 1994. pp.389)

41. COSTA, Ana Alice A. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. IN. MELO, Hildete P.; PISCITELLI, Adriana;MALUF Sônia W.; PUGA, Vera Lucia (Org.) Olhares Feministas . Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. pp. 51-82.

A definição de "gênero" de Joan W. Scott está baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e constitui-se como forma primária de produzir significado às relações de poder. Joan Scott argumenta que as mudanças ocorridas na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, contudo, estas mudanças não são unidirecionais. Com a categoria "gênero" retira o foco somente sobre as mulheres, pois a análise de gênero recai sobre as relações entre homens e mulheres; mulheres e mulheres e entre homens. Enfim, são nestes entrecruzamentos que o gênero se constitui[44].

Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, Joan Scott inter-relaciona quatro elementos constitutivos das estruturas de poder:

• Símbolos culturais: evocam múltiplas representações diferentes e até mesmo contraditórias.

• Conceitos normativos: expressam interpretações dos significados dos símbolos que limita suas possibilidades metafóricas. A religião, a educação, a ciência, política expressam estes conceitos na forma típica de oposições dualistas, categorizando o masculino e o feminino.

• Organizações e instituições sociais: o gênero não se restringe ao sistema de parentesco. O gênero é construído também na economia e na política.

• Identidade subjetiva: os modos pelos quais as identidades de gênero são substantivamente construídas. Estes modos estão pautados nas organizações sociais e nas representações culturais historicamente específicas.

A articulação entre esses quatro elementos constituem as relações de gênero negando universalidade do feminino e permitindo o reconhecimento da diversidade cultural e das relações sociais diferenciadas em espaços e tempos históricos. Para a historiadora, por toda a história humana são encontrados esses quatro elementos definindo a inferiorização feminina em relação à superioridade masculina. O "gênero", enquanto categoria analítica e relacional envolve os poderes que perpassam as relações entre homens e mulheres. Portanto, o "gênero" seria uma categoria construída historicamente, bem como, as categorias de "classe" e "etnia" que definem os sujeitos históricos, hierarquizando-os socialmente.

Um estudo com a categoria "gênero" questiona a desconstrução da oposição entre sexo e gênero, a construção de diferentes tipos de mulheres e a contextualização das próprias identidadescoletivas, pois tanto a categoria "homens" quanto "mulheres" são resultados de relações que as constituem e as identificam em diferentes

42. Esta iniciativa foi reproduzida em vários países, como os dois volumes em 'Historia de lasmujeres em la Argentina'(2000) e os quatro volumes da coleção 'Historia de lasmujeres em España y América Laina', em 2006.

43. A categoria "gênero" era utilizada desde o fim dos anos 1980 nas áreas da Psicanálise, Antropologia, Sociologia e Literatura. Antes de chegar ao Brasil, o texto de Joan Scott havia sido publicado,em 1986, nos Estados Unidos pela Revista 'The American HistoricalReview' e traduzido na França, em 1988, pela revista 'Les-Cahiersdu GRIF'.

44. Mas ainda é muito comum encontrar trabalhos sobre mulheres que se apresentam como estudos de gênero, ou seja, trabalhos que utilizam o "gênero" como sinônimo de "estudos de mulheres".

contextos históricos e culturais. Portanto, o "gênero" é pensando enquanto categoria conceitual enquanto "mulheres" categoria descritiva e, neste sentido, a categoria "gênero" permite pensar criticamente sobre os corpos sexuados, além deseus infinitos significados, como eles são produzidos, mobilizados e mudados.

Algumas pesquisadoras têm reivindicado a reutilização do termo mulher enquanto categoria de "*essencialismo instrumental*", ou seja, "mulher" enquantocategoria de reforçoda identidade e, consequentemente, como forma de impulsionar as possibilidades de ações políticas[45]. Mas para quem utiliza o "gênero" para análise só pode responder questões feitas a partir de contextos específicos porque o gênero não é um conceito universal com parâmetros fixos. Assim, Joan Scott deixa o alerta já que gênero pode ser construído pela economia, política e pelo parentesco as próprias categorias históricas que colaboram na construção das representações da diferença sexual também devem ser desconstruídas.

45. Esta forma de contextualizar o uso e os objetivos do uso da categoria é trabalhada por Claudia de Lima (2002) em diálogo com Linda Alcoff.

Articulando gênero e religião

Nos estudos de religião, a categoria gênero permite revelar a complexidade das relações de poder-dominação entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres porque as questões que são colocadas ao campo religioso perpassam o modo como são construídos os discursos e as normas religiosas pelos seus líderes e como são reproduzidos (ou 'burlados') pelos seus fieis[46]. Especificamente, no campo judaico-cristão, as pesquisas de gênero descortinam as lutas de resistência das mulheres diante das bases conservadoras e hierárquicas da igreja, pois nem tudo que é dito é praticado[47].

No que diz respeito à religião, os estudos feministas perpassam as relações de homens e mulheres (e entre homens e entre mulheres) mediante suas práticas religiosas, representações simbólicas e discursos religiosos, pois estes são formadores e reveladores de relações sociais. Como dito anteriormente, o "gênero" não é uma categoria fixa e universalizante, portanto o símbolo, a prática e o discurso não podem ser considerados somente como reprodutores da estrutura patriarcal. Uma abordagem feminista dinâmica e contextualizada pode revelar que as religiões também podem oferecer espaços de empoderamento social às mulheres[48]. Maria José Rosado (1992) observa que muitos estudos reforçam a análise de que o discurso de mulheres líderes estaria em contraposição ao discurso abstrato e racional dos ho-

46. Várias pesquisas feministas têm se debruçado sobre esta temática tanto no campo religioso católico quanto protestante, pentecostal e religiões afro-brasileiras.

47. A única revista científica que reúne gênero e religião, desde 1994, é a "Mandrágora" produzida pelo Grupo de Estudos de Gênero e Religião e NETMAL do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UMESP/SP. Contudo, vários textos podem ser encontrados em outros periódicos especializados em estudos feministas e estudos de religião.

48. BANDINI (2013, 2014, 2015); DUARTE (2003, 2004, 2015); ROSADO (1992, 1996, 2001, 2015); WOODHEAD (2001) entre outras.

mens e, por esta razão, reforçariam a concepção de que o discurso da razão seria o masculino (discurso competente) e o discurso terno e afetivo seria o discurso feminino. Elizabeth Fiorenza argumenta que ainda há muita resistência de pesquisadoras em considerar a religião como espaço de contradições e ambiguidades no qual se pode encontrar um discurso que não seja somente de alienação e opressão das mulheres, masdiscurso e práticas de libertação e de autoafirmação:

> À medida que se tornaram cada vez mais sofisticados, artigos e livros acadêmicos também se tornaram cada vez mais especializados e arcanos. Enquanto estudos acadêmicos sobre "mulheres" e "gênero" na bíblia proliferam e ocasionalmente se declaram explicitamente "feministas", encontram-se nessas obras raramente uma referência a movimentos de mulheres que lutam por mudanças ou qualquer conexão com as atuais lutas cotidianas de mulheres. Os quadros acadêmicos objetivistas e valorativamente neutros não permitem incluir um objetivo de mudança e transformação. Não permitem entender o lugar social como fator integral do processo de pesquisa. No máximo permitem a voz pessoal, individualista e confessional da/o professor(a) acadêmica/o ou da/o pregador(a), mas raramente permitem uma análise crítica de como textos e interpretações bíblicas funcionam para manter estruturas de alienação e dominação. (FIORENZA, 2009, p.24)

Na relação entre mulheres e religião, Linda Woodhead (2002) propõe três modelos principais:

• *A religião sustentando papéis tradicionais/domésticos*: mulheres que escolheram manter papéis domésticos, e para quem a família continua sendo o espaço social primário, podem ainda encontrar nas formas mais tradicionais de religião o espaço social de que necessitam.

• *A religião criando tensão*: mulheres cujas mães eram ativas na forma tradicional de religião foram criadas nesse universo, mas optaram por abraçar uma profissão, podem experimentar uma tensão entre as vidas religiosa e profissional. Essa tensão será maior do que para os homens, uma vez que a autonomia, o poder, as possibilidades de escolha e a liderança de que a mulher profissional desfruta no trabalho são desmentidos pela negação desses papéis às mulheres na Igreja, na sinagoga ou na mesquita e pela ênfase contínua na feminilidade, nas virtudes domésticas. Uma solução é obviamente abandonar ou a frequência à Igreja ou a carreira. (Há evidências de que mulheres profissionais são insuficientemente representadas nas Igrejas.) Outra opção para as mulheres é viver com a tensão. Uma terceira opção é que elas possam, simplesmente, manter a religião e o resto da vida em compartimentos se-

parados confirmando assim as teses sociológicas sobre a "privatização" da religião.

• *Alternativas religiosas*: Mulheres podem procurar mudar ou reinventar a religião de maneira a encontrar espaços mais adequados do que os fornecidos pela religião tradicional com seus valores "tradicionais" e, geralmente, com liderança masculina. Para isso, elas podem ou tentar pressionar a religião em direção a relações mais igualitárias/liberais/relacionais ou podem abandonar completamente a religião tradicional em favor de alternativas mais radicais. Neste caminho, encontram-se novas formas de religião e espiritualidade que são criadas por mulheres com a intenção explícita de criar espaços para a articulação e realização de seus desejos.

Em todos esses modelos, a religião continuaria a oferecer às mulheres mais opções do que aquelas encontradas no domínio "secular", frequentemente, descrito como restritivo no que concerne ao gênero feminino e às identidades sexuais. Para a autora, as religiões podem oferecer um espaço social que, de outra forma, talvez não estivesse disponível em uma sociedade moderna avançada, pluralista e plena de oportunidades.

Enfim, a religião é uma construção sociocultural, portanto não está isenta de transformações e de relações de poder, pois ela está permeada pelos elementos de classe, gênero e raça/etnia. Quando analisada a partir de um contexto cultural delimitado e momentos específicos ela pode se revelar muito mais complexa do que aparenta, pois uma análise feminista tem o propósito de descortinar seu complexo sistema de trocas simbólicas e jogos de interesses, pois são estes os mecanismos de construção das subjetividades. Mas, por outro lado, as teorias feministas também não são independentes dos discursos dominantes de sua sociedade e instituições. Elas também estão não estão isentas das relações de poder existentes nos espaços da Academia e do Estado. Os feminismos também estão emaranhados com os discursos acadêmicos, políticos e religiosos, uma vez que atuam sob a influência dos termos por ele colocados.

Articulando gênero, religião no espaço educacional

Elina Vuola (2015) baseia-se em quatro relações críticas para refletir sobre a complexidade de abordar as questões de religião e gênero em diferentes disciplinas acadêmicas.

1. Relação entre estudos da religião e estudos de gênero

2. Relação entre estudos da religião e teologia
3. Relação entre teologia tradicional e a teologia feminista
4. Relação entre a religiosidade vivida e a teologia
5. Contexto global e inter-religioso

Na quinta relação crítica, a autora retoma a problemática a partir de uma perspectiva global, no contexto de diferentes tradições religiosas e não somente no interior do mundo cristão. Contudo, as diferentes disciplinas com seus métodos próprios e suas histórias de desenvolvimento refletem tanto as possibilidades quanto as dificuldades de abrir um diálogo crítico sobre gênero e religião. Em suma, ElinaVuola aponta a falta de uma "*visão realista que considere tanto o peso do sexismo religioso-teológico como a longa história de lutas contra ele*" e, atesta que, "*a história do feminismo e do pensamento feminista torna a ser escrita como uma história secular ignorando o feminismo religioso e as teologias feministas internas às tradições religiosas*" (VUOLA, 2015,p.45).

Trazer para o debate de religião e gênero no espaço educacional, em todos os seus níveis, é de fundamental importância para tomar-se consciência do chamado "*fundamentalismo social*" (HAWLEY, 1999) ou "*ecumenismo patriarcal*" (VUOLA, 2005-2009), frequentemente legitimado pelo Estado, que tem construído 'novas alianças' políticas a fim de impedir o avanço dos direitos tanto das mulheres quanto de gays, lésbicas, travestis e transexuais[49]. Um exemplo destas 'novas alianças' é a mobilização conjunta de diferentes denominações religiosas no Congresso Nacional. Estas alianças resultam em projetos com implicações negativas para os direitos defendidos pelas feministas e pelos movimentos de diversidade sexual. A articulação entre a Frente Parlamentar Evangélica e Católica no Congresso Nacional reflete o recente fortalecimento da relação entre evangélicos ocupantes de cargos eletivos com os movimentos pró-vida dos Estados Unidos. Maria das Dores Campos Machado (2015) evidencia que a disposição destes legisladores religiosos conservadores de lutar contra os direitos sexuais e reprodutivos é potencializada quando ameaçam, como forma de retaliação, por meio de voto contrário aos interesses do governo na Câmara.

Portanto, um debate em sala de aula sobre religião e gênero permite ampliar e aprofundar a análise acerca dos discursos e da atuação de parlamentares carismáticos católicos e evangélicos pentecostais, sobremaneira, aqueles relacionadas à laicidade do Estado. Um exemplo de questão de debate poderia ser o projeto de lei "Estatuto da Família" apresentado na câmara dos deputados pela Bancada Evangélica que desencadeou uma ampla disputa em torno do conceito de "família" entre os parlamentares religiosos e os movimentos sociais, especialmente, feministas e

49. Existem várias pesquisas que abordam gênero e religião, especialmente, nos materiais didáticos. Algumas pesquisas se aproximam do pós-estruturalismo de Foucault para entender como o gênero e a sexualidade instituem modos diferenciados de como "ser menino" e "ser menina" no espaço escolar por meio da análise de materiais didáticos; enquanto outras analisam a construção do gênero nas relações do poder a partir do cotidiano escolar por meio de pesquisa etnográfica. Algumas referências estão no final deste texto.

LGBT, pois o modelo de famíliaque constitui o Projeto está fundamentado nos princípios cristãos e este deve ser reproduzido pelo restante da sociedade. Este debate amplia-se ao incluir outras áreas de estudo, por exemplo, a Ciência Política e a questão do Estado democrático. Afinal, num Estado laico os códigos religiosos não podem sobrepor o bem comum. Neste sentido, Demétrio Velasco, amparado por Poulat[50], argumenta que a laicidade tem a ver com as formas jurídicas e politicas de organizar as relações entre religião e sociedade (ou igreja e estado), sobretudo, nas formas de pensar e viver a liberdade e a fé, o pluralismo e a convivência.

Considerando que as religiões também compõem relações de poder e respaldam as relações do Estado, faz-se profícuo a seguinte reflexão de Margareth Rago:

> Mas me pergunto se a Igreja ou se as religiões deveriam lutar pelo poder, se deveriam lutar para ampliar seu poder sobre a sociedade, correndo o risco de transformarem-se em "formas-partido". Ao contrário, não deveriam lutar contra o poder em seu nível macro, o Estado, tanto quanto em seu nível molecular, isto é, os micropoderes que se praticam no cotidiano? Não deveriam combater o exercício do poder como meio de formação de individualidades mais humanizadas? (RAGO, 2015, p.62)

50. Émile Poulat no livro "Notre Laicité Publique" (2003).

Conclusão

Como dito no início deste texto, as discriminações de gênero e o desrespeito às diferenças ocorrem em todos os espaços sociais, até mesmo no espaço educacional. Abrir o diálogo em sala de aula para discutir a relação entre gênero e religião seria uma forma de combater as discriminações sociais, os preconceitos e as intolerâncias. Todos nós somos responsáveis pela mudança social, porém os/as profissionais da educação estão, cotidianamente, exercendo o papel de formação de seus alunos e de suas alunas. Portanto, podem contribuir diretamente para a formação, promoção e luta de garantias dos direitos humanos, da equidade de gênero e étnico-racial. Este debate é necessário porque perpassa a vida de todos que vivem em sociedade, pois ninguém está excluído destas relações.

As categorias gênero, raça-etnia, classe e sexualidade estão presentes nos espaços religiosos, seja reproduzindo as diferentes formas de violência seja proporcionando práticas libertárias. Contudo, para debater esta realidade é necessário abrir um diálogo a partir de uma visão não essencialista e universalizante de cada uma destas categorias, caso contrário, o processo de naturalização das diferenças con-

tinuará reforçando as práticas e os discursos de exclusão de adultos e crianças a partir de suas identidades.

Levar esse debate para a escola é de extrema importância para que os/as estudantes desenvolvam uma postura crítica frente ao processo de socialização dos corpos, afinal, as desigualdades sociais e políticas são inscritas nos corpos[51] e os alunos e as alunas têm o direito de refletir sobre este processo de forma crítica, ampla e humanista. Não cabe à educadora ou educador doutrinar seus alunos e alunas, mas possibilitar uma reflexão ética e humanista sobre as consequências de suas práticas cotidianas, ou seja, comportamentos, linguagens e padrões de mentalidade que reforçam o preconceito, a homofobia/transfobia, a desvalorização cultural, a exclusão e a violência.

Os estudantes e as estudantes têm o direito de saber que a justificativa para as mulheres terem sido excluídas do direito ao voto era de que possuíam um cérebro menor que o dos homens; que o nazismo considerava as mulheres judias e ciganas inferiores às mulheres arianas; queas meninas ainda hoje permanecem mais tempo na escola enquanto os meninos são levados ao mercado de trabalho com idade prematura gerando um impacto negativo às suas trajetórias de vida e à sociedade; que a violência, o alcoolismo, o baixo desempenho escolar e desemprego ainda são consideradas questões masculinas; que a ocorrência da gravidez na adolescência continua sendo culpa da menina e sua responsabilidade; que as mulheres se sentem obrigadas a se superarem na escola para compensar as práticas discriminatórias da força de trabalho; que para corresponderem ao padrão de masculinidade e entrarem no mercado de trabalho, os meninos se matriculam em cursos noturnos apesar de serem pobres em qualidade e apresentarem altas taxas de fracasso e de conflitos; que no ensino superior as mulheres tendem a sedirecionar para profissões de baixos salários aquelas tipicamente consideradas como “femininas”; que se consideram os meninos melhores em matemática e as meninas em português; que uma moça em quatro sofre abuso sexual por parte de homens heterossexuais de sua própria família; que poucas mulheres alcançam o orgasmo em relações heterossexuais; que 42% das estudantes sentem medo de sofrer algum tipo de violência no ambiente universitário; que 67% das alunas já sofreram algum tipo de violência de gênero no ambiente universitário, porém ainda são vistas como simples brincadeiras; que 36% das estudantes já deixaram de fazer alguma atividade acadêmica por causa do medo, não apenas criminosos externos, mas de colegas, professores e parceiros do cotidiano... O admirável é que, espontaneamente, apenas 10% das alunas admitem ter sofrido violência, mas quando lhes são apresentados os comportamentos listados por especialistas como violência contra a mulher, esse número sobe expressivamen-

51. “Corpo, religião e identidade social: marcas simbólicas da experiência pentecostal - notas de uma pesquisa” (BANDINI, 2004); “Corpos que importam” (BUTLER, 2003);“Santas ou feiticeiras: a construção social do corpo feminino” (DETREZ, 2003); “História da sexualidade: a vontade de saber” (FOUCAULT, 1988)“Corpo e Moralidade Sexual em Grupos Religiosos”(MACHADO, 1995) e outros.

te para 67% e, entre os rapazes sai de 2% para 38%[52].

Enfim, o texto teve o propósito de apresentar a importância dos estudos feministas e quanto esse debate é oportunoem sala de aula, a partir de conceitos bem estruturados e de posições bem equilibradas, pois contribuiria para a formação crítica dos alunos e alunas para a convivência em harmonia na sociedade. A reflexão sobre a articulação, especialmente, gênero e religião em sala de aula possibilitaria o acesso à cidadania porque permite compreender que os comportamento e mentalidades perpassam a fronteira entre ética e direitos humanos e a exclusão social, política e também religiosa.

52. "Gênero, Corpo, Conhecimento" (JAGGAR & BORDO, 1997); Pesquisa Instituto Avon/Data Popular (2014); "Autonomia econômica e empoderamento das mulheres: textos acadêmicos" (Fundação Alexandre de Gusmão, 2011); "Novas perspectivas de gênero no século XXI" (Fundação Konrad Adenauer, 2013) e várias outras pesquisas qualitativas e quantitativas.

Bibliografia

BANDINI, Claudirene. Um estudo sobre os caminhos da criação e inovação metodológica em pesquisa de religião. **Revista Estudos de Religião**, v. 27, n. 2, 2013. pp. 35-52.

_____ As Igrejas Pentecostais e o Ministério Pastoral Feminino. In: CUNHA, Magali do N. & SANTOS, Suely X. (Org.) **Caladas na igreja: mulheres e igreja nos dias de hoje**. São Bernardo do Campo: Editeo, 2013.

_____. **Costurando certo por linhas tortas**: práticas femininas em igrejas pentecostais. Salvador, BA: Ed. Pontocom. 2014. Série Acadêmica, 6. Disponível em: http://www.editorapontocom.com.br/livro/22/22-claudirene-bandini.pdf

_____. Mulheres evangélicas no processo de empoderamento. In. VILHENA, Valéria Cristina. **Evangélicas por sua voz e participação: gênero em discussão**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

_____. Superar as desigualdades de gênero: primeiro passo para adentrar no século XXI. In. SOUZA, Sandra D. & SANTOS, Naira P. **Estudos feministas e religião: tendências e debates.** V. 1 e 2. São Paulo: Ed. Prismas. 2015. Pp. 185-198.

_____. Gênero e poder na Igreja Universal do Reino De Deus. **Revista Horizonte**. Dossiê: Relações de Gênero e Religião. Belo Horizonte/MG: v.13, n.39, 2015. Disp. em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1410/8636.

_____. As intersecções do poder na religião neopentecostal: uma trajetória feminina incomum. **Revista Tempo Amazônico**. Dossiê: Igreja e Poder. v.2.n.2, 2015.pp.21-40. Disp. em: http://www.ap.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=2068

BICALHO, Elizabete. Gênero, violência e religião - uma alquimia 'perfeita'. **Revista Mandrágora**. São Bernardo do Campo, SP: A. VII, n. 7/8.. 2001/2002. pp.89-98.

CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, 2004. Pp. 11-40.

_____. Critérios de avaliação escolar: gênero e raça. **Tese de Livre Docência**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Claudia de L. O sujeito do feminismo**. Cadernos Pagu.** Campinas: n. 19. 2002.

FIORENZA, Elizabeth. **Caminhos da sabedoria**: uma Introdução à Interpretação bíblica feminista. São Bernardo do Campo, SP: Nhanduti Editora, 2009.

FRASER, Nancy. **Mapeando a imaginação feminista**: da redistribuição ao reconhecimento e à representação.

_____. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**. Londrina: Acessado em: 14 v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/Dez. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4505. Acessado em: 14. mai. 2014.

Fundação Alexandre de Gusmão. **Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos**.Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores Esplanada dos Ministérios, 2011.

Fundação Konrad Adenauer. Novas perspectivas de gênero no século XXI. Rio de Janeiro:**Cadernos Adenauer** *XIV.* nº 3, 2013.

GEBARA, Ivone. **Antologia de textos**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2010, 256 p.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In.
JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**.Rio de Janeiro: Record. Coleção Gênero 1. Rosa dos Tempos, 1997. Pp.157-185.

JARSCHEAL, Haidi J.; NANJARÍ, Cecília C.. **Religião e violência simbólica contra as mulheres**. FAZENDO GÊNERO 8 - Corpo, Violência e Poder. ST 62 – Direitos Humanos, Democracia e Violência. Florianópolis, SC. 25 a 28 de agosto de 2008.

MACHADO, Maria das Dores. Corpo e Moralidade Sexual em Grupos Religiosos. **Estudos Feministas**. v.3. n.1.1995.

_____. Controvérsias sobre as relações de gênero e a sexualidade no campo pentecostal brasileiro. In. In. ROSADO, Maria José (Org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015. Pp.133-178.

MOURA, Eliane. Gênero e Religião: mulheres nos movimentos metafísicos e questões teóricas sobre lideranças femininas. **Revista Mandrágora**. Ano VII, n° 7/8. UMESP, São Bernardo do Campo. 2001/2002. pp. 49-62.

_____. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. **Revista de Estudos da Religião**. nº 2 , 2004. pp. 1-14. Disp. em: http://www.gper.com.br/noticias/704d69024118c780ef65d25f5f62cbb7.pdf

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**. Campinas,SP: n. 26, 2006. Pp. 87-111. Disp. em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010433320060001000005&lng=en&nrm=iso

Pesquisa: “Violência contra a mulher no ambiente universitário”. Instituto Avon/ Data Popular. Disp. em: http://www.institutoavon.org.br/app/images/dashboard/instituto-avon-site/release-pes-

quisa-violencia-contra-a-mulher.pdf. Acessado em: 06/04/2016.

PINSKY, Carla B. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feminista**. vol.17, n.1, 2009. pp.159-189.Disp. em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009

RAGO, Margareth. Comentários ao texto "Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião" de ElinaVuola. In. ROSADO, Maria José (Org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015. Pp.59-70.

Relatório do Banco Mundial. **A questão de gênero no Brasil.** Unidade de Gênero Departamento de Política Econômica e Redução de Pobreza Região da América Latina e Caribe. Unidade de Gênero Departamento de Política Econômica e Redução de Pobreza.

ROSADO, Maria José. Autonomia das mulheres e controle da Igreja: uma questão insolúvel? In. BIDEGAIN, Ana Maria. Mulheres: **Autonomia e Controle Religioso na América Latina**. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes,1996. pp. 59-70.

_____ Introdução. As complexas relações entre religião e gênero. In. ROSADO, Maria José (Org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015. Pp.7-18.

ROSADO, Maria José; CITELI, Maria Teresa; MATTOS, Teresinha F.L.; ROSSI, Emerson. Aspectos da institucionalização dos Estudos de Religião e de Gênero no Brasil. In. ROSADO, Maria José (Org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015. Pp.291-317.

ROSISTOLATO, Rodrigo P.R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis,SC: v. 17, nº. 1, abr. 2009. Disp. em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2009000100002&lng=pt&nrm=iso

SCOTT, Joan. W. **El Gênero**: una categoria útil para elanálisis histórico. In: História y Genero: lasmujeresenle Europa modern y contemporánea. Valence: Ed. Amely-Nash. Alfonso, 1990.

_____. A invisibilidade da experiência. São Paulo: **Revista Projeto e História**. n.16. 1998. p.297-325.

_____ .A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis, SC: **Mulheres**. 2002.

SOUZA, Sandra D. Revista Mandrágora: gênero e religião nos estudos feministas. ***Revista Estudos Feministas***. V.12 Florianópolis Sept./Dec. 2004.

_____ .Religião e Secularização: o gênero dos discursos e das práticas das mulheres protestantes. In: DUARTE, Sandra. (org.) **Ensaios feministas**. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2006.

SOUZA, Sandra D.& SANTOS, Naira P. **Estudos feministas e religião: tendências e debates.** V. 1 e 2. São Paulo: Ed. Prismas. 2015.

SOUZA, Sandra D. LEMOS, Carolina T. **A casa, as mulheres e a igreja**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

SUZARTE, Odezina dos S.; SARDENBERG, Cecília M. B.. Educação Escolar: um instrumento importante para o empoderamento de mulheres? In: **Estudos de gênero e interdisciplinaridade no contexto baiano**. COSTA, Ana Alice Alcântara (Org.). Salvador: EDUFBA: NEIM, 2011. Pp. 167-197.

TARDUCCI, Monica. Estudios feministas de religión: Una Mirada Muy Parcial. *Cadernos Pagu*. N.16. 2001: p. 97-114

VELASCO, Demétrio. La construcción histórico-ideologógica de lalaicidad. In. COSTA, Néstor da. **Laicidaden América Latina y Europa Repensando lo religioso entre lo público y lo privado enelsiglo XXI**. EuropeAid; Claeh. 2006.

VIANA, Cláudia P.; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: da diferença ao preconceito. In: AQUINO, Júlio G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Ed. Summus,8,1998.

_____ O sexo e o gênero da docência. *CadernosPagu*. Campinas: n. 17-18, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso

VILHENA, Valéria Cristina. **A Igreja sem voz: análise gênero da violência doméstica entre as mulheres evangélicas.** São Paulo: Fonte Editorial. 2009.

VUOLA, Elina. Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião. In. ROSADO, Maria José (Org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015. Pp.39-58.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. Porto Alegre -RS: **Movimento**. v.12, n.1, 2006. Pp. 59-80.

WOODHEAD, Linda. **Mulheres e gênero**: uma estrutura teórica. Disp. em: http://www.pucsp.br/rever/outronum.htm. 2002, Pp.1-7.

Um Componente Curricular Complexo da Educação Brasileira: Ensino Religioso

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira[53]

53. Professor Titular da PUCPR, Livre Docente e Pós-Doutor em Ciências da Religião, Doutor e Mestre em Ciências da Educação, Licenciado em Pedagogia, Bacharel em Ciências Religiosas, Líder do Grupo de Pesquisa, Professor do Programa Strictu Sensu em Teologia, srjunq@gmail.com

Ensino Religioso (ER) é proposto como parte integrante da formação básica do cidadão brasileiro. A identidade deste componente curricular passou por diferentes formas de viabilização e de expressão em cada período da história brasileira, assumindo diferentes características legais e pedagógicas.

Com a manifestação do pluralismo religioso na sociedade, o ER não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim como uma disciplina centrada na antropologia religiosa. A religião, que faz parte da cultura, está presente na ação cotidiana e se traduz de várias formas como decisões com base no respeito aos grupos e linguajares religiosos e no tratamento de questões políticas e econômicas.

Uma das contribuições deste componente curricular é o de favorecer a compreensão da riqueza cultural e religiosa brasileira, proporcionando a reflexão sobre a realidade, numa perspectiva de compreensão de si e do outro, mesmo que isso envolva conflitos. A presença do outro é importante para uma interlocução criadora e o próprio crescimento. A diferença não impede o diálogo, pelo contrário, ela o enriquece.

A partir do exposto, concluímos que urge ao Ensino Religioso questionar o significado da pessoa humana, em todas as suas dimensões, afirmando assim a identidade pedagógica do ER.

De fato quando iniciamos questionando a necessidade do Ensino Religioso para uma formação cidadã, citamos que:

> uma criança não compreende a religião, seus dogmas e princípios como Teologia. No entanto, seu sentimento de religiosidade se aproxima ao mágico que tem desde sempre. Um menino com 3 ou 4 anos de idade possui um imaginário magnífico: ele se vê, se pensa, se oferece superpoderes, lança forças de inimigos ou de amigos fantasiosos. A partir de 6 ou 7 anos cria maiores bases de racionalidade e entende mais a relação de causa e efeito do mundo. Ao formar conexões com algumas questões fortes da vida, como: “por que isso acontece”, “por que não?” Essas são formas de espiritualidade e questionamentos que, dependendo dos pais e docentes, podem ou não ser dirigidas por um canal positivo (CORTELLA, 2006, p.p. 17-18).

O diálogo intercultural e inter-religioso é o primeiro passo para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade, condições necessárias para esse direcionamento positivo proposto por Cortella se efetive. Para isso, vamos pensar como congregar no mesmo campo cognitivo os discursos científico, político, estético e religioso. O desafio, portanto, é promover o diálogo desses discursos para a construção de um saber emancipatório.

> As pessoas têm ou não o direito, no processo de tomar a história em suas mãos, de desenvolver outro tipo de linguagem como uma dimensão daqueles que têm o poder? Essa pergunta tem a ver com uma outra, mais antiga. Por exemplo, as pessoas têm o direito ou não de saber melhor aquilo que já sabem? Outra pergunta: As pessoas têm ou não o direito de participar do processo de produzir o novo conhecimento? Estou certo de que um processo sério de transformação social da sociedade tem que fazer isso (FREIRE, 2011, p. 114).

Dessa forma, ter como base a comunicação, a subjetividade, as reflexões, as ações, as observações, as impressões, as irritações, os sentimentos, e também a fé, pode nos levar a elementos que estruturem pedagogicamente o Ensino Religioso.

A construção da identidade do ensino religioso

A identidade deste componente curricular vem sendo construída considerando o contexto religioso e educacional de nosso país desde o século XVI até os dias atuais. Todos os períodos históricos no nosso país mantiveram a regulamentação do ER, segundo a visão da época, o que contribuiu para imprimir-lhe profundas marcas.

Dessa forma, o ER passou por diferentes formas de viabilização e de expressão em cada período da história brasileira, assumindo diferentes características legais e pedagógicas. A identidade da disciplina assumiu um perfil a partir de legislações que refletiam as negociações entre Estado e Religião, percurso iniciado no Império e que ganhou contorno na República. É importante destacar a ausência de cursos de licenciatura para professores de ER nesse período, o que favoreceu as tradições religiosas hegemônicas no preparo de professores por meio de cursos e de elaboração de materiais didático-pedagógicos ainda atrelados aos princípios catequéticos.

Com a manifestação do pluralismo religioso na sociedade brasileira, o modelo curri-

cular do ER centrado na doutrinação passou a ser intensamente questionado e assim perdendo paulatinamente sua função catequética. Porém, na prática, os professores leigos e voluntários continuavam a ministrar as aulas ainda com forte influência das tradições religiosas com caráter proselitista, ou seja, com o objetivo de converter para sua própria religião.

Com a falta de um comprometimento maior do Estado em adotar medidas que efetivamente promovessem sua regulamentação, o ER, como disciplina escolar, ficou muito fragilizado.

Como a compreensão do ER precisa ocorrer a partir da organização da Educação e da relação da religião na sociedade, avalorização o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira trouxe novos desafios e olhares para a complexidade desse componente curricular.

A compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade, nos permite a reflexão e a proposição do ER não como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa. A compreensão desse aspecto, segundo Junqueira (2002), se faz pela antropologia filosófica que contempla o estudo do conjunto das potencialidades do ser humano, entre as quais está à religiosa, a ser desenvolvida como as demais.

A perspectiva cultural do ensino religioso

A proposta de Educação básica brasileira visa contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, formar para a cidadania e favorecer a sua inserção na sociedade, de tal forma que seu processo informativo e formativo contribua para com os estudos posteriores e o mundo do trabalho.

Especialmente nos nove anos do Ensino Fundamental ocorre a complexização da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, assim como a compreensão do ambiente natural e social, o sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, promovendo o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta o social, conforme o art. 32 da LDB 9394 (BRASIL, 1996).

Enquanto patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso pode proporcionar

ao estudante oportunidades de aprendizagem a fim de compreender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para o autêntico cidadão multiculturalista.

Essa abordagem pedagógica exige ainda o entendimento e a reflexão do espaço escolar diante do reconhecimento da justiça e dos direitos de igualdades civil, social, cultural e econômico, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os diferentes componentes culturais de elaboração histórico-cultural da nação brasileira.

Entendemos que "cultura" não é apenas um processo de adaptação da natureza ao desejo do ser humano, mas é também uma linguagem comunicadora de significados e de valores. Ela possui, assim, diversos sensos e não se pode afirmar que seja igual para todos. Ela varia de povo a povo.

Algumas vezes de modo consciente, mas em geral inconscientemente, os diversos grupos humanos vão estruturando sua maneira de viver, de comer, de plantar e colher, de se vestir, de morar, de cantar, de dançar, de cultuar, de constituir família, de governar, de passar tempo, de estudar, e assim por diante. Sendo assim, a cultura pode deixar de ser vista como o conjunto das expressões de cada sociedade, materializadas nas artes, na literatura, nos monumentos e no "caráter nacional", ou como ideologia dominante na sociedade, e passar a ser definida como um processo constante de produção de sentido inseparavelmente ligado a práticas individuais e coletivas. E a religiosidade é produção de sentido. Como tratar, então esse universo religioso que é plural?

> O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 1998 p. 46).

Os autores retomam a reflexão sobre o multiculturalismo em 2003, cientes de que quando escreveram "O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos" (1988) "o estímulo para refletir sobre o tema estava muito ligado à forma como o debate sobre o multiculturalismo estava sendo realizado no campo educacional brasileiro". O foco na época eram os Parâmetros Curriculares Nacionais e o interesse dos autores estava voltado para as diretrizes do tema intitulado Pluralidade Cultural.

Para os autores, as questões de fundo sobre a diversidade cultural e suas conexões com processos democráticos deveriam ser tratadas com o cuidado necessário para que um tema tão importante não fosse "transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, fechados no círculo dos especialistas em currículo" (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

Refletindo em três aspectos historicamente importantes, o papel político do multiculturalismo, a importância de seu contexto e a forma com que as teorias educacionais apresentavam o tema, os autores entendiam que o contexto era de importância capital para compreender os sentidos e os significados do multiculturalismo.

Trazendo a definição de Silvério (2000, p. 86) sobre o multiculturalismo, que "pode ser visto como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença", os autores consideram que:

> O multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 112).

O receio dos autores é dissipado, pois em suas palavras,

> Hoje, já temos bons programas de pós-graduação em Educação que têm acolhido novos pesquisadores do multiculturalismo, da Educação multicultural, currículo e formação de professores na ótica da diversidade cultural. O nosso temor, em 1998, de que um projeto de Educação multicultural no Brasil ficaria comprometido se dependesse da produção acadêmica nacional, na época insuficiente, foi se dissipando em consequência do aumento do número de pesquisadores que têm se voltado para o tema (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 112).

A conclusão dos autores ao observarem mais de perto a expansão do movimento multicultural na Educação no Brasil é a de que uma Educação multicultural exige um enorme trabalho de desconstrução de categorias, para não ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios.

A declaração universal sobre a diversidade cultural da UNESCO (2002) traz o seguinte sobre Identidade, Diversidade e Pluralismo:

> Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade
>
> A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.
>
> Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.
>
> Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural
>
> Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.
>
> Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento
>
> A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Destacamos que a "diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade" (Art. 1) e "o pluralismo cultural constitui resposta política à realidade da diversidade cultural" (Art. 2).

A religião, que faz parte da cultura, está presente na ação cotidiana e se traduz de várias formas como decisões com base no respeito aos grupos e linguajares religiosos no tratamento de questões políticas e econômicas, por exemplo. E relacionando ao Ensino Religioso, destacamos novamente o alerta da vigilância epistemológica de Gonçalves e Silva (2003) para comparar, nesse caso, as tradições religiosas.

O entendimento de que a religiosidade é vivida em contextos sociais e individuais, que influenciam a vida em sociedade, a cultura, a história e a economia leva ao entendimento do ser humano como ser religioso. A compreensão do ser humano que busca respostas para a sua existência em diferentes formas de crer ou a opção de não crer levanta possibilidades para investigar a maneira de pensar e o modo de agir que podem orientar, e até mesmo condicionar e determinar, a concepção de

mundo, compreensão da vida e noção de transcendência do ser humano. Por isso, para compreender uma sociedade é necessário entender as influências de inúmeras organizações, inclusive as religiosas, para uma completa caracterização social.

Sendo assim, a questão do pluralismo religioso, uma realidade cada vez mais percebida, é um fenômeno universal que ocorre em diversas realidades e aspectos culturais. Percebe-se também a presença de uma combinação harmoniosa de práticas religiosas provenientes das diferentes religiões, buscando formas não institucionais de vivenciar as questões profundas do ser.

A diversidade religiosa, segundo Teixeira (2012) "não é uma novidade na história, mas um traço que acompanhou o seu desenvolvimento". Mas então qual é o motivo da urgência? O autor responde:

> Consciência mais viva dessa pluralidade, de sua presença recorrente no campo da observação, na dinâmica da urbanização mundial, nos modernos meios de comunicação e na facilidade de acesso ao seu patrimônio diversificado. Torna-se hoje facilmente acessível a singularidade das diferenças e o acolhimento dessa "dispersão benéfica do divino" (TEIXEIRA, 2012, p.183).

Ribeiro (2013) advoga uma perspectiva pluralista, que, possui como característica básica a noção de que cada religião tem a sua proposta salvífica e de fé e que devem ser aceitas, respeitadas e aprimoradas a partir de um diálogo e aproximação mútuos. Assim, a fé cristã, por exemplo, necessita ser reinterpretada a partir do confronto dialógico e criativo com as demais fés. O mesmo deve se dar com toda e qualquer tradição religiosa. Aqui, há um ponto de novidade que coloca a todos em constante desafio (Ribeiro, 2013, p.41). A emergência da perspectiva intercultural no Brasil é de consenso de Santiago, Akkari e Marques (2013, p.15) e ainda destacam os avanços na produção científica e nas "proposições acadêmicas voltadas para a perspectiva cultural". Porém, na opinião dos autores as "experiências interculturais ampliadas para a reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes".

Um espaço promotor da interculturalidade: será possível?

Para Candau (2014), a Educação intercultural é polissêmica, admite diferentes

significados e aproximações. Destaca ainda que as duas primeiras abordagens, especialmente a primeira, são as mais frequentes. "Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural (p. 26). Outro fator que a autora destaca é que não deve "desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto de diferentes sociedades" (p. 29).

O ER compõe uma das áreas do conhecimento previsto para a composição do currículo da Educação básica brasileira, regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 07 (BRASIL, 2010), na condição de área de conhecimento, adquirindo um "status acadêmico" em igualdade com os demais componentes curriculares. Por esse motivo, o Ensino Religioso, a partir da atual LDB, tem exigido uma discussão mais ampla sobre o "pluralismo religioso" que sempre existiu, mas que não era explicitado.

> Cabe à Educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A Educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 55).

A organização dos conteúdos do ER e o encaminhamento metodológico devem considerar a necessidade de promover simultaneamente a mediação entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente significativas e a teoria e a prática. Por meio de seus conteúdos, em uma sequência cognitiva e respeitando as características dos estudantes e dos segmentos escolares, o ER procura favorecer uma releitura religiosa na sociedade.

A questão de uma interculturalidade religiosa é uma realidade que deve ser construída a partir de diversas realidades e aspectos culturais. Os conteúdos são articulados a partir do cotidiano dos estudantes (o seu tempo e o seu espaço), integrados a um contexto mais amplo, escolhidos a partir da significatividade dos temas.

O Ensino Religioso, dentro do contexto da Educação Básica, em um país historicamente diversificado e plural, em que diferentes manifestações no campo religioso ajudaram a construir a identidade nacional, assume o papel de favorecer a releitura do fenômeno religioso nacional, contextualizado e com significatividade para a compreensão da sociedade brasileira. No cotidiano, as situações oriundas de questões religiosas são confrontadas pelos estudantes e suas famílias, desde as regras de convivência até aspectos da organização social.

Uma das contribuições deste componente curricular é o de favorecer a compreensão da riqueza cultural e religiosa brasileira, proporcionando a reflexão sobre a realidade, numa perspectiva de compreensão a respeito de si e do outro.

A atitude de abertura às diferentes manifestações religiosas se revela não apenas nas intenções definidas em documentos e programas de ER, mas particularmente no cotidiano escolar. Ou seja, as diversas manifestações do religioso como sendo componentes do patrimônio cultural e as relações que estabelecem; assim como a necessidade da construção, reflexão e socialização do conhecimento religioso, que proporcione ao indivíduo sua base de formação integral, de respeito e de convívio com o diferente; que o uso da linguagem pedagógica e não religiosa referente a cada expressão do sagrado, seja adequado.

Ao articular este componente do currículo, a escola se orienta pela superação de toda forma de proselitismo, bem como a discriminação de toda e qualquer expressão do sagrado, entendendo que é um espaço público. Não se admite o uso do espaço/tempo escolar para legitimar uma manifestação do religioso em detrimento de outra, não é um espaço de doutrinação, evangelização, de expressão de ritos, símbolos e campanhas.

Na compreensão da escola como espaço de reflexão e sistematização de diferentes saberes, o respeito e a consciência, por parte dos docentes e estudantes, do direito à liberdade de consciência e da opção religiosa, relevando os aspectos científicos do universo cultural do Sagrado e a diversidade social posta diante de todos. O ER quer contribuir no aspecto do Sagrado, e este tem a capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações; interpreta toda a realidade de maneira profunda e crescente.

A religião empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações e funciona como um modelo para o mundo, já que, para os que acreditam, a religião orienta as ações e apresenta explicações para as questões vitais: “De onde vim?”, “Para onde vou?”, “Qual o sentido da existência?”, fornecendo ainda respostas as três ameaças que pesam sobre toda a vida humana: o sofrimento, a ignorância e a injustiça.

Dessa forma, não é a simples exposição de informações e valores que permitirá o questionamento sobre a própria existência do ser humano, participante das intrincadas relações socioculturais, mas o que podemos chamar de "letramento religioso".

O que se espera hoje do processo educacional é a formação do sujeito para resolver situações-problema do dia a dia e que envolvem diferentes graus de complexidade, nesse sentido:

> É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restrito e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos. Aqui também a ciência de nós mesmos: sapiência, conhecimento saboroso (ALVES, 1999, p. 13).

Como promover esse conhecimento saboroso?

> A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p.p. 94-95).

A religião pode ser considerada como um comportamento instintivo, característico do homem. Suas manifestações são observadas através dos tempos, em todas as diversas culturas, a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, em relação aos fatos "inconsoláveis" e desconhecidos. O ser humano, nos mais diversos cantos do planeta, estruturou a religião e, consequentemente, indicou significados ao seu caminhar e para tal foram estabelecidas histórias (compreenda-se o termo como história religiosa, lendas e mitos), ritos e outras formas para se retomar o que estaria rompido.

A estruturação do ER, como componente pertinente ao contexto escolar, é, na

realidade, a resposta a um desafio configurado há mais de um século, o que exige ocupar-se de algumas variáveis que interferem em sua composição escolarizada. A LDB 9394 (Brasil, 1996) pretende que o cidadão se forme na escola, tanto no aspecto cultural como no profissional. A Educação da consciência religiosa é um direito do ser humano. O pressuposto é que os estudantes têm o direito de conhecer todas as dimensões da cultura; entre essas, encontra-se a possibilidade de discutir os problemas fundamentais da existência. É difícil chegar às opções de vida, quando se pretende ignorar a religião que tem tanto a dizer, ou então, quando se quer restringi-la a um ensino vago, inútil, por ser destituído da relação entre os modelos históricos, coerentes com a tradição e a cultura dos povos.

Aprendendo na presença do outro

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e Associação Palas Athena produziram o livro "Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo" (2010). E no prefácio de Vincent Defourny, representante da UNESCO no Brasil, lemos: "A tolerância e o diálogo cultural e inter-religioso constituem, assim, facetas marcantes deste 'novo humanismo' calcado de maneira evidente na ideia de cultura de paz".

Ao fazer uma retrospectiva das ações da UNESCO, Noleto aponta: que uma Educação voltada para a cultura de paz "inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural" (UNESCO, 2010, p. 13).

Com base nos quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — Delors, 2003), Noleto afirma que é possível

> pensar numa Educação que efetivamente contribua para a construção de uma cultura de paz. Além deles, o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. A paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável. De acordo com essa abordagem positiva da diversidade cultural, a sociedade civil (ONGs, círculos econômicos, redes de associações e comunidades) deve agir tendo em mente que cada país e

> cada sociedade devem planejar suas estratégias de acordo com suas características específicas (UNESCO, 2010, p. 14).

É certo que o encontro com o outro pode trazer conflitos. E conflito não é confronto. No livro da UNESCO, há a compilação do primeiro capítulo do livro "Pedagogia da convivência" (2008). Para Jares, autor do referido livro, conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Para o autor, a convivência é marcada por polos estabelecidos a partir de códigos valorativos, que são subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Entretanto, apesar de a convivência ser potencialmente cruzada por relações de conflito, isso de modo algum significa ameaça à convivência.

Jares (2003) também aponta que a convivência faz referência a conteúdos de natureza bem distinta: morais, éticos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e educativos, fundamentalmente e destaca o papel essencial dos docentes, no caso do sistema educacional, e dos pais, nas famílias, como modelos que eduquem a partir da esperança e para a esperança.

Teixeira (2012) aponta os desafios fundamentais que se apresentam ao século XXI e destaca a acolhida da diversidade religiosa como um imperativo dialogal. Ele apresenta a diferença religiosa como enigma — misteriosos caminhos que levam os seres humanos a buscar um novo entendimento e compreensão em sua trajetória de vida. "As religiões têm muito a contribuir em favor da paz mundial, da renovação espiritual e da afirmação de um horizonte de sentido" (p. 192).

Considerações Finais

Como componente curricular, o ER, articulado com as demais disciplinas, busca apontar o religioso como uma dimensão humana que vai além da superfície dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações e auxilia o ser humano a interagirna sociedade de forma responsável e atuante. Contribuitambém para a construção de visão de mundo, ser humano e sociedade, considerando o religioso na qualidade do questionamento e da atitude com que a realidade de cada um é abordada.

Nesse sentido, a presença do outro é importante para uma interlocução criadora e o próprio crescimento. O desafio que apresentamos a partir desta reflexão é a bele-

za da diversidade que não impede o diálogo. Pelo contrário, a diferença o enriquece. A partir do exposto, concluímos que urge ao ER questionar o significado da pessoa humana, em todas as suas dimensões. É necessária uma leitura crítica do lugar desse componente curricular, bem como a consolidação de referenciais para a organização e direcionamento do trabalho do professor de ER em sala de aula, afirmando assim a identidade pedagógica do ER.

Referências

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação nacional LEI 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, De 14 De Dezembro De 2010**(*). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em jan/2016.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: Moreira, A.F.; Candau, V.M. (Orgs) — **Currículos, disciplinas e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORTELA, M.S. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: Sena, L. (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

DELORS, J. et al. (Org.).**Educação: um tesouro a descobrir**.8.ed. São Paulo: UNESCO, Cortez, 2003.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

_____. **Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas e políticas Educação e Pesquisa**. vol. 29, núm. 1, ene.-jun. pp. 109-123, Universidade de São Paulo, Brasil, 2003.

FREIRE, P.; HORTON, M.**O caminho se faz caminhando — Conversas sobre Educação e mudança social**.Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

JARES, X.R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTIAGO, M; AKKARI, A; MARQUES, L. **Educação intercultural, desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SILVÉRIO, V. R. **O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora**. Revista Brasileira de Cultura, Petrópolis, v. 94, n.5, 2000, p.p.83- 100.

UNESCO (2002). **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf. Acesso em jan/2016.

_____. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.** — Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

RIBEIRO, C. Fé e pluralismo religioso: reflexão a partir da teologia de Paul Tillich. **Revista Eletrônica Correlatio** v. 12, n. 23, 2013.

TEIXEIRA, F. **O imprescindível desafio da diferença religiosa**.**Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XX, Nº 38, 2012, p.p. 181-194.

Deus nos Proteja de Quem o Adora e nos Odeia: o fundamentalismo cristão no Ensino Superior como obstáculo à democracia[54]

Profa. Dra. Daniela Auad [55]

Daniela Rodrigues Munck[56]

O presente trabalho nasceu de incômodos dos discursos religiosos fundamentalistas que tem repercutido na sociedade e, mais precisamente, entre alunas (os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juíz de Fora, em relação aos estudos que tratam das relações de gênero na formação docente. A perspectiva adotada encara o cenário, a amostra e a conjuntura estudadas como uma parte representativa da realidade brasileira e, de todo modo, como passível de conceder, ainda que no interior da Região Sudeste, dados que podem se aproximar ou, pelo menos, servir de comparação a outras Regiões do Território Nacional.

Em nosso país, como em outros lugares do Mundo, é sabido que, embora tenhamos um Estado laico, é marcante a interferência dos discursos religiosos, que se baseiam em fundamentos de costumes tradicionais e saberes pautados na fé religiosa, considerados por grandes grupos como verdades absolutas e inquestionáveis. A partir disso, muitos setores e grupos, inspirados por ideário fundamentalista e a partir de princípios religiosos aparentemente cristãos, pretendem rejeitar e lutar contra o debate das questões de relações de gênero na educação e no interior da escola. Tal negativa corresponde à tentativa de invisibilizar e rechaçar o debate de situações que já ocorrem, ainda que muitas vezes sem aprofundamento de debate e sem direcionamento pedagógico nas escolas e espaços educativos em geral. Trata-se de negar décadas de pesquisas acadêmicas, avanços nos livros didáticos e paradidáticos, assim como tentar pedir transformações já em curso nas práticas pedagógicas. E há de se ressaltar que essas transformações consubstanciadas por praticas pedagógicas que já se beneficiam dos debates acadêmicos e ativistas sobre relações de gênero na escola resultam do acúmulo de décadas de pesquisa e militância. Tal acúmulo hoje já se transpõe para as práticas escolares e muitas docentes já se sentem confortáveis, ou pelo menos sensíveis, diante do ideario feminista que ora é abafado na realidade escolar, ora é apropriado e assumido. De todo modo, os feminismos estão na escola e se colocam à disposição do debate sobre as relações de gênero que

54. Uma primeira versão desta pesquisa foi apresentada no Segundo Congresso Internacional de Psicologia LGBT e áreas afins, ocorrido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), de 08 a 11 de março de 2016. No referido evento, a primeira autora do presente capítulo coordenou o Simpósio Temático intitulado Olhares LGBT sobre o Direito à Educação: Intersecções, Alquimias e Consubstancialidades.

55. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Flores Raras - Educação, Comunicação e Feminismos. E-mail: auad.daniela@gmail.com.

ali se constroem, se descortinam, se reforçam ou se modificam.

Vale lembrar que a discussão acerca das relações de gênero é fruto de lutas feministas que visam a igualdade de direitos de homens e mulheres a partir também da educação. A partir dessas reflexões, realizou-se pesquisa cujo objetivo foi analisar a participação de alunas e alunos nas disciplinas que apresentam ementas que abordam gênero, assim como a percepção desses (as) em relação a esse debate.

Partiu-se do pressuposto que é a apropriação desse saber na formação docente que possibilitará a problematização e a mudança de visões padronizadas sobre os sujeitos, construídas historicamente de modo desigual. Além disso, a multiplicação desses saberes, na escola, através de práticas pedagógicas acaba por questionar o que é posto como natural sobre o que é ser homem e mulher, na sociedade. Neste sentido, a perspectiva adotada pode contribuir para o combate ao machismo, sexismo e homo/lesbo/transfobia, os quais são responsáveis pela perpetuação das desigualdades, desrespeitos aos direitos humanos e violência contra grupos populacionais enormes e representativos. Também se procurou, no âmbito da pesquisa, as expressões do fundamentalismo religioso como resistências aos debates de gênero na educação, impossibilitando avanços no processo de formação e nas futuras práticas pedagógicas de estudantes do Curso de Pedagogia. Foi investigado se alunas e alunos compreendem a importância da categoria gênero na sua formação, bem como se reconhecem a necessidade dessa formação para ampliação da visão de mundo e desconstrução de concepções distorcidas sobre as relações de gênero. Enfim, foi analisado se os graduandos e as graduandas consideram relevante debater gênero na escola e de que modo fariam isso, nas suas futuras práticas pedagógicas.

No percurso para esse trabalho de pesquisa, como análise no estudo exploratório, foi aplicado questionário na turma de 8º período do curso de Pedagogia da UFJF, com questões abertas e fechadas, que versaram sobre as relações de gênero na formação e práticas pedagógicas.

Vale notar que, no escopo do estudo empreendido, acredita-se que não basta apenas apresentar no currículo disciplinas optativas e/ou eletivas que discutam questões de gênero. É fundamental criar meios e mobilizar pessoas para que essas reflexões sejam realmente efetivadas e abarquem todos (as) discentes e docentes, independente de credo religioso e demais características pessoais. Desta forma, a pesquisa torna-se pertinente ainda por considerar a abordagem de gênero fundamental na formação e, sendo assim, expressa em que medida o curso de Pedagogia da UFJF tem cumprido sua função de formar para a igualdade de gênero, sem a qual não será atingido o ideal de sociedade democrática.

Neste texto, apresentaremos ainda, de forma introdutória, o fenômeno do fun-

56. Pedagoga formada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi aluna fundadora, ao lado das Professoras Cláudia Regina Lahni e Daniela Auad, do Grupo de Estudos e Pesquisas Flores Raras - Educação, Comunicação e Feminismos, no qual participa ativamente até a atualidade. E-mail:daniela-munck@hotmail.com.

damentalismo religioso e as tensões deste no Estado laico, tais como o interesse de compreender especificidades e contradições do fundamentalismo religioso no Brasil, um país laico que acaba por permitir que medidas políticas sejam tomadas de modo a considerar fortemente os interesses de bancadas religiosas. Fenômenos dessa natureza podem ser percebidos como inconstitucionais, antidemocráticos e deve ser problematizados, pois contrariariam sobretudo uma variada gama de direitos fundamentais de minorias sociais que compõe a população brasileira.

Fundamentalismo religioso como discurso inconstitucional no Estado laico

Percebemos que, embora o Brasil se apresente como um Estado laico, o país é marcado pela interferência dos discursos religiosos. Esses discursos são pautados nas tradições e são resistentes aos avanços da sociedade. As implicações dessas forças que insistem em "deslaicizar" o Estado se revelam na em tentativas de padronizar e naturalizar relações de gênero binárias e em negar o debate que já aparece na escola sobre sexualidade. Tal negação dos saberes produzidos tanto academicamente, quanto pelo ativismo dos movimentos sociais parece querer rechaçar a mudança de padrões tradicionais, de modo a preservar hierarquizações, classificações e desigualdades que desrespeitam a diversidade em que se apresenta a vida em nossa sociedade plural.

Compreendemos que, no passado, a união entre Estado e a Igreja possibilitava que esta ditasse as regras. Mas com a separação entre essas duas instituições, promulgada na Constituição Republicana no ano de 1891, o Estado passou a ser laico, o que implica em escolas públicas laicas. Sendo assim, as interferências religiosas nas políticas e nas instituições públicas não poderiam ser mais admitidas. Permitir que discursos religiosos ditem as regras num país laico é inconstitucional. Segundo Malavolta (2015, p.44),

> O princípio constitucional – na verdade a NORMA Constitucional – que preconiza a separação entre Estado e religião garante expressamente que o Estado não deve se associar a religiões, não deve favorecer ou obstruir o seu exercício, mantendo-se neutro nos assuntos de fé. (MALAVOLTA, 2015, p.44).

Mesmo que a laicidade impossibilite as intervenções religiosas no Estado, isso

não significou que posições fundamentalistas religiosas não fossem levadas em consideração nas tomadas de decisões políticas. Citamos isso, pois no cenário político, atual, percebemos pressões de bancadas religiosas que, com base na fé, impossibilitam avanços na transformação e nas possibilidades de respeito e ampliação de direitos de uma grande parcela da população. Como por exemplo, o fato de negarem os debates que dizem respeito às questões da diversidade humana, gênero e sexualidade, na escola. Portanto, consideramos relevante discorrer sobre esse fenômeno do fundamentalismo religioso, que, baseado em discursos conservadores, rejeita o estudo das relações de gênero, assim como o debate dessa temática na realidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino. Note-se que o que é negado por tais concepções e grupos é justamente o que variadas correntes de estudiosas/os e ativistas defendem a partir de acúmulo de décadas de pesquisa, militância e atuação em salas de aulas em múltiplas realidades educacionais.

Neste sentido, cumpre destacar que o fundamentalismo religioso como fenômeno surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, com a publicação de "Os Fundamentos", que foi um manifesto elaborado por grupos protestantes conservadores com o objetivo de tentar defender a base da fé e certeza religiosa contra a interpretação antirreligiosa da Ciência, da Filosofia e de culturas modernas (PAINE, 2010, p. 11-14 e SANTOS, 2009, p. 27-28).

No entanto, de acordo com Souza (2013), o fundamentalismo religioso de origem protestante, passa por diversas transformações, sendo resignificado em outras expressões religiosas (evangélicas, católicas etc). Sendo assim, a autora afirma ser importante que o termo fundamentalismo seja analisado no plural, "pois eles podem se expressar no âmbito religioso em toda a sua diversidade e para além dele" (SOUZA, 2013, p.8). Essa citação nos faz pensar sobre não apenas a diversidade de expressões religiosas, mas nos espaços que estas tem se manifestado, como mídia, escolas, Universidades, Câmara Municipais, Congresso Nacional e dentre outros locais públicos onde deveria prevalecer o direito de todos independente de fé e religião. A problemática dessa situação se expressa em situações como no caso de um (a) agente público impor sua crença a outros que não comungam desses mesmos ideais. Imaginemos uma Lei que proíba a população de comer carne na Sexta-feira da Paixão. Não conhecemos nenhuma produção acadêmica que revele que essa prática, neste dia, traga algum maleficio aos sujeitos. O que sabemos é que essa prática se trata de uma ação dos indivíduos que se declaram católicos. Portanto não devem ser impostas àqueles (as) que não são adeptos dessa religião. Da mesma forma, o debate sobre as relações de gênero não poderia ser interditado nas escolas por motivos religiosos. Grosso modo, trata-se de afirmar que se não é possível interditar a

carne a todas as pessoas na Sexta Santa, também não é possível impedir o debate de gênero nas escolas, onde as situações de desigualdade de gênero estão sempre colocadas, de modo a reforçar aspectos não positivos nas relações de poder entre o masculino e o feminino.

Com relação a concepção dos fundamentalistas, Baleeiro (2013, P.41) argumenta que os diversos grupos de fundamentalismos religioso apresentam características comuns. Sendo destacado como a principal ser a reação aos avanços da modernidade. Para tanto, constroem fundamentos baseados em costumes e saberes religiosos tradicionais como sendo verdades absolutas. Notamos que até a ciência já deu um grande salto, ao admitir que suas produções não apresentam conceitos fechado, perfeitos, uma verdade absoluta e imutável, mas que está sujeita a transformações (CHASSOT, 2003, p. 94).

Todavia, a insegurança com a modernidade, leva os fundamentalistas ao discurso de cunho moral e religioso, contraditório no Estado laico, a negar a necessidade de mudanças com a criação de, por exemplo, políticas públicas de enfrentamento e superação da violência contra as mulheres e homossexuais.

> (...) O Brasil mantém um dos mais altos índices de assassinatos de matriz homofóbica (É preciso que se dê maior atenção para os nexos entre a violência homofóbica e o quadro de agressões contra as mulheres: são ambas violências de gênero de inequívoca raiz heteronormativa) sem que isso suscite clamor público de idênticas proporções (...) (JUNQUEIRA, 2009, p. 174).

Essas explanações nos remetem ao fato do Estado brasileiro ser Laico e, apesar disso, nos momentos de tomada de decisões, os nossos representantes fazem uso do poder, de forma autoritária e antidemocrática, com discursos fundamentalistas, de modo a desconsiderar e até negar as categorias que remetem ao respeito pela diversidade, como classe, raça, religião, gênero, sexualidade. Esses discursos, alinhando-se com os dos conservadores oriundos de outros movimentos que não apenas os fundamentalistas, estão pautados na tradição de intolerância aos avanços da modernidade. São tensões colocadas violentamente e que influenciam na criação e vetos de projetos de leis, coom poder de impossibilitar transformações das realidades sociais e atrasar o desenvolvimento da sociedade em variados aspectos.

Citamos isso, porque assistimos ao impasse na votação do Plano Nacional de Educação (PNE) que resultou no veto do Artigo 2º, que tinha como objetivo a superação das desigualdades educacionais, “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, devido à pressão da bancada religiosa

no Congresso Nacional. Como transformar a sociedade, superando preconceitos e discriminações que promovem diferentes formas de violências, quando nossos representantes se opõem às mudanças pautando-se em tradição, preconceitos e desconhecimentos?

Criar projetos que incentivam o trabalho com questões de gênero na escola é fundamental, conforme apontam estudiosos (as). AUAD (2004) e LOURO (1997) debatem relações de gênero para problematizar concepções desiguais entre o masculino e o feminino, estes como representações presentes na escola e que precisam ser debatidos do modo como se apresentam para que sejam construídas ideias mais igualitárias e justas, com respeito e valorização das diversidades. Nesse sentido, urge ainda a criação, aprovação e implantação de Políticas Públicas, Projetos e Leis para o país, cuja dimensão de suas construções e debates seja ampla o suficiente para extrapolar os espaços restritos e privados das Igrejas.

A categoria gênero: saber necessário para transformação das relações de poder

Ao iniciarmos o debate acerca das relações de gênero faz-se necessário retomarmos a conjuntura histórica dessa abordagem no Brasil. Pesquisadoras da área apontam que a história da apropriação do conhecimento sobre a categoria gênero teve início na década de 1970, momento em que essa teoria começa a ser debatida por estudiosas brasileiras com base em produções internacionais (LOURO, 1997 e AUAD, 2006).

A partir da compreensão desse saber, fortalecido com o que era posto na prática, em relação ao homem e a mulher, percebesse que as desigualdades são construções históricas e sociais. Neste sentido, fez-se necessário questionar ideias engessadas que eram, e ainda são, colocadas como inatas a cada um dos sexos, para combater as desigualdade na sociedade.

Nessa perspectiva, a categoria gênero é adotada:

> não como sinônimo de sexo (masculino e feminino), mas corresponde ao conjunto de representações construídos por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e característica para cada um dos sexos (AUAD, 2004, p. 42).

A apreensão dessa teoria possibilitou questionar padrões estabelecidos como na-

turais para homens e mulheres, que foram sendo construídos socialmente, ao longo dos anos. Portanto, propiciar o acesso de todas as pessoas a esse conhecimento favorecerá a superação de desigualdade e da violência, que são o resultado das concepções rígidas e conservadoras sobre o masculino e o feminino. Para tal, é fundamental estimular o debate sobre as relações de gênero na educação, sem silenciar o que já aparece, por vezes de modo gritado, nos pátios, salas de aula e nos variados tempos e espaços escolares.

Neste sentido, em uma perspectiva de socialização de Émile Durkheim (quanto em uma abordagem mais interacionista, como esboça Suzane Mollo-Bouvier, afirmamos que é através da educação que os sujeitos produzem e reproduzem seus conhecimentos, transformam, resistem e também transmitem às novas e atuais gerações um conjunto de saberes, para que estas transmitam às atuais e às futuras gerações, ao longo dos anos. Dessa forma, aos grupos e indivíduos é dada (ou é construída por eles) a possibilidade de apropriação de saberes e de consciência reflexiva e critica, com a criação de condições para realizar a transformações no meio em que vivemos.

Contudo, ao contrário do que explanam as pesquisadoras das relações de gênero sobre essa temática, os fundamentalistas religiosos tem se apropriado, de forma deturpada, dessa produção cientifica, para deprecia-la. Consideramos que, isso se deva ao fato de que, conforme afirma Baleeiro (2013, p.16) a dificuldade de ter que lidar com algo novo pode trazer insegurança, incerteza, instabilidade. Essas sensações de desconforto podem impedir que fundamentalistas revejam seus olhares sobre as tradições e avancem para os novos saberes. Sendo assim, podem tentar desmerecer o conhecimento produzido sobre gênero com argumentos baseados no que entender por moral e naquilo que pregam como religião. Na verdade ter de lidar com o novo causa dúvida, desconforto, estranhamento e questionamento a muitas pessoas e grupos, e não apenas aos funamentalistas, que se agarram às tradições, como modelos idealizados, como lugares das certezas e das verdades. Essa maneira opressora de estar em sociedade também pode encontrar explicações na Teoria do Comportamento Eleitoral, a qual pode nos explicar como carreiras políticas inteiras, desde as candidaturas até a duração de mandatos que se mantem por décadas em reeleição, se fundamentam no ódio à populações inteiras; se baseiam na ideia de perseguição de um grupo por outro grupo, colocando em campos opostos e minados quem poderia estar lado a lado. Religiosos e População LGBT, por exemplo, não necessariamente são dois tipos de populações diferentes. Homossexuais, lésbicas, travestis e bissexuais profeçam variadas religiões, constroem suas famílias e delas advem. A afirmação que a população LGBT é anti religião e anti família pode estar sendo usada como bandeira política e fazendo com que o ódio acabe por congregar

adeptos – e, sobretudo, votos – mais do que aquilo para o que deveria ter nascido a religião e para o que deveria se destinar a política: as variadas formas de Paz de todos os povos.

Vale notar que silenciar as novas produções acadêmicas não colabora no desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, torna-se fundamental possibilitar a população o domínio de conhecimento sobre as relações de gênero tanto na forma como historicamente se apresentam na sociedade quanto no modo como se deseja que se apresentem e construam, no seio de uma sociedade democrática. O debate institucionalizado das relações de gênero na escola, pedagogicamente coordenado a partir dos estudos acumulados na área de Educação, concorre para que se refleta sobre os padrões tradicionais que são valorizados e ensinados pelas instituições educativas (família, mídia, religião, escola etc.). Tais padrões concorrem para a continuidade da construção de identidades binárias e desiguais de mulheres e homens e, ao lado disso, de modo complementar, corroboram a rejeição de tudo quanto não se refere ao ideal conservador de masculino e de feminino, de homem e de mulher, condizente com ditames religiosos e naturalizações grosseiras pautadas em concepções biologizantes.

Como vimos de modo exemplar nos episódios de votação dos Planos Municipais de Educações, fundamentalistas fazem pressão de cunho moral e religioso para que a abordagem das relações de gênero seja silenciada na escola e delegadas à família. As famílias, muitas vezes, produzem e reproduzem concepções padronizadas, construídas ao longo da história, sobre os sujeitos com consequências desastrosas à sociedade. Educam com base na normatização do que é ser homem e mulher, socialmente e negam a diversidade humana, o que contribui para a promoção de desigualdade, preconceito, discriminação e violência. Esse modo de educar contribui para que as novas gerações apresentem comportamentos machistas, homofóbicos e violentos. Ao lado disso, é muito importante que se percebe que os conteúdos sobre raça, gênero e classe devem ser colocados em debate e em causa na escola tanto quanto outros conteúdos da língua escrita ou dos saberes matemáticos. A criança, ao chegar à escola e ao frequentá-la, traz os valores linguísticos e os saberes matemáticos aprendidos informalmente no interior daquilo que reconhece como seu núcleo familiar e sua comunidade. Para ensinar a norma culta e para desenvolver as competências matemáticas e linguísticas de modo geral, recorrentemente a escola vai contra o que a criança aprende em casa e na comunidade. Ali, nestes espaços, pode se continuar escrevendo, falando e contando diferentemente dos modos como ocorre na escola. Mas se deixa muito claro para a criança que na escola, naquele espaço coletivo e educacional, a norma culta, a contagem matemática, assim como

um conjunto de saberes e práticas divergem daquilo que fazemos em casa ou nas ruas do nosso bairro. A escola é o lugar por excelencia do aprendizado da vida em coletividade e, em razão disso, pode ir de encontro com o que a criança traz da família, colocando até mesmo a criança em crise com tais aprendizados. Sem esta crise não haveria sequer o aprendizado. A crise das hipóteses trazidas pela criança é um aspecto importante a ser considerado rumo à construção do conhecimento. Assim sendo, não seria um bom alibi pautar a negação do debate das relações de gênero na escola a partir do dever de respeitar o que se aprende na família. Fosse desta forma com todos os saberes, jamais se poderia intervir na hipótese línguística da criança a fim de que esta rume em direção à aquisição da leitura e escrita.

Assim como um saber linguístico, as relações de gênero estão com a criança e a constituem antes do ingresso na escola. Assim como não é possível silenciar a língua falada para que se ensine a língua escrita, não é possível silenciar o debate de gênero para que se ensine respeito, a civilidade e a educação, estas como missões precípuas da escola.

Assim, concluímos que delegar à família o ensino das relações de gênero é manter as relações sociais que já estão postas, assim como seria delegar à família o ensino da língua portuguesa e, então, teríamos dificuldade em nos comunicar com o uso geral e amplo do que conhecemos como norma culta. Deixar que as famílias ensinem direitos humanos e respeito às variadas raças, às orientações sexuais, às classes sociais e às múltiplas maneiras de ser e estar em sociedade do ponto de vista de gênero seria como deixar por conta dos adultos responsáveis, no interior de suas casas, a obrigação de alfabetizar seus(suas) filhos(as), sem que se tenha certeza de acesso destes à cultura letrada.

Da mesma forma, no interior da escola, quando educadores nse dizem não preparados para lidar com o debate de gênero, nos ocorre se elas e eles teriam tanta tranquilidade para afirmar que não sabem escrever corretamente ou mesmo que não se sentem confortáveis ao resolver contas matemáticas. Docentes que não participaram de debates sobre gênero na formação inicial ou continuada podem ter a tendência de reproduzir diferenciação hierarquizada entre meninos e meninas nas suas práticas, promovendo desigualdades que atentam contra o Direito à Educação (AUAD, 2006, p. 19). Por esse motivo, é de suma importância garantir que na formação inicial e continuada existam disciplinas e atividades que promovam a apropriação dos conhecimentos produzidos sobre relações de gênero, diversidade racial e sexual. Desta forma, aumentarão as chances de termos uma educação para uma sociedade democrática, que nasça também a partir das práticas escolares.

O debate das relações de gênero na educação

A frase do educador Paulo Freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” nos faz refletir sobre a importância da educação na transformação da sociedade. Além disso, nos levou também a pensar na importância dos sujeitos que são os agentes responsáveis por impulsionar esses processos – educativos e, se educativos, transformadores.

A transformação da sociedade não ocorrerá sem a ação educativa. Então retornamos ao que está sendo tratado neste trabalho sobre a necessidade de se discutir gênero na formação, para romper com visões distorcidas e rígidas de que homem tem que de um modo e de que mulher tem que ser de outro. E, cada um desses modos deve estar separados, opostos e binários, como pares complementares que não se equivalem pois em escala social de prestígio os status apontam para a desigualdade. Nesse sentido, é necessário e inevitável questionar os padrões sociais construídos, historicamente, pela humanidade.

Para problematizar esse paradigma conservador e excludente – de dois gêneros para cada um dos dois sexos – é necessário garantir a docente, e discentes, acesso às variadas abordagens sobre as relações de gênero, para que sejam questionadas as concepções de todos os sujeitos no interior da escola, de modo a resignificar e reverberar para o todo social o debate que possibilita a ampliação do debate sobre a diversidade e o alcance do respeito aos Direitos Humanos.

O espaço educativo é percebido como um lugar de formação e reprodução de desigualdade, estudiosas feministas interessadas em eliminar a desigualdade de gênero, apresentam diversas propostas políticas e pedagógicas com o objetivo de construir, nesse *lócus*, ideias de constituição de homens e mulheres de maneira igualitária. (LOURO, 1997 e AUAD, 2006).

A escola, como espaço plural, tem potencialidade ímpar nos processos de formação e transformação da visão de mundo de estudantes. Trata-se de lócus privilegiado para o desenvolvimento de consciência reflexiva e crítica, assim como para mudança de ações cotidianas. É, afinal, na escola, que vamos selecionando o que manter e o que mudar nos grupos, nos indíviduos, naquilo que reconhecemos como vida em sociedade, numa dinâmica movimentação viva e pulsante do cotidiano, onde crianças crescem, homens e mulheres se tornam mães e pais em variadas maneiras de ser pai e de maternar e, onde, enfim, docentes podem se tornar parte fundamental na construção de uma sociedade democrática.

Por essas razões, as instituições educacionais são alvo de interesse de pesquisadoras/es e ativistas. Todavia, para que essas instituições de ensino cumpram sua função de formar para a igualdade de gênero é fundamental promover o que pode ser denominado como co-educação, que "é um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino" (AUAD, 2006, p.79-80). Há de se destacar ainda que a co-educação pode ser considerada uma política educacional que visa implementar medidas e ações nas esferas educativas do país. Não basta apenas apresentar no currículo a necessidade de se discutir questões de gênero na instituição. É preciso criar meios para tal e mobilizar pessoas para que tais reflexões sejam realmente efetivadas e abarquem todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, recolocamos o questionamento: como promover a co-educação com base nas relações de gênero se os (as) docentes alegam não saber ou não sentem segurança em tratar dessa temática? Nessa perspectiva, é fundamental capacitar os (as) profissionais da área educacional para que criem condições de implementar práticas que problematizam os padrões sociais estabelecidose que são comumente base de situações de violência na escola e fora dela; fornecer insumo para que profissionais da área de educação valorizem a diversidade e as relações de gênero. Sendo assim, na formação inicial e continuada de professores faz-se necessária a promoção de debates sobre as relações de gênero de forma sistematizada de modo a capacitar "agentes da co-educação", conforme afirmou AUAD (2006, p. 86).

Tecidas essas considerações que são, em um só tempo, fundantes e inicias, no presente texto delimitaremos o foco no escopo das discussões das relações de gênero na formação inicial de alunas e alunos do curso de Pedagogia da UFJF. Focalizar esse objeto se relaciona com o objetivo de identificarmos avanços e desafios dessas questões na formação. Reconhecemos que a produção teórica de gênero é cara a formação de professores (as), sendo uma conquista dos movimentos feminista. Apesar disso, a multiplicação desse saber não é de responsabilidade, apenas, de grupos feministas e outros movimentos sociais que compreendem o valor dessa temática tanto na formação quanto em outras searas de construção de práticas de respeito aos direitos humanos e à democracia. Debater, Propagar e Construir conhecimentos que tornem a sociedade – no futuro e, sobretudo, desde a atualidade – mais justa é dever de todas as pessoas e há variados modos de empreender esse esforço onde quer que se esteja vivendo. No nosso caso, é na sala de aula. Vamos ao estudo dessa especial seara.

Como se afirmou de modo circunstanciado, a categoria gênero precisa ser discutida na formação docente para refletir nas práticas educativas da escola básica. Apesar disso, percebemos que na grade do curso de Pedagogia UFJF, a abordagem das relações de gênero e sexualidade são debatidas de forma sistemática apenas em duas disciplinas: ***Tópicos Especiais: gênero, sexualidade e educação*** e ***Feminismos, gênero e interseções: bons álibis para romper a ordem compulsória***. Essas disciplinas aparecem no programa do curso como optativas, e nas demais matérias a abordagem dessa temática, quando acontece, é feita de forma assistemática. Cabe especial destaque à disciplina Feminismos, Gênero e Intersecções, que tem seguido trâmite para que se torne eletiva de curso, o que signfica dizer que será disciplina que irá compor o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e dentre muitos fatores expressará continuidade e aprofundamento de conteúdos ensinados na disciplina obrigatória de primeiro período, Sociologia da Educação, ministrada pela mesma docente, assim como irá atender às recomendações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e Diretrizes do Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciências. Este encontro foi promovido em 2006 pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres do Governo Federal e, desde então, nos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres e em outros documentos governamentais, recomenda-se a introdução de disciplina regular nos cursos superiores que contemple a categoria gênero, bem como sua intersecção com as categorias raça, classe e geração, com o objetivo de oferecer, no âmbito do Ensino Superior, conhecimento que subsidie a eliminação das desigualdades.

A disciplina ***Feminismos, gênero e interseções: bons álibis para romper a ordem compulsória***tem tido problemas de cadastramento junto ao orgão da Universidade responsável por, dentre outras tarefas, cadastrar disciplinas. Por vezes, a falta de conhecimento de gestores sobre as temáticas pode fazer com que o caminho de legitimação de determinados saberes seja mais árduo. Destacamos que o processo de criação e cadastramento da eletiva Feminismos, Gênero e Intersecções expressa tensões, resistências e conquistas quanto ao que pode ser percebido como conteúdo a ser ensinado ou não nos Cursos de Pedagogia.

Consideramos como avanço a implantação, no currículo, de disciplinas como essa, com abordagens sobre relações de gênero. Contudo, ao analisar a forma como as disciplinas são ou não lecionadas, são ou não valorizadas e até como estão estrutu-

radas, percebemos como as questões de gênero são colocadas de modo menos prestigioso e aparentemente em segundo plano. É marcante como o debate das relações de gênero não é prioridade, mas colocado como disciplina optativa, sem que a oferta de seu conteúdo seja obrigatório e que, mesmo quando aberta a matrícula, só se realizará se houver interesse dos(as) graduandos(as), numa relação de oferta e procura que pode, por vezes, não assegurar que determinados saberes sejam debatidos com pedagogas/os em formação.

Fica evidente que, caso alguns/algumas dessas se sentirem desconfortáveis com a abordagem das relações de gênero, devido a posições pautadas em valores religiosos conservadores e excludentes, com a matricula não obrigatória, esse conteúdo não estará na formação e restará como uma lacuna. Tal conjuntura obstaculariza e atrasa a implementação de práticas pedagógicas que contribuam para a eliminação da homofobia, lesbofobia e transfobia, assim como reforça as desigualdades entre homens, mulheres, meninos e meninas, no meio social, onde vivem misturados, mas sem debate sistematizado sobre as relações de gênero. Como garantir a problematização de gênero na escola básica se, no processo de formação, educadores não se interessaram pelos conhecimentos sobre as relações de gênero e assim não questionam suas próprias concepções sobre masculino e feminino?

Boa parte da resposta a essa pergunta se trilhou no projeto de pesquisa intitulado: "Relações de gênero nos cursos de pedagogia: desafios e obstáculos de um percurso inacabado" coordenado pela Professora Doutora Daniela Auad, na Faculdade de Educação de Juiz de Fora. O projeto teve como objetivo conhecer como a categoria gênero está sendo considerada ou silenciada nos processos de formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil. As estratégias para alcançar esse objetivo foram coleta de dados (dos currículos e das ementas do curso de Pedagogia da UFJF) e entrevistas com as/os formadores de professores(as). Deste modo, constatou-se que embora o tema seja recorrente de debates entre os/as alunos/as do curso, nas disciplinas analisadas (Fundamentos Teóricos Metodológico de educação Infantil, Matemática, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), as relações de gênero se apresentam de maneira implícita, por trás das temáticas que compõem a proposta curricular, sem o conhecimento sistematizado por parte das docentes e de modo a invisibilizar a temática em questão.

Apesar disso, foi evidenciado nas declarações dos(as) docentes entrevistadas (os) a afirmação sobre a necessidade de se abordar questões das relações de gênero no curso de Pedagogia. A afirmação da importância de discutir gênero por parte desses (as) entrevistados (as) e também de pesquisadores dessa área não expressam o re-

conhecimento dessa aprendizagem como necessária na prática, pois a mesma ainda se encontra em segundo plano na grade do curso. Quando será que o estudo das questões de gênero será reconhecido como prioridade para minimizar/eliminar este alto índice de violência contra mulheres, homossexuais e população trans no Brasil? Como o (a) educador (a) poderá criar possibilidade de desconstruir ideias engessadas sobre o masculino e feminino, na escola, se na esfera formativa, não problematizou suas próprias concepções sobre as relações de gênero?

É evidente que para que os conhecimentos sobre as relações de gênero produzidos cheguem nas escolas é fundamental possibilitar esses debates no processo de formação docente. Será que é correto deixar por conta do(a) estudante escolher se vai ou não fazer disciplinas com a temática de gênero, num amplo quadro de optativas? Será que é direito do(a) educador(a) optar ou não por formar pessoas que respeitam as diversidades e as reconheçam como enriquecedoras?

Neste sentido, apontamos como um desafio para o curso de formação de professores criar alternativas para que todos(as) licenciandos(as) participem de discussões sobre gênero no curso de Pedagogia. Tendo em vista, capacitar agentes da educação para a democracia para implementarem práticas educativas que considerem essa abordagem na escola. Tais disciplinas possibilitam o debate crítico sobre concepções distorcidas e padronizadas dos seres humanos, construídas ao longo da história. Dessa forma, são disciplinas cujos saberes colaboraram na construção de uma sociedade mais justa, onde os indivíduos sejam respeitados nas suas diferenças e tenham seus direitos reconhecidos de forma igualitária.

Conforme afirmou Auad (2006), ao trabalhar relações de gênero na escola, os (as) profissionais de educação precisam desconstruir neles (as) mesmos (as) ideias sobre o que é ser homem e mulher, construídas socialmente e culturalmente como verdades absolutas e únicas, de modo a enquadram os indivíduos conforme padrões binários pré-estabelecidos.

Em resumo, trata-se de refletir como as disciplinas que apresentam na ementa questões sobre as relações de gênero não são obrigatórias, aparecem na grade do curso como optativas ou eletivas e, assim não se garante, no curso de Pedagogia, acesso a esse saber fundamental. Sendo assim, quem opta por fazer tal debate são os(as) graduandos(as) de acordo com seus próprios interesses e, ainda, se houver a possibilidade da/do docente ofertar a disciplina diante da usual sobrecarga de trabalho em outras disciplinas obrigatórias, pesquisa, extensão e administração.

Com base nessa conjuntura, buscamos saber se todas (os) estudantes do curso de Pedagogia participaram das disciplinas que apresentam ementas que tratam de gênero, assim como a percepção desses (as) em relação a essa abordagem. Também

se procurou, no questionário, possíveis expressões de fundamentalismo religioso, buscando saber se estas se relacionam com resistências aos debates de gênero na formação docente. Ainda, foi investigado se alunas e alunos compreendem a importância da categoria gênero na sua formação, bem como se reconhecem a necessidade desse conhecimento, na formação, para desconstrução de concepções desiguais sobre as relações de gênero. Enfim, será analisado se os /as estudantes consideram relevante debater gênero na escola e de que modo fariam isso, nas suas supostas práticas pedagógicas.

Para que a instituição formativa cumpra sua função, deve possibilitar a todas as pessoas que cursam a graduação em Pedagogia o acesso ao acúmulo de pesquisas produzidas na área de educação sobre gênero, tão importante quanto os saberes ofertados e assegurados nas disciplinas classificadas como obrigatória. Assim, se favorecerá que essa abordagem seja debatida não apenas no espaço acadêmico, mas para além dele: nas salas de aula, pátios, famílias de docentes e discentes e em variados espaços por ondem circulam todas e todos que passam pelas diferentes níveis e modalidades de ensino. Reconhecemos que esse é o grande desafio do curso de Pedagogia, contribuir com método, conhecimento, sistematização e profundidade no enfrentamento das desigualdades sociais e colaborar na transformação da sociedade rumo ao que é percebido como justo sob a ótica dos Direitos e das Leis.

A turma investigada: pedagogas em fase final de formação inicial

Nossa pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, com análise de questionário, com questões abertas e fechadas, aplicados em alunos e alunas matriculadas, no turno diurno, na disciplina obrigatória para o 8º período, do curso de Pedagogia da UFJF, sendo essa intitulada como Trabalho e Educação e ministrado pelo professor André da silva Martins. Embora essa disciplina seja destinada a discentes do 8º período, percebe-se que há também estudantes desperíodizados, do 4º e 7º período do curso. Os principais motivos de escolha da disciplina foram: a) ela congregava alunas e alunos já em adiantado andamento do curso, os quais já tiveram mais chances de debater as questões de gênero quando essas são ofertadas em optativas ou em ocasiões que são debatidas no interior de disciplinas obrigatórias, como ocorre com a Sociologia da Educação, no primeiro período; b) o professor André Martins se mostrou acessível no que se refere à aplicação do questionário no âmbito de sua disciplina.

Para participar da investigação, não era necessário que os/as respondentes se

identificassem. Constava o número de 37 graduandas e graduandos matriculados na disciplina, mas apenas 29 estavam presentes na sala de aula no dia 14 de dezembro de 2015, para responderem ao instrumento elaborado. Desse total de participações, somam-se 27 mulheres (do 7°, 8º períodos e desperiodizadas) e 02 homens (pertencentes ao 4º período). Todos e todas estudantes presentes, no momento da aplicação do questionário, concordaram em colaborar com a pesquisa sobre questões das relações de gênero na formação docente.

Os pontos salientados nas perguntas do questionário versaram sobre a apropriação ou não das discussão de gênero nas disciplinas do curso, bem como a relevância desse estudo para formação e a implementação dessa abordagem na escola e nas supostas práticas pedagógicas. Além disso, o instrumento aplicado questionou, dentre as respostas, a existência de palavras ou expressões que pudessem expressar ideario relacionado ou correspondente ao fundamentalismo religioso como obstáculo ao debate de gênero na formação e futuras práticas educativas. Para nortear essa análise, as reflexões serão realizadas a partir das quatro questões presentes no questionário aplicado a turma do 8º período do curso. As perguntas citadas são: 1. A participação ou não participação na discussão sobre relações de gênero na formação docente? 2. As disciplinas que abordam questões de gênero são relevantes a formação docente? 3. Será que os/as licenciandas e licenciandos consideram importante discutir gênero na escola? 4.Nas práticas pedagógicas, como discutiriam gênero?

Para concluir com um olhar de participante e pesquisadora

Ao longo desta pesquisa, buscamos mostrar a importância da debate de gênero na formação de professores e professoras. Além disso, entendemos que discutir gênero na formação docente possibilita aos futuros educadores e educadoras promoverem práticas pedagógicas que problematizarão padrões engessados sobre o masculino e o feminino, na escola e fora dela. Dessa forma, contribuindo para eliminar o machismo, sexismo e homo/lesbo/transfobia, os quais são responsáveis pela perpetuação das desigualdades, desrespeitos aos direitos humanos e violência contra grupos populacionais enormes e representativos.

Tais ideias nos motivaram a investigar a formação dos professores e das professoras do curso de Pedagogia da UFJF, para saber se todos (as) graduandos (as) do 8º período, desse curso, tiveram acesso ao debate de gênero nas disciplinas que tratam dessa temática. Para tanto aplicamos questionários à turma do 8º período do curso

de Pedagogia da UFJF, no dia 14 de dezembro de 2015, que teve a adesão e participação de todos os alunos e todas as alunas presentes, na sala de aula, no horário da disciplina obrigatória, Trabalho e Educação, ministrada pelo Professor André Martins, atualmente também Diretor da Faculdade.

Ao analisarmos os questionários constatamos que 9 alunas e 1 aluno do 8º período não fizeram as disciplinas que tratam exclusivamente de gênero. Isso pode se dever ao fato das disciplinas com ementas que versam sobre gênero se configurarem como optativa, ou seja, a inserção nessas depende do interesse dos acadêmicos e das acadêmicas, não se configurando como obrigatórias. Ainda assim, a partir de eventos ocorridos na FACED e outras disciplinas obrigatórias cursadas, como Sociologia da Educação, constatou-se que dentre esse grupo de 10 estudantes, 3 apropriaram-se do conhecimento de gênero de forma interdisciplinar e sem realizar as ditas disciplinas "de gênero".

Esses dados revelam que o curso de Pedagogia da FACED poderia ter medidas e ações na direção de assegurar formação docente com conhecimento básico e mínimo sobre gênero e educação, como nos chama atenção a pesquisadora, Auad (2006) sobre a necessidade de formar professores e professoras preparados para o enfrentamento das desigualdades.

Possibilitar a participação de universitários/as nas discussões de gênero, durante o processo formativo, contribuirá para que estes percebam as ideias distorcidas sobre o que é ser homem e mulher na sociedade e assim se tornem capazes de desconstruir esses conceitos equivocados, na escola, com a implementação de práticas intencionais e sistematizadas que questionem padrões naturalizados sobre os sujeitos.

O domínio dos conhecimentos sobre a categoria gênero favorece que docentes não continuem a produzir e reproduzir conceitos deturpados sobre o masculino e o feminino, frutos de construções históricas, sociais e culturais, na escola.Adotar a categoria gênero cria condições para que docentes e estudantes problematizem o que é posto como natural para cada um dos sexos, criando relações mais igualitária no ambiente escolar.

Entretanto, notamos que, nos relatos da maioria das alunas que não participaram das disciplinas sobre gênero, não identificamos uma relação entre não se matricular e ser religiosa. Porém, é possível sondar e questionar em que medida esses discursos, com base na fé, presentes dentro do espaço acadêmico, poderão representar um obstáculo para que estudantes optem por disciplinas que tratam dessa abordagem, no curso de Pedagogia.

Essas reflexões nos levam a questionar a forma como estas disciplinas aparecem

na grade curricular do curso Pedagogia da UFJF, muitas vezes em segundo plano. Refletimos ainda sobre o fato de saber se estão ou não as graduandas e os graduandos em condições de decidirem quais disciplinas devem escolher para sua formação docente.

É fato que o processo educativo é complexo campo de disputa que envolve diversas áreas do conhecimento, por esse motivo demanda escolhas sobre quais conhecimento devem ser ensinados e aprendidos. Essas escolhas se dão com base em concepções políticas e ideológicas que, muitas vezes, não reconhecem gênero como prioridade na formação. Assim, recusa-se que essa temática seja discutida como primazia, ignorando a necessidade dessa para o enfrentamento das desigualdade entre o masculino e o feminino no processo educativo.Então, aparentemente, para não dizer que os cursos de formação de professores negam o estudo de gênero, coloca-se essa abordagem no currículo, como questão de escolha do/da estudante, em disciplinas optativas. Mas desconsidera-se a importância fundamental desses estudos para transformar a prática de todos os professores e todas as professoras que irão trabalhar na escola.

Acreditamos que enquanto gênero não for reconhecido como prioridade, na política, na formação, na escola, para eliminar desigualdades entre todos os seres vivos, continuará a prevalecer o machismo, a homofobia, a violência contra mulheres e outras formas de discriminação preconceito e violência. Portanto, consideramos que colocar gênero em plano secundário na formação, não reconhecendo que esse conhecimento interfere na constituição dos sujeitos, é uma forma de não se comprometer plenamente com a educação igualitária e para a democracia.

Referências

AUAD, Daniela. Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero. 1998. 145f – **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1998.

_____. Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação. 2004. 232f – **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2004.

_____. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BALEEIRO, Cleber A. S. A Dinâmica dos Fundamentalismos: modernidade e tradição, In. SOUZA, Sandra Duarte de. (Org.). **Fundamentalismos religiosos contemporâneos**. São Paulo: Fonte

Editorial, 2013, p.15-44.

CAMARGO, Eric Seger de; MORAES, Cristina Gross; NADIR, Henrique Caetano. Formações em Gênero e Diversidade Sexual: conceitos, princípios e práticas. In. NARDI, Caetano Henrique; MACHADO, Sandrine Paula; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas Políticas Públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva/Abrapso, 2015, p. 145-165.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar/abr., n 22, 2003, p. 89-100.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Edições 70, Livraria Portugal, 2001. (capítulos).

FURLANI, Jimena. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: UESC, CCHE e LEGF, 2015. Disponível em http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner, acesso em 13/12/2015.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Revista Bagoas**. Natal (RN): v. 3, n.4, 2009.

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

MALAVOLTA, Ana Naiara. Liberdades Religiosas e Liberdades Sexuais e Reprodutivas em um Estado Laíco. In. NARDI, Caetano Henrique; MACHADO, Sandrine Paula; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas Políticas Públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva/Abrapso, 2015, p. 39-79.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade,** n 26. 2005.

PAINE, Scott Randall. Fundamentalismo ateu contra fundamentalismo religioso. Dossiê: Neoateísmo: **Questões e Desafios (Art. Original).** Belo Horizonte: 2010, v.8, n.18, p.9-26.

RIOS, Roger Raupp. A laicidade e os desafios à democracia no Brasil: Neutralidade e Pluriconfessionalidade na Constituição de 1998. In. NARDI, Caetano Henrique; MACHADO, Sandrine Paula; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas Políticas Públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva/Abrapso, 2015, p.17-38.

SEFFNER, Fernando. Modus vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In. NARDI, Caetano Henrique; MACHADO, Sandrine Paula; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas Políticas Públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva/Abrapso, 2015, p. 81-103.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações Conceituais e Jurídicas sobre Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Racial. In. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p.65-80.

SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas Políticas Públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva/Abrapso, 2015, p. 81-104.

SANTOS, Genivalda Araújo Cravo dos. Tecendo alguns aspectos identitários e psicológicos do fundamentalismo. Ciberteologia: **Revista de Teologia & Cultura** –Ed. nº 21 - Ano V - Janeiro/ Fevereiro 2009, p. 27-35.

SOUZA, Sandra Duarte de. Apresentação: fundamentalismos em debate. In. SOUZA, Sandra Duarte de. (Org.). **Fundamentalismos religiosos contemporâneos**. São Paulo: Fonte Editorial, 2013, p.7-14.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferenças/diversidades: possibilidades pedagógicas. In. XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 277-293

“A Escola Falhou se o Aluno Acha que Menina é Inferior, Diz Pesquisadora”. E os Cursos de Jornalismo, Também falharam?

Cláudia Regina Lahni [57]

57. Professora Associada da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora; pós-doutora em Comunicação pela UERJ, doutora e mestra em Ciências da Comunicação pela USP; vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos (FACED-UFJF-CNPQ).

Introdução

A frase entre aspas, no título deste capítulo, foi parte do título de uma entrevista com a pesquisadora Daniela Auad, especialista em relações de gênero na escola. A entrevista foi publicada pelo site UOL Educação, em 13 de janeiro de 2016. Conforme a entrevista, para Auad, a escola que discute gênero é a que a ensina respeito, é a escola de todos/as. A escola tem papel fundamental no combate às violências e o debate sobre relações de genero já faz parte do ambiente de convívio d@s alun@s (Entrevista[58] feita por Marcelle Souza, 2016). “Se uma criança fica convencida de que meninas, negros e pessoas de religiões não-cristãs são inferiores, não importa que ela saiba ler e escrever, a escola terá falhado”, afirma Auad.

58. http://educacao.uol.com.br/notiias/2016/01/13/a-escola-falhou-se-o-aluno-acha-que-menina-e-inferior-diz-pesquisadora.htm

A partir dessas e outras afirmações da pesquisadora, perguntamos: e nas universidades, o que estamos fazendo quanto às relações de gênero? Sobre o tema, os cursos de Jornalismo também falharam? Neste artigo, versamos sobre comunicação, relações de gênero e ensino de graduação em Jornalismo. Visando a contribuir com a reflexão sobre a temática e sugerindo metodologias de trabalho que podem ser aplicados em variados espaços, apresentamos ações e projetos de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidos sob a coordenação desta autora, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Considerando as facilidades de veiculação e apreensão da mensagem, detemo-nos em um projeto que trabalhou, no rádio, educomunicação e feminismo com jovens, o *Programa de Mulher*.

Atualidades e marcos legais sobre o tema

Como refletimos em outro trabalho (Lahni e Moreira, 2016), "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" foi o tema da redação em 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio, uma prova que avalia conhecimentos gerais de jovens brasileiros e é usada como parte do processo seletivo de centenas de universidades no país. Em 2015, quase oito milhões de pessoas fizeram a prova e o tema da redação contribuiu para aumentar a reflexão sobre a desigualdade de gênero.

De maneira contrária à igualdade e ao respeito, no dia 18 de fevereiro de 2016, a Câmara dos Deputados, no Brasil, aprovou emendas à Medida Provisória (MP) 696/2015, com trechos contrários à população LGBTT e ao aborto. Essa MP oficializa a reforma administrativa promovida pelo governo federal em outubro de 2015 que, entre outras ações, criou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Com as emendas, os parlamentares proibiram, por exemplo, a expressão "da incorporação da perspectiva de gênero" que existia como um dos aspectos que o recém-criado Ministério deveria levar em conta. Outra emenda estabeleceu que o Ministério deveria trabalhar contra o aborto, bandeira histórica de luta do movimento feminista (Lahni e Moreira, 2016). Tais ações, no Congresso Nacional, se pautam em confronto às mulheres, em confronto à primeira presidenta da República, Dilma Rousseff – que passou a sofrer com a instauração de um processo de impeachment, sem crime algum comprovado – e em confronto ao debate sobre relações de gênero na Educação (e, dessa forma, em todas as áreas).

Assim, em todos os âmbitos e ambientes aumenta a violência contra as mulheres, a ponto de termos o registro de que "cinco mil mulheres morrem no Brasil, por ano, vítimas de feminicídio – isto é, em decorrência de conflitos de gênero". No País são registrados anualmente 50 mil casos de estupro – crime que é subnotificado, pois muitas vezes o criminoso é um homem próximo da vítima. Segundo Berenice Bento (2015, p. 31), "o Brasil é o país onde mais ocorrem assassinatos de travestis e transexuais em todo o mundo", o que implica na morte da população LGBTT e do feminino, visto que, neste caso, a violência se volta muito contra as trans.

Diante dessa situação, pergunta-se: e o papel da mídia? Como as mulheres aparecem na comunicação, mais de 40 anos depois de 1975, Ano Internacional da Mulher instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU)? Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTTs) estão presentes na mídia de que maneira? Como o ensino de jornalismo e de comunicação têm contribuído para isso?

No dia de finalizar este artigo, perguntei às/aos alun@s de Jornalismo, em aula da disciplina de Comunicação Comunitária, sobre o que tinham visto na grande imprensa que teria relação com a nossa aula. D@s cerca de 40 alun@s (da graduação em Jornalismo de uma universidade pública, na Região Sudeste), três mencionaram

um tiroteiro em um bairro onde residem pessoas das classes populares; a realização das Conferências Conjuntas de Direitos Humanos não foi citada – quando esta professora mencionou, somente um aluno e uma aluna tinham conhecimentos fato. Vale mencionar que, de 24 a 29 de abril de 2016, em Brasília, foram realizadas as etapas das Conferências, pela Secretaria de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, seguindo os princípios da transversalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, conforme informações da Secretaria de Direitos Humanos – Presidência da República, Governo do Brasil (http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh). O evento incluiu a 12ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, a 10ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Diretos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Podemos considerar que tal importante momento, para os direitos humanos no Brasil, pouco ou nada aparece na mídia massiva, na chamada grande imprensa. Se os/as defensores/as dos direitos humanos não estão na mídia, quem está lá? Quais jornais e revistas são levados para as salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio? Quem tem voz nesse jornalismo?

Quando questionamos as fontes e as pautas que vigam, na grande imprensa, sabemos da situação, por vezes, de constrangimentos enfrentados por jornalistas, uma vez que se tem no Brasil a liberdade de empresa e não de imprensa; ou seja, o jornalista é um funcionário de um veículo, que tem um dono, o seu patrão, cujas idéias são expressas e não contrariadas nesses veículos. Entretanto, buscamos refletir e agir em prol da democratização da comunicação, em prol de uma lei de mídia democrática, considerando a responsabilidade social do jornalismo e as condições de trabalho d@ jornalista. Consideramos, especialmente, a postura crítica do/a jornalista; afinal, concordamos com Bernardo Kucinski (1998), que avalia a autocensura como um dos principais problemas do jornalismo atual.

O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros estabelece que o/a jornalista tem como dever defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ora, a Declaração trata de igualdade, de respeito, do direito à comunicação. Em consonância com esses documentos, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Jornalismo, homologadas em 12 de setembro de 2013, apresentam, dentre as competências gerais esperadas do profissional em jornalismo, “Compreender e valorizar como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo cons-

tante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável". Dentre as competências específicas esperadas do profissional em jornalismo, destacamos: "Conhecer a construção histórica e os fundamentos da Cidadania; Compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; Compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo". Tais questões, novamente, vão ao encontro da cidadania ativa e democrática e, assim, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Comunicação, praça pública e o respeito a todas as pessoas

Não é de hoje que, por exemplo, pesquisadoras, feministas e movimento social popular (de maneira em geral) apontam a necessidade e reivindicam leis que garantam a visibilidade de mulheres (gênero que forma uma minoria social, ainda que maioria numérica) na mídia de maneira a contribuir para a expressão do que vem ocorrendo no mundo – com mulheres protagonizando diferentes papéis sociais em diferentes áreas – e, assim, contribuam para a identidade e cidadania femininas.

A situação das mulheres na mídia no Brasil, assim como da comunicação em geral, teve um importante momento de debate – a 1ª Conferência Nacional de Comunicação, realizada em dezembro de 2009 e também precedida por conferências municipais e estaduais, as quais apontaram, mais uma vez, a necessidade da visibilidade feminina nos meios de comunicação de modo emancipatório e igualitário. Grande parte das propostas de leis e políticas deliberadas, entretanto, não foi encaminhada até agora. Porém, com a 1ª Conferência, cresceu no Brasil a reivindicação por um marco regulatório contemporâneo para a comunicação, que poderá favorecer a emancipação feminina e o respeito a todas as pessoas, a partir da democratização da comunicação. Em agosto de 2012, tivemos no País o lançamento da Campanha Para Expressar a Liberdade, que debate e reivindica um Marco Regulatório da Comunicação no Brasil.

O debate a respeito da comunicação e sua regulamentação é fundamental, tendo em vista a centralidade desta na sociedade contemporânea. Podemos afirmar que a comunicação é a praça pública na atualidade, daí sua importância para visibilidade e discussões de ideias, grupos e suas questões. Nos meios de comunicação – no que

incluímos tanto os massivos como os alternativos – as pessoas têm especial acesso à informação, direito previsto na Constituição Brasileira.

Assim, dada a importância da informação na vida em sociedade esta é considerada um direito porta a outros direitos e, portanto, fundamental para o exercício da cidadania. Cidadania é aqui considerada como o exercício de direitos – civis, políticos e sociais –, luta pela manutenção e ampliação desses direitos (Manzini-Covre, 1995).

Conforme Murilo Cesar Ramos (2005, p.245, 246), os direitos civis, chamados de primeira geração, são aqueles de respeito à personalidade do indivíduo (liberdade pessoal, de pensamento, de religião), que obrigam o Estado a uma atitude de abstenção diante dos cidadãos. Já os direitos políticos, chamados de segunda geração, implicam na participação dos cidadãos e cidadãs na determinação dos objetivos políticos do Estado. Os direitos sociais, direitos de terceira geração, implicam em um comportamento ativo por parte do Estado para as garantias do/a cidadã/o (direito à saúde, ao trabalho, à assistência). A informação faz parte da primeira geração dos direitos humanos, o direito que se tem de ser informado, o qual nas democracias representativas de massa tende a ser extremamente amplo, mas "será sempre insuficiente".

Considerando isso, entre os anos 1960 e 70, a partir da Unesco (órgão das Nações Unidas que trata de educação, ciência e cultura), "emergiu rica discussão sobre a comunicação e seu papel para o fortalecimento da democracia". O principal momento deste debate foi a apresentação, em 1980, do relatório da comissão presidida pelo jurista e jornalista irlandês Sean MacBride, com o título "Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação na nossa época". Muito se discutiu, mas quase nada se avançou, porque a comunicação sempre é considerada estratégica para os governos. De acordo com o autor, "para o pensamento neoliberal que então começava seu período de hegemonia, era absurdo se pensar a comunicação na ótica de políticas nacionais. Mais absurdo ainda era pensar a comunicação como um direito mais amplo do que o consagrado, mas restritivo, direito à informação".

Esse debate volta com força, no final do século passado, muito impulsionado pelas novas tecnologias da comunicação, especialmente a internet. Para Ramos (2005, p. 247), neste final de década e início de século, com as novas tecnologias e a internet, é "imperativo retomar o debate sobre o direito à comunicação enquanto um novo direito humano fundamental". O autor lembra a formação de direitos e salienta que a informação faz parte da primeira geração dos direitos humanos; já o direito à comunicação é um direito social de quarta geração, fundamental na atualidade.

Tais reflexões também aparecem (anteriormente e de outra forma) em obras de autores que muitas vezes são base para as Ciências Humanas, Sociais e Sociais

Aplicadas. Norberto Bobbio (1992, p. 24) defende a importância da comunicação para a cidadania. Dalmo de Abreu Dallari (2002, p. 69, 70) ressalta a importância da organização da sociedade para manutenção, respeito e ampliação de direitos. Ele avalia que é necessário informar a pessoa sobre os seus direitos e conscientizá-la da importância de se garantir o respeito aos mesmos. Segundo o jurista, "a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo" (Dallari, 2002, p. 14). Para Maria de Lourdes Manzini-Covre (1995, p.11), "cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno". A cientista social considera a informação sobre direitos fundamental para o exercício da cidadania.

Essa importância da informação e da comunicação para a cidadania motiva teoria e ações reivindicativas. Cicilia Peruzzo (2004, p. 54, 55) aponta que "aos poucos vem sendo agregada a noção de acesso aos mesmos [meios de comunicação popular/comunitária] como um direito de cidadania" e o crescimento em favor do direito à comunicação. No Brasil, tivemos a organização da Cris – seção nacional da campanha Communication Rights in the Information Society (Direito à Comunicação na Sociedade Informacional).

Como essa, outros grupos (Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação, Centro de Mídia Independente, Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social), com constituição mais antiga, atuam pela democratização da comunicação. Essas entidades e outras do movimento social popular (como sindicatos de trabalhadores/as, grupos feministas e associações diversas) conquistaram, junto ao governo federal, a realização, em 2009, da 1ª Conferência Nacional de Comunicação, precedida de conferências municipais e estaduais, que debateram a comunicação no Brasil e definiram diretrizes para a mesma, em busca de sua democratização. A participação dos movimentos sociais populares certamente decorre do entendimento sobre a importância da comunicação para a cidadania.

Assim, como Ramos (2005, p. 247, 248), "entendemos que torna-se imperativo retomar o debate sobre o direito à comunicação enquanto um novo direito humano fundamental". Trata-se de um direito de quarta geração, que se "constitui um prolongamento lógico do progresso constante em direção à liberdade e à democracia". É nessa linha que trabalha Peruzzo (2002, p. 85), para quem, além dos seus direitos políticos respeitados, "em pleno século XXI, ser cidadão significa [...] também comunicar-se através dos meios tecnológicos que a humanidade desenvolveu e colocou a serviço de todos".

Vale ressaltar que o direito à comunicação é aqui entendido, portanto, tendo em vista a centralidade desta (da comunicação) na sociedade contemporânea, como

um direito fundamental, que vai garantir mais do que a informação (que chega), garantirá o poder de fala de pessoas e grupos, que precisam ver e ouvir seus temas e ideias em debate. O objetivo é a pluralidade de vozes e, assim, a visibilidade para a identidade e cidadania democrática de grupos diversos, em especial os minoritários. Avaliamos que ações de Educomunicação se constituem em campo fértil para o exercício do direito à comunicação, que é parte significativa para que seja construída a democratização da comunicação. Entendemos (Lahni e outros, 2009) Educomunicação como leitura crítica dos meios e trabalho conjunto da Comunicação e Educação, com base na teoria de Mario Kaplún e Paulo Freire, a qual é um caminho para o exercício do direito à comunicação e participação, em prol da democratização da sociedade e da comunicação.

Vai ter Gênero na Universidade

Considerando a necessidade de estudar, debater e transformar as relações de gênero, em todos os espaços (especialmente na Universidade), e considerando a centralidade da comunicação na sociedade contemporânea, desenvolvemos ações e projetos de pesquisa, ensino e extensão, buscando contribuir com o conhecimento acumulado sobre o tema, propagar esse conhecimento e colaborar para o exercício da cidadania de todas as pessoas. Enumeramos, a seguir, projetos e ações desenvolvidos, nesse sentido, na UFJF.

1) Projeto de Extensão Programa de Mulher: Informativo feminista em rádio, que trabalhou educomunicação com adolescentes; foi desenvolvido de 05/2001 a 01/2007 (mais adiante lembraremos a constituição do *Programa de Mulher*). Contava com uma bolsista e alunas voluntárias, no trabalho.

2) Projeto de Extensão Teoria e Prática pela Emancipação Feminina: Desenvolvido em conjunto com Profa.Ms. Nair Guedes, da Faculdade de Serviço Social, no período de 05/2002 a 04/2003, consistia na organização mensal de eventos, que tinha a mulher como protagonista e tema. Contava com uma bolsista e alunas voluntárias, no trabalho.

3) Uso de linguagem não sexista no *Jornal de Estudo*: depois de uma palestra com a professora Maria Otilia Bocchini, intitulada "A discriminação sexista na linguagem", foi adotado o uso de linguagem não sexista no jornal laboratório do curso de Jornalismo da UFJF, no período de 12/2002 a 04/2004 (Lahni: 2004, p.128).

4) Disciplina na Especialização Globalização, Mídia e Cidadania: alun@s cursa-

ram a disciplina obrigatória Mídia e Relações de Gênero, nos anos 2003, 2004, 2005, 2006.

5) Projeto de Extensão Jornal e Rádio no UFJF: Território de Oportunidades: com o trabalho de Educomunicação, o projeto refletia sobre gênero, raça-etnia e orientação sexual, com jovens participantes, no período de 05/2005 a 01/2008. Contava com uma bolsista e alunas voluntárias, no trabalho.

6) Projeto de Extensão em Interface com a Pesquisa Comunicação para a Cidadania: Tecnologias, Identidade e Ação Comunitária: também a partir da Educomunicação, desenvolvido de 12/2007 a 04/2010, o projeto trabalhava de forma transversal gênero e sexualidades. Contava com bolsistas e voluntárias, no trabalho.

7) Disciplina na Especialização Televisão, Cinema e Mídias Digitais: alun@s cursaram a disciplina Audiovisual e Relações de Gênero, entre 2008 e 2009.

8) Grupo de Estudos Feministas (dentro das atividades do Grupo de Pesquisa Comunicação, Identidade e Cidadania): entre 03/2010 e 10/2010, periodicamente havia a discussão de textos; parte das envolvidas produziu trabalhos que foram apresentadas em seção específica, durante evento de pesquisa, na Facom-UFJF.

9) Pesquisa Comunicação, Política e Relações de Gênero: Análise da Presença da Mulher, em um Veículo Local da Grande Imprensa e em um Alternativo, no Período Eleitoral: projeto em conjunto com a Profa.Dra. Daniela Auad, desenvolvido entre 2010 e 2012. Contava com o trabalho de bolsistas.

10) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Comunicação e Feminismos: em conjunto com a Profa.Dra. Daniela Auad, desde 02/2012, coordenamos Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, com reuniões periódicas e ações diversas.

11) Disciplina na Graduação: eletiva do curso de Jornalismo da UFJF, a disciplina Comunicação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais é cursada por alun@s de diversas unidades, desde 2014.

O Programa de Mulher

O *Programa de Mulher* era um informativo feminista, feito para Rádio, desenvolvido como um projeto de extensão da Faculdade de Comunicação (Facom) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a formulação e coordenação desta autora, professora Cláudia Lahni. Esse projeto de extensão foi realizado no período de 05/2001 a 01/2007, sempre contando com o trabalho de uma bolsista e alunas

voluntárias. Além das alunas do curso de Comunicação (em média três estudantes), uma aluna da Medicina também integrou a equipe entre 2001 e 2002.

O informativo iniciou semanal, como previsto, com quinze minutos de duração, abordando temas como saúde, direitos, política, trabalho, movimentos sociais populares, cidadania em geral e arte e lazer. A edição número 1 do *Programa de Mulher* foi ao ar no dia 9 de junho de 2001, na Mega FM (sintonizada em 90,7).

Quase todas as edições do *Programa de Mulher* eram gravadas no estúdio de rádio da Facom-UFJF e depois veiculadas aos sábados pela Mega FM. A Mega era a rádio comunitária do bairro Santa Cândida, situado em Juiz de Fora; abrangia ouvintes dos bairros Santa Cândida, Vila Alpina, São Benedito, Vitorino Braga, Furtado de Menezes, Progresso, Bairu, Manuel Honório, Centro e outros.

Praticamente um ano depois da primeira edição ir ao ar, o *Programa de Mulher*

passou a ter 30 minutos de duração. Sua estrutura básica foi sempre a mesma: uma abertura com apresentação das manchetes do dia – com a locução feita por duas alunas, geralmente (sobe e desce som); Notas e Matérias (sempre intercaladas por passagens); um Abre e uma Entrevista – em geral direta, sem edição, porém gravada, feita por uma aluna; na seqüência, Música – com cantoras da cidade e de outras localidades do Brasil, mas sem muita entrada nas rádios comerciais; depois, Identificação e uma chamada para o Comentário; Comentário – era o editorial do programa feito por sua coordenadora (sobe e desce som); Matérias, em geral sem sonora, com locução das duas apresentadoras (sempre separadas por sobe e desce som) – as matérias eram feitas por todas as pessoas da equipe; Identificação e chamada para o Saiba Mais; Saiba Mais, com locução de uma terceira aluna; Música – em geral de uma cantora pouco conhecida ou uma canção pouco tocada pelas rádios comerciais; Identificação e chamada para Saúde; Saúde, com redação e locução de outra integrante da equipe (sobe e desce som); Identificação e chama Arte e Lazer; Arte e Lazer, com redação e locução de outra aluna (sobe e desce som); Encerramento, com ficha técnica (Lahni e Pelegrini, 2005). O informativo contou com trabalhos técnicos de um funcionário da Facom-UFJF; a edição e coordenação eram desta autora.

Entre 2005 e 2006, também participaram do programa as adolescentes do projeto *UFJF - Territóriode Oportunidade*[59]. A proposta do programa dentro desse projeto era acolher duas estudantes durante dois meses, cumprindo quatro horas por semana. Durante essas horas, as adolescentes acompanhavam a gravação e edição do *Programa de Mulher*, realizavam matérias e entrevistas, participavam da locução e recebiam aulas dadas pela equipe base do informativo. Quanto ao conteúdo das aulas, tinham os seguintes temas: desmitificação dos meios de comunicação de massa, história do rádio, formas alternativas de rádio (as rádios comunitárias), rádios

59. O projeto foi elaborado em maio/2004 pelas professoras Maria Carolina R. Portella e Maria Aparecida Tardin Cassab, ambas da Faculdade de Serviço Social da UFJF, e executado nos anos seguintes. Também contou com a coordenação da professora Juliana T. N. Mendes que compunha a equipe do Pólo de Suporte às Políticas de Proteção da Infância e Juventude. Os/As participantes eram alun@s da rede pública de bairros próximos à UFJF. Eles/as desenvolviam atividades básicas nas áreas de informática, língua estrangeira, esporte, cinema e comunicação, a partir de projetos de docentes da Universidade.

comunitárias na cidade, no bairro da adolescente, técnicas de rádio, a mulher na sociedade, a mulher nos meios de comunicação de massa e comunicação feminista.

Nas edições dos quase seis anos de *Programa de Mulher* foram entrevistadas lideranças de movimentos sociais, como Nina Tonin – coordenadora do setor de gênero

do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) do Rio Grande do Sul; Ana

Paula Monteiro Araújo – do setor de comunicação e direitos humanos do MST de Pernambuco; Cirene Isidoro Candanda – coordenadora paroquial do Grupo Negro Kaiodes e integrante do Fórum de Mulheres Negras de Juiz de Fora; Tereza Leite – uma das fundadoras do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, de Juiz de Fora; Marisa Fernandes – do Coletivo Lésbico Feminista, de São Paulo; Zélia Lúcia Lima – vice-presidenta da CUT Regional; Júlia de Mello Correard Pereira – diretora de Comunicação da UJES (União Juizforana dos Estudantes Secundaristas); e Priscila Eduarda Moreira – da Posse de Cultura Hip Hop Zumbi dos Palmares.

Também foram entrevistadas mulheres que atuam na política institucional, como

Luiza Erundina – deputada federal do PSB (Partido Socialista Brasileiro); Jô Moraes – ex-vereadora em Belo Horizonte e deputada estadual pelo PCdoB (Partido Comunista do Brasil) de Minas Gerais; Denise Paiva – subsecretária nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; e Nilcéa Freire – ministra da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. Além de professoras, sociólogas, escritoras, alunas e atrizes, cantoras e compositoras como Zélia Duncan, Ana Carolina, Dina Aléxia, Cláudia Amorim. A entrevista era a parte mais longa do programa, tendo em média sete minutos de duração.

No Comentário eram trabalhados temas abordados no informativo ou outros. Nas matérias e notas, os temas diziam respeito ao movimento feminista em específico e aos movimentos sociais populares de uma forma geral, como a Marcha Mundial das Mulheres, o Fórum Social Mundial, os Mini-Fóruns Municipais contra a Discriminação e mobilizações de trabalhadoras, além de palestras na cidade e a repercussão de assuntos

nacionais que tivessem relação com a proposta do informativo.

Saúde era pauta de entrevistas e matérias no informativo. Além disso, o *Programa de Mulher*, desde a sua quinta edição, contava com a seção Saúde. As fontes utilizadas eram entrevistas e consultas com profissionais da área, publicações especializadas e o livro *Só para mulheres*, de Sonia Hirsch. A seção Saúde tratava-se de um texto dirigido à ouvinte, que apresentava informações sobre vida saudável ou sobre determinada doença, como prevenir e como tratar a partir da alimentação e do uso do sistema de atendimento público de saúde. O texto, que enfocava a saúde

de maneira preventiva, terminava, na maior parte das vezes, indicando que a médica[60] deveria ser sempre consultada ou que a ouvinte deveria ir ao posto de saúde do bairro. Em Saúde, foram abordados temas como menopausa, gripe, doação de sangue, infarto, tensão pré-menstrual, câncer de colo de útero, câncer de mama, aids, a proteína na alimentação, doenças de inverno, osteoporose, câncer de intestino, HPV, cuidados com a pele – evitar o sol forte -, dengue, alimentação apropriada ao calor, a importância de se verificar o programa de saúde dos candidatos à eleição, câncer, resfriado, cuidados com a gordura na alimentação, diferenças entre *diet* e *light*, os perigos da automedicação, pré-natal, a função e os cuidados com os cabelos, espinhas, cuidados com os dentes, os benefícios da prática do esporte, obesidade, hipertensão, entre outros.

No momento de Arte e Lazer, eram apresentadas informações sobre espetáculos de música, dança, filmes e exposições, gratuitos ou com ingressos a preços populares. Também eram noticiadas apresentações de Hip-Hop da Posse Zumbi dos Palmares (cuja formação e atividades, em geral, ocorriam em conjunto com a Mega FM), festas religiosas e outras opções como visitas a museus ou livros que podiam ser emprestados na Biblioteca Municipal.

Apresentando um perfil midiático da mulher diferenciado da temática abordada pelos meios de comunicação de massa em geral, o *Programa de Mulher* foi transmitido pela primeira vez na rádio Mega FM no dia 9 de junho de 2001. A seção Saiba Mais surgiu no dia 2 de março de 2002, na edição de número 24. Antes disso e depois, o informativo sempre tratou nas entrevistas e matérias a história das mulheres e suas lutas.

O Saiba Mais retratava a história de mulheres que interagem na sociedade contribuindo para o seu aprimoramento. O livro *Dicionário Mulheres do Brasil*, organizado por Schuma Schumaher e Érico Vital Brazil (2000) era fonte para as histórias de várias mulheres. Entre elas, no dia 21 de setembro de 2002 (edição 53), foi relatada a trajetória da índia e primeira mulher brasileira letrada, Madalena Caramuru. No dia 18 de janeiro de 2003 (edição 70), tivemos a poetisa, professora e feminista Henriqueta Lisboa. Na edição 111, do dia 22 de novembro de 2003, foi contada a história da primeira deputada negra do Brasil, Antonieta de Barros, entre outras. Quando a história tinha o Dicionário como fonte, no final da seção, o Saiba Mais informava a ouvinte sua referência ao *Dicionário Mulheres do Brasil* e indicava onde se podia ter acesso ao livro - a Biblioteca Municipal Murilo Mendes e a Mega FM.

As jovens do projeto *UFJF Território de oportunidades* entrevistaram, edigiram e fizeram a locução do Saiba Mais, narrando a história de suas parentes. Lucy Maria de Jesus, avó de G. D., então com 70 anos, é mãe de 12 filhos dos quais 8 estão vivos;

60. Quase sempre ao nos referirmos a um/a profissional de determinada área, assim como a grupos mistos, usávamos o feminino. Dessa forma, era indicada a consulta à médica; dizíamos, por exemplo, que negras se organizavam contra o racismo. O objetivo era, também pelo uso da linguagem, valorizar a mulher como cidadã, atuante tanto no trabalho como na sociedade em geral.

interrompeu os estudos da 4ª séria por falta de incentivo das colegas e dos professores. Maria Perpétua de Jesus, bisavó de F. L., aos 13 anos começou a trabalhar na Fábrica São Vicente de Paula, aos 17, passou a trabalhar em casa de família, onde sofreu discriminação pela cor e condição financeira. Todos os textos do Saiba Mais terminavam com a valorização da história daquela mulher e a sua importância para a história da sociedade como um todo.

O *Programa de Mulher*, em sua existência, foi elogiado e bem recebido pelas ouvintes, o que chegava a sua equipe principalmente através da então coordenadora da Mega FM, Adenilde Petrina Bispo. Em pesquisa que teve como foco principal a recepção e participação de moradores/as na Mega FM e secundário, a recepção do *Programa de Mulher*, a importância do informativo foi novamente apontada. Sobre esses assuntos, foram feitas 200 entrevistas – incluindo questões fechadas e abertas -, com pessoas residentes na região do bairro Santa Cândida. Em um dos depoimentos feitos durante a pesquisa no bairro, uma moradora relatou: "foi muito bom depois que a Mega começou a transmitir esse programa [de Mulher]; até o momento eu não tinha pensado na importância de uma mulher conscientizada" (F. de O., 15 anos).

Considerações finais

Quando sabemos que a presidenta da República solicitou ser assim chamada e praticamente todos os jornais da grande imprensa a chamam de presidente, diferente do que ela pediu, achamos que os cursos de jornalismo parecem ter falhado. Afinal, a violência simbólica aí expressa certamente tem lugar ainda maior em outras questões, que se mostram como violência de gênero. Quando vemos que as Conferências Conjuntas de Direitos Humanos quase não são notícia, pensamos que os cursos falharam. Com relatos de ex-alunas e reportagens em veículos diversos, principalmente alternativos, percebemos que é possível acertar. Quando em uma semana de planejamento do curso com a Congregação reunida, não ouvimos uma vez a palavra Gênero – mesmo tendo sido oficialmente solicitado –, vemos que é preciso ocupar, resistir e transformar. É fundamental que cada um/a, que enxergou com óculos lilás, que respeita o arco-íris, onde quer que esteja, atue nessa resistência e transformação.

Apresentamos, neste artigo, o *Programa de Mulher*, um informativo veiculado em

rádio comunitária, que tratava de assuntos como saúde, política, movimentos sociais populares, trabalho, arte e lazer. Também destacamos, aqui, a seção Saiba Mais do informativo, que apresentava outras histórias de outras mulheres. Avaliamos que o programa contribuiu para o exercício da cidadania das ouvintes, uma vez que transmitia informações sobre saúde, de forma específica, sobre seus direitos, de maneira mais ampla e valorizava as histórias das mulheres. Consideramos que as alunas da graduação e as adolescentes do Território de Oportunidades, que participavam do *Programa de Mulher,* tinham ali um espaço de participação e identidade, que colaborava com seu desenvolvimento e cidadania. O informativo tinha uma estrutura que pode ser revisitada por escolas e grupos do movimento social que trabalham educomunicação com adolescentes. Tendo em vista o potencial do veículo rádio e a situação de desigualdade vivida por mulheres e homens na sociedade brasileira, acreditamos que o *Programa de Mulher* assumia um importante papel junto aquelas que trabalham por uma vida melhor para todas e todos.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo, Contexto, 2006.

BENTO, Berenice. Verônica Bolina e o transfeminicídio no Brasil. In: **Cult.** São Paulo, ano 18, n° 202, junho de 2015, p. 30-33.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo, Moderna, 2002.

_____. **O que é participação política**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade – e outros escritos**. 3 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica: ética no jornalismo brasileiro.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.

LAHNI, Cláudia Regina; MOREIRA, S. V. . Educación Comunicación y Relaciones de Género: Reflexiones por un medio de comunicación que contribuya a la igualdad. In: **I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento.** Sevilla, 2016. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

LAHNI, Cláudia Regina; AUAD, Daniela . Comunicação na perspectiva da igualdade de gênero: apontamentos para o debate sobre marco regulatório. In: Valério Cruz Brittos; Ruy Sardinha Lopes. (Org.). **Políticas de comunicação e sociedade**. 1ed.São Paulo: Intercom, 2012, v. 1, p. 307-

334.

LAHNI, Cláudia Regina. Por uma formação do comunicador integral: Teoria e Prática em Jornal Laboratório e Comunicação Comunitária. In: **Lumina.** UFJF, v.7, n.1-2, janeiro/dezembro 2004. Juiz de Fora, UFJF, 2006, p.117-132.

LAHNI, Cláudia Regina; COELHO, Fernanda . A comunicação a serviço da cidadania e identidade de adolescentes. **Comunicacao & Educacao** (USP), v. n. 3, p. 119-126, 2009.

LAHNI, Cláudia Regina; HALLACK, Laila Cupertino ; AGOSTINI, Ludyane Chaves ; ROSA, Thiago Gabri . Conceitos de Paulo Freire e Mario Kaplún para trabalhos em educomunicação. **Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa**, v. 11, p. 103-111, 2009.

LAHNI, C. R.; ZIBORDI, M. . Informativo feminista apresenta, por rádio comunitária, história de mulheres. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro: Intercom, Uerj, 2005.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3 ed., São Paulo, Brasiliense, 1995.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares – A participação na construção da cidadania.** 2 ed., Petrópolis (RJ), Vozes, 1999.

_____. Ética, liberdade de imprensa, democracia e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. Intercom, CNPq, São Paulo, volume XXV, nº 2, julho/dezembro de 2002, p. 71-88.

PROJETO LEI DA MÍDIA DEMOCRÁTICA. Acesso em 08 de junho de 2013 e 14 de junho 2014. Disponível em: www.paraexpressaraliberdade.org.br

RABOY, Marc. Mídia e democratização na sociedade da informação. In: MARQUES DE MELO, José e SATHLER, Luciano (orgs.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação.** São Bernardo do Campo, Umesp, 2005, p. 181-201.

RAMOS, Murilo Cesar. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. . In: MARQUES DE MELO, José e SATHLER, Luciano (orgs.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação.** São Bernardo do Campo, Umesp, 2005, p. 245-254.

RELATÓRIO da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em 12 de junho 2014.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs). **Dicionário Mulheres do Brasil.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

SOUZA, Marcelle. A escola falhou se o aluno acha que menina é inferior, diz pesquisadora. Entrevista com Daniela Auad. **UOL Educação.** São Paulo, UOL, 13/01/2016 - http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/13/a-escola-falhou-se-o-aluno-acha-que-menina-e-inferior-diz-pesquisadora.htm - acesso em 27 de abril de 2016.

TÓFOLI, Luciene. **Ética no jornalismo**. Petrópolis, Vozes, 2008.

Uma Breve Discussão dos Resultados do Projeto de Intervenção "O Estrangeiro e a Ditadura Civil-Militar Brasileira: possibilidades da justiça de transição

Camila Soares Lippi[61]

Introdução

61. Professora do Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Este artigo busca discutir os resultados do projeto de intervenção "O estrangeiro e a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): possibilidades da Justiça de Transição", que foi implementado na disciplina Direito Internacional Privado, por mim ministrada na Universidade Federal do Amapá, no segundo semestre de 2015 (dezembro 2015-abril 2016). Essa intervenção consistiu de uma aula expositiva-dialogada, e de um seminário, que será apresentado pelos alunos da disciplina, sobre o tema "o estrangeiro e a ditadura civil-militar brasileira: possibilidades da Justiça de Transição". Esse trabalho, cujo público-alvo foram os discentes da disciplina, teve por objetivo torná-los profissionais mais sensíveis em relação à Justiça de Transição e aos direitos dos estrangeiros, refletir sobre políticas da memória em torno dessa população vulnerável, e sobre possibilidades reformas institucionais em relação a essa temática.

O tema desse projeto de intervenção foi escolhido porque, como professora de Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado no curso de Relações Internacionais na Universidade Federal do Amapá, ao preparar minhas aulas, notei que os manuais que costumam ser utilizados para essas disciplinas, ao trabalhar com a temática "condição jurídica do estrangeiro", não problematizam o momento em que é aprovado o Estatuto do Estrangeiro, em plena ditadura militar, nem como ainda utilizamos um órgão de segurança pública, a Polícia Federal, como órgão responsável pelo controle migratório. O art. 2º do Estatuto do Estrangeiro é muito claro ao afirmar que essa lei deve ser aplicada e interpretada de acordo com o princípio da segurança nacional. Ou seja: a legislação ainda trata o estrangeiro como um problema de segurança nacional, e não como ser humano dotado de direitos. Como professora, minha preocupação é a de que, ao reforçar tais estereótipos em sala

de aula, indicando tais manuais aos alunos, estejamos formando profissionais que reproduzam essa lógica. Assim, minha perspectiva era romper com tais esquemas tradicionais de ensino jurídico, e formar profissionais mais sensíveis aos direitos humanos dos estrangeiros.

Este artigo, num primeiro momento, trata das dificuldades enfrentadas ao trabalhar com a temática dos direitos dos estrangeiros nos manuais, que falham em fazer os alunos questionarem a lei, tornando-os meros operadores das mesmas. Em seguida, trabalha-se a necessidade de transversalizar a temática Justiça de Transição ao tratar da condição jurídica dos estrangeiros no Brasil, para problematizar o Estatuto do Estrangeiro. Posteriormente, são descritos os objetos do projeto de intervenção, o público-alvo, a metodologia e resultados esperados. Finalmente, será feita uma breve discussão sobre os resultados obtidos da intervenção.

Os manuais de Direito Internacional, os estrangeiros e a necessidade de se transversalizar a Justiça de Transição

A Lei 6815/1980, também conhecida como Estatuto do Estrangeiro, nossa legislação migratória em vigor, surgiu no fim da ditadura militar, já na fase da abertura "lenta, gradual e segura", anunciada pelo então Presidente da República, o General Ernesto Geisel. Não é legislação migratória mais rigorosa de nossa história (normas ainda mais rígidas foram adotadas ainda no começo da ditadura, em 1969, um ano após o AI-5, como os Decretos-Lei nº 417 e 941, conforme aponta CLARO, 2015, p. 140-142), mas traz resquícios do período ditatorial.

Exemplo disso é o fato de, logo no começo da Lei, em seu art. 2º, estabelece-se que "Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à **segurança nacional** [grifo nosso] [...]". Da mesma forma, seu art. 65, *caput*, que trata da expulsão de estrangeiros do território nacional, afirma que:

> É passível de expulsão o estrangeiro que, de qualquer forma, atentar contra a **segurança nacional** [grifo nosso], a ordem política ou social, a tranqüilidade [sic] ou moralidade pública e a economia popular, ou cujo procedimento o torne nocivo à conveniência e aos interesses nacionais.

Algo a se notar é a recorrência do termo "segurança nacional" na Lei 6815. Em

nenhum lugar dentro da legislação define-se o que vem a ser “segurança nacional”, havendo, portanto, ampla margem de discricionariedade do Estado para a expulsão de estrangeiros, já que é passível de expulsão do território nacional o estrangeiro que contra ela atentar.

Além disso, cabe chamar a atenção o art. 107 da mesma Lei, segundo o qual:

> Art. 107. O estrangeiro admitido no território nacional não pode exercer atividade de natureza política, nem se imiscuir, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do Brasil, sendo-lhe especialmente vedado:
>
> I - organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de idéias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem;
>
> II - exercer ação individual, junto a compatriotas ou não, no sentido de obter, mediante coação ou constrangimento de qualquer natureza, adesão a idéias, programas ou normas de ação de partidos ou facções políticas de qualquer país;
>
> III - organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza, ou deles participar, com os fins a que se referem os itens I e II deste artigo.

O que se percebe aqui é a absoluta vedação da participação política do Estrangeiro, e aí não somente o direito ao voto, mas também o direito a professar suas crenças políticas, e de participar em manifestações a favor delas. Nota-se, portanto, resquícios, na legislação, da chamada Doutrina da Segurança Nacional (DSN).

A DSN surge no contexto da Guerra Fria, como reação dos Estados Unidos a governos nacionalistas na América Latina, que vinham implementando políticas como as de reforma agrária (inclusive sobre propriedades rurais de empresas estadunidenses nesses Estados latino-americanos), e ganha mais força após o êxito da Revolução Cubana, em 1959. A partir daí, os Estados Unidos adotam como estratégia em sua política externa a contra-insurreição, a guerra contrarrevolucionária. Essa guerra contrarrevolucionária tinha como estratégia a combinação de investimentos em esforços militares e programas de ação cívica no combate aos problemas sociais do Terceiro Mundo, que, para os formuladores dessa estratégia, seriam o principal motivo e atração do ideário comunista (FERNANDES, 2009, p. 834-837).

Com o objetivo de levar a cabo a contra-insurreição, fundou-se, nos Estados Unidos, em 1946, a *National War College*, vinculada diretamente ao Pentágono, que teve como objetivo a criação de uma doutrina própria (a DSN) para estudar e aperfeiçoar a política externa estadunidense no contexto da Guerra Fria. As escolas militares

na América Latina, dentre elas a Escola Superior de Guerra (ESG), no Brasil, foram formuladas segundo a inspiração dessa escola de guerra, e militares desses Estados foram treinados na Escola do Caribe do Exército dos Estados Unidos, no Panamá, na zona do Canal. Devido a esses fatores, a DSN foi a ideologia disseminada nessas instituições, e que, portanto, foi a ideologia que balizou a ditadura militar brasileira (FERNANDES, 2009, p. 834-837).

A Doutrina da Segurança Nacional tem como pressuposto a flexibilização do conceito de comunismo, sua amplitude, base ideológica para fundamentar um dos conceitos-chave da DSN: o do "inimigo interno". O comunismo não seria uma agressão externa, mas estaria insuflado dentro das fronteiras nacionais de cada país. A indefinição desse "inimigo interno" é que legitima a permanente militarização e as medidas repressivas que são adotadas pelos governos ditatoriais que nasceram inspirados por essa Doutrina. E para se defender desse inimigo, não haveria diferenciação entre violência preventiva e violência repressiva. Inclusive, os golpes de Estado ocorridos no Cone Sul na segunda metade do século XX foram justificados como golpes contrainsurgentes, preventivos, com a justificativa de impedir que o comunismo se instalasse. Esse "inimigo interno" pode estar localizado em outro Estado, assim como o "inimigo interno" de outro Estado também precisa ser combatido também pelo país que o abriga (FERNANDES, 2009, p. 838-839).

> Na concepção de 'fronteiras ideológicas', diante da ameaça e da expansão do comunismo para o "Mundo Livre", as fronteiras territoriais e geográficas não estavam mais em questão. Elas poderiam ser ultrapassadas, visto que não havia mais soberania nacional a ser respeitada quando os valores da civilização democrática e cristã estivessem sob ameaça. Assim, o que importava era a ideologia vigente no governo em questão ou se havia algum grupo/movimento que pudesse desestabilizar o governo. Desse modo, na lógica da DSN, invasões, interferências em países considerados de perfil "comunista" ou ameaçados por ele seriam consideradas naturais, a fim de manter sua segurança interna (FERNANDES, 2009, p. 839).

É nesse contexto em que estrangeiros passam a ser vistos como "inimigos" potenciais por nosso Estado, cuja ditadura civil-militar foi fortemente inspirada pela DSN. Dessa forma surgem, num primeiro momento, os Decretos-Lei nº 417 e 941, em 1969, e, já no contexto de abertura política controlada pela ditadura militar, o Estatuto do Estrangeiro. Em ambos, o estrangeiro é visto como potencial "inimigo", passível de ser retirado do nosso território se atentar contra a "segurança nacional".

Apesar de a nossa legislação sobre estrangeiros ter surgido no período da ditadura militar, e dela trazer resquícios, como a influência da DSN, nota-se que os manuais

de Direito Internacional Público e de Direito Internacional Privado, ao abordarem tais pontos, não problematizam a nossa legislação como fruto da ideologia da "segurança nacional", do inimigo. Foi o que se percebeu em DOLINGER (2008), MELLO (2004), REZEK (2011), ACCIOLY, SILVA e CASELLA (2011) e RECHSTEINER (2012). Isso porque o ensino do Direito no Brasil ainda é marcado pela tradição manualística, em que o ensino é feito com base em compêndios ou manuais. Trata-se de uma herança da tradição coimbrã do ensino jurídico, que consiste na repetição e leitura dos manuais (SANCHES, p. 7). Tal fato ainda foi agravado pela reforma universitária de 1968, em que o que Paulo Freira chama de "educação bancária", sem interdisciplinaridade, orientada para o desenvolvimento econômico e o lucro, atinge o ensino universitário, incluídos aí os cursos jurídicos (COSTA, AGUIAR, 2015, 406-409). Se os manuais são amplamente utilizados no ensino jurídico, é importante problematizá-los, questionar a sub-representação das experiências de violações de direitos humanos dos estrangeiros no período da ditadura militar, amparadas na ideologia da "segurança nacional", que está presente até hoje na nossa legislação. A sala de aula é justamente um espaço de desconstrução desses manuais, onde se deve estimular a reflexão crítica por parte dos discentes.

Nesse contexto de questionamentos a esses manuais, a noção de Justiça de Transição pode ser extremamente útil para problematizar a nossa legislação vigente sobre o estrangeiro. Justiça de Transição, segundo TORELLY (2015, p. 146), é uma terminologia que caracteriza tanto um conjunto de políticas públicas quanto um campo de estudos científicos, ambos marcados por uma interdisciplinaridade intensa. Especificamente no campo das políticas públicas, essa terminologia se refere a um conjunto de mecanismos e processos, políticos e judiciais, utilizados por sociedades em conflito ou pós-conflito para lidar com seu passado de autoritarismo e de violações em massa dos direitos humanos. A Justiça de Transição, como campo de estudos científicos, busca estudar tais processos.

Costumam ser indicadas como as quatro dimensões da Justiça de Transição as políticas da memória e da verdade, que buscam investigar a verdade e manter viva a memória desse passado de violações em masse de direitos humanos; as reparações, tanto materiais (pecuniárias) como simbólicas; a responsabilização dos indivíduos que cometeram graves violações de direitos humanos no passado autoritário; e as reformas institucionais, que buscam reformar as instituições responsáveis pelos abusos em massa contra os direitos humanos, de forma que tais violações cessem. Por isso, diz-se que a Justiça de Transição adota uma perspectiva transgeracional, no sentido de que é necessário que as gerações atuais e futuras conheçam o legado de violações em massa de direitos no contexto autoritário para, a partir do

conhecimento desse legado, tomem medidas para que tais abusos não se repitam nunca mais (TORELLY, 2015, p. 146; ABRÃO, RAMPIN, FONSECA, 2015, p. 376). Transversalizar a noção de Justiça de Transição ao se abordar a temática condição jurídica do estrangeiro nos traz possibilidade de formar um profissional que não somente sabe como operar a nossa legislação sobre o estrangeiro, mas também um que seja um crítico dessa mesma lei. Ao abordar o surgimento da nossa legislação sob a influência da Doutrina da Segurança Nacional, as violações aos direitos dos estrangeiros que foram causadas por essa doutrina na época da ditadura, e as que são causadas até hoje, propicia a formação de um profissional que, conhecendo o legado de violações dos direitos dos estrangeiros que a ditadura civil-militar nos deixou, está potencialmente comprometido com a mudança social.

Objetivos, público-alvo, metodologia e resultados esperados da intervenção

Os objetivos do projeto de intervenção foram:

- Problematizar o atual Estatuto do Estrangeiro;
- Sensibilizar o corpo discente em relação às violações de direitos humanos sofridas pelos estrangeiros na ditadura civil-militar brasileira, e a forma como tais violações se perpetuam ainda hoje, com amparo legal;
- Discutir políticas da memória voltadas ao estrangeiro;
- Verificar como proposições legislativas existentes atualmente com o objetivo de substituir o Estatuto do Estrangeiro se aproximam ou se afastam dele, e se trazem possibilidades de reformas institucionais;
- Formar profissionais mais sensíveis em relação às temáticas Justiça de Transição e direitos dos estrangeiros, que não perpetuem práticas autoritárias em relação a essa população vulnerável.

O projeto teve como público-alvo uma turma de cerca de 23 alunos de Direito Internacional Privado, composta de 21 alunos do bacharelado em Relações Internacionais, e 2 do bacharelado em Direito, na Universidade Federal do Amapá. Os estudantes de Relações Internacionais estão todos no último período do curso, ao passo que o semestre em que se encontram matriculados os dois alunos de Direito é desconhecido por esta docente.

Os resultados esperados do projeto de intervenção foram:

- A formação de alunos mais críticos em relação à forma como resquícios autoritários ainda estão muito presente em nossa legislação, especificamente a sobre estrangeiros;
- Formação de 23 profissionais mais sensíveis em relação às temáticas Justiça de Transição e direitos dos estrangeiros, que não perpetuem práticas autoritárias em relação a essa população vulnerável;
- Produção de quatro artigos discentes, de qualidade, que envolvem a correlação entre as temáticas Justiça de Transição e condição jurídica do estrangeiro no Brasil.

A primeira etapa foi a preparação do plano de ensino da disciplina, que foi reformado em relação ao plano de ensino anterior para englobar conteúdos relacionados à Justiça de Transição e sua relação com o ponto "Condição Jurídica do Estrangeiro", que era lecionado anteriormente sem a interface com a Justiça de Transição. Busca-se, com essa alteração, abandonar um sistema educacional baseado na chamada educação bancária jurídica, no senso comum teórico dos juristas, e substituí-lo por uma abordagem multidisciplinar, que se busca contextualizar historicamente o surgimento da nossa legislação sobre o estrangeiro, que se originou no período da ditadura civil-militar. Uma das atividades avaliativas será composta por um seminário e um artigo em grupo, sobre o tema "O estrangeiro e a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): possibilidades da Justiça de Transição". Cada grupo ficará responsável por analisar um aspecto desse tema, conforme será detalhado mais abaixo.

A segunda etapa consistiu na preparação da aula sobre condição jurídica do estrangeiro, e o próprio ato de ministrar a aula. Aqui, mais do que uma aula com o objetivo de tratar de procedimentos burocráticos de aquisição de visto e de saída compulsória de estrangeiros, buscou-se problematizar o Estatuto do Estrangeiro, na perspetiva apresentada anteriormente. Para isso, fugiu-se dos esquemas manualescos de ensino jurídico, adotando-se como textos básicos para a preparação da aula e para a leitura dos discentes os textos de CLARO (2015) e MORAES (2015).

Além disso, abordou-se o conceito de Justiça de Transição e suas quatro dimensões, tratando de sua perspectiva transgeracional, e de sua relação com o Estatuto do Estrangeiro.

Finalmente, foi apresentada a dinâmica dos seminários/artigos. Os discentes deveriam se organizar em quatro grupos, em até duas semanas após essa aula, não podendo ultrapassar o número de seis estudantes por grupo. Os aspectos a serem analisados por grupo foram:

- Violações de direitos humanos dos estrangeiros no Vol. I do Relatório da Comissão Nacional da Verdade;

- Violações de direitos humanos dos estrangeiros no Vol. II do Relatório da Comissão Nacional da Verdade;
- O Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil, e o quanto ele se afasta/se aproxima do paradigma da segurança nacional na Lei 6815/1980;
- O Projeto de Lei do Senado nº 288 de 2013, e o quanto ele se afasta/se aproxima do paradigma da segurança nacional na Lei 6815/1980.

Os dois primeiros grupos deverão discutir os estrangeiros nas políticas sobre memória, enquanto os dois últimos deverão discutir o tema na perspectiva das reformas institucionais.

Duas semanas depois, os alunos me apresentaram a distribuição de grupos que eles consensualizaram, havendo apenas uma breve intervenção da docente em relação ao número de alunos por grupo, para que não ultrapassasse o número de seis alunos por grupo. A partir desse dia, iniciou-se a fase de preparação dos seminários e artigos pelos discentes, na qual eles contarão com o auxílio da docente responsável pela disciplina, bastando, para isso, procurá-la ou pessoalmente no *campus* para dirimir eventuais dúvidas, ou entrar em contato por meio eletrônico (e-mail).

Finalmente, ao final do semestre letivo, os discentes deveriam apresentar seus seminários, e entregar à docente artigo científico sobre os temas a eles designados.

Após essa etapa, foram analisados trabalhos, que depois foram entregues aos discentes com retorno sobre seu desempenho. Realizada essa etapa, foi feita, pela própria docente da disciplina, uma análise sobre os resultados obtidos com essa intervenção, para que se pense de que forma o tema será abordado futuramente em sala de aula.

Discussão dos resultados

Conforme mencionado anteriormente, nos seminários, os discentes foram divididos em quatro grupos: dois que deveriam analisar violações de direitos humanos do estrangeiro apresentadas no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (o primeiro grupo ficaria responsável pelo Volume I do Relatório, e o segundo, pelo Volume II), enquanto os dois últimos grupos deveriam analisar duas proposições legislativas que visam substituir o Estatuto do Estrangeiro (o PLS 288/2013, em tramitação no Congresso Nacional, e o Anteprojeto de Lei sobre de Migrações e Promoção dos

Direitos dos Migrantes no Brasil), e verificar de que forma eles se aproximam o se afastam da DSN presente no Estatuto do Estrangeiro. No mesmo dia, eles deveriam entregar o artigo com o mesmo tema do seminário apresentado.

Os dois primeiros grupos trabalharam com o conceito de Justiça de Transição, com enfoque nas políticas da memória e da verdade. Versaram sobre a importância dessas políticas, com ênfase nas Comissões da Verdade, para que as gerações que não vivenciaram períodos autoritários marcados por graves violações de direitos humanos conheçam essa parte da história, e tomem providências para que tais abusos não se repitam mais. O primeiro grupo, que trabalhou o Volume I do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, teve mais dificuldade de tranvsersalizar a temática Justiça de Transição na sua análise, tanto no Seminário quanto no artigo. Ambos fizeram um mapeamento dos casos de violações de direitos humanos dos estrangeiros no Brasil, como expulsões por motivos ideológicos. Dentre esses casos, tivemos: a expulsão do padre Giorgio Callegari, de nacionalidade italiana, em 1969, em razão de seu apoio à Aliança Libertadora Nacional; o do padre francês François Jentel, por sua proximidade à Guerrilha do Aragauaia, em 1975; o do Padre Joseph Comblin, considerado na época um teólogo engajado politicamente, que foi impedido de aportar no Brasil e expulso; Enrique Ruggia, estudante argentino engajado com a causa socialista, assassinado no Parque Nacional do Iguaçu; o caso da estudante suíça Marie Hèléne Russie, que residia no Brasil desde o quatro anos de idade com sua família, e foi expulsa do Brasil em 1975 por ter participado do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Ibiúna, 1968, dentre outros.

O terceiro grupo tratou do Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil. Esse Anteprojeto, como o próprio nome diz, ainda não é propriamente um Projeto de Lei. Trata-se de uma proposta de projeto de lei elaborada por uma Comissão de Especialistas, nomeada pelo Ministério da Justiça, e que traz mudanças substanciais em relação ao Estatuto do Estrangeiro, afastando-se da DSN, o que foi enfocado pelo grupo. Dentre essas mudanças, a Polícia Federal deixa de ter competências sobre o controle migratório, havendo, portanto, um "despoliciamento" da questão migratória no Brasil. O controle migratório passaria a ser de competência da Autoridade Nacional Migratória, autarquia federal que seria criada ainda, composta por funcionários com formação na área de migrações. Concluiu o grupo que esse Anteprojeto de Lei se afasta substancialmente da DSN, presente no Estatuto do Estrangeiro. Porém o grupo não transversalizou a temática da Justiça de Transição ao longo do seu trabalho. Além disso, ao ser perguntado sobre qual dimensão da Justiça de Transição estaria presente nessa proposição legislativa, o grupo não soube responder que se seria a das reformas institucionais (a

resposta de todos os integrantes do grupo foi: “não sei”), o que deu a entender que eles não haviam estudado o que era Justiça de Transição, apesar do alto quantitativo de textos disponibilizados aos discentes sobre a temática. Apesar disso, percebeu-se que, mesmo sem conhecer esses termos, os discentes desse grupo desenvolveram reflexões críticas sobre a presença da DSN no Estatuto do Estrangeiro, a necessidade de mudanças na legislação sobre o estrangeiro que expurgassem essa Doutrina (embora em nenhum momento tenham utilizado a terminologia “reformas institucionais”), e a potencial contribuição do Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil para essas mudanças.

O último grupo, por sua vez, desenvolveu trabalho sobre o PLS 288/2013, de autoria do Senador Aloysio Nunes, com o objetivo também de substituir o Estatuto do Estrangeiro. Os discentes desse grupo fizeram um breve histórico das legislações migratórias brasileiras, até chegar ao Estatuto do Estrangeiro, tratando dos resquícios da ditadura militar brasileira nessa lei. Tranversalizaram o conceito de Justiça de Transição ao longo do trabalho, ressaltando que o PLS 288/2013 é uma contribuição para as políticas de reformas institucionais. Eles também argumentaram que o PLS 288/2013, se comparado ao Estatuto do Estrangeiro, se afasta da DSN. Mas, ao mesmo tempo, num diálogo com o grupo anterior, afirmaram que o PLS 288/2013, se comparado ao Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil, está mais próximo da DSN, pois ainda não retira da Polícia Federal a competência para realizar o controle migratório, mantendo, portanto, o estrangeiro como uma questão de polícia.

O que se percebeu com essa experiência foi que, mesmo que alguns alunos tenham apresentado dificuldade com o conceito de “Justiça de Transição”, os discentes foram capazes de problematizar o Estatuto do Estrangeiro. Além disso, houve uma sensibilização dos discentes em relação às violações de direitos humanos sofridas pelos estrangeiros na ditadura civil-militar brasileira e a forma como tais violações se perpetuam ainda hoje, ambas com amparo legal. Portanto, pode-se dizer que, em linhas gerais, a intervenção em sala de aula foi bem-sucedida.

Conclusões

Este artigo teve como objetivo discutir os resultados de uma intervenção numa turma de Direito Internacional Privado. Partindo-se da constatação de que os ma-

nuais de Direito Internacional, usados no ensino jurídico brasileiro, ao tratar da condição jurídica dos estrangeiros no Brasil, parte de uma perspectiva de formar apenas um técnico, um operador do direito, sem questionar a lei, elaborou-se um projeto de intervenção destinado a fazer algo diferente no ensino jurídico, de maneira a formar profissionais questionadores do Estatuto do Estrangeiro, comprometidos com a mudança social e um tratamento mais humano desse estrangeiro.

O que os resultados dessa intervenção apontam é que transversalizar o conceito de Justiça de Transição nas aulas sobre condição jurídica do estrangeiro serve para formar profissionais mais críticos, mais sensíveis às violações dos direitos dos estrangeiros, que compreendam que o estrangeiro não é uma ameaça à segurança nacional, e sim um ser humano dotado de direitos.

Porém, não cabe falar aqui de uma imposição da abordagem utilizada com esses alunos. Ela é apenas mais uma das abordagens possíveis.

> O conteúdo do ensino, determinado por ele mesmo, pela pesquisa, pela extensão, tem, necessariamente, que extrapolar o círculo fechado do positivismo jurídico e a formação profissional limitada pela análise dos códigos legislativos. Não cabe aqui dizer o conteúdo a ser desenvolvido na discussão jurídica, pois isto resultaria na negação do importante papel do ensino jurídico, e consequente reprodução de um positivismo às avessas, que, na busca da transformação, delimita seu alcance, seu objeto e campo de ação, caindo em um novo dogmatismo (COSTA, 1992, p. 210).

Com isso, o que o autor quer dizer é que, embora seja importante ultrapassar o senso comum teórico dos juristas no ensino jurídico, conforme tentou ser fazer na intervenção aqui descrita, não se deve impor uma fórmula única para isso. A intervenção buscou fazer com que os discentes não apenas se limitassem à análise dos códigos legislativos (no nosso caso específico, do Estatuto do Estrangeiro), mas que também questionassem e desenvolvessem um senso crítico em relação a esses códigos, através da transversalização da noção de Justiça de Transição. Porém, esse é apenas uma das contribuições possíveis para se romper com a reprodução do senso comum teórico no ensino jurídico.

Referências

ABRÃO, Paulo; RAMPIN, Talita Tatiana Dias; FONSECA, Lívia Gimenes Dias da. Direito à Justiça e Reforma das Instituições. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à**

Justiça de Transição na América Latina. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p. 375-386.

ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de direito internacional público**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. As migrações internacionais no Brasil sob uma perspectiva jurídica: análise da legislação brasileira sobre estrangeiros entre os séculos XIX e XXI. **Cadernos OBMigra**, v. 1, nº 1, 2015, p. 118-210.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico: Disciplina e Violência Simbólica**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992.

COSTA, Alexandre Bernardino, AGUIAR, Roberto. O legado da ditadura para a educação jurídica brasileira. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina.** Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p. 392-399

DOLINGER. Jacob**. Direito Internacional Privado**: Parte Geral. 9ª edição. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009, p. 831-856.

MELLO, Celso D. de Albuquerque Mello. **Curso de Direito Internacional Público**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

MORAES, Ana Luisa Zago de. Os estrangeiros e a ditadura civil-militar brasileira. SOUSA. JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina**. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p.114-117.

RECHSTEINER, Walter Beat. **Direito Internacional Privado*:*** teoria e prática. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

REZEK, José Francisco. **Direito internacional público**: curso elementar. 13ª edição, 2ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2011.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. **O Ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do Direito**. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf>. Acesso em 2/12/2015.

SANTOS, Rogerio Dultra dos. As Forças Armadas, a construção do "inimigo interno" e a impermeabilidade aos direitos fundamentais: da ditadura civil-militar à necessidade de reforma da Constituição brasileira de 1988. SOUSA. JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina**. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p.418-421.

SCHINKE, Vanessa. Judiciário brasileiro: por uma justiça de transição. SOUSA. JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina**. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p.461-464.

TORELLY, Marcelo. Justiça de Transição: origens e conceito. SOUSA. JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). **Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina**. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p.151-157.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência**, Vol. 3, nº 5, 1982, p. 48-57.

WEICHERT, Marlon Alberto. Comissões de Verdade e Comissões de Reparação no Brasil. SSOUSA. JUNIOR, José Geraldo de, *et al* (orgs.). *Introdução* **Crítica à Justiça de Transição na América Latina**. Brasília: UnB; MJ, 2015. (Série O Direito Achado na Rua, vol. 7), p.321-325.

Licenciatura em Educação do Campo: currículo e cultura na interface de saberes nos tempos formativos

Ana Cláudia Peixoto de Cristo-Leite[62]

Francisco Costa Leite Neto[63]

Suany Rodrigues da Cunha[64]

Introdução

As primeiras experiências da Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) se deram através da experiência em docência multidisciplinar nas áreas de Física e Biologia. Emergiu de uma demanda dos movimentos representados por instituições[65] que lutam por um projeto educativo para a população do campo no Estado do Amapá juntamente com a Universidade.

Nessa perspectiva, a parceria repercutiu em um projeto objetivando constituir uma educação com qualidade social referenciada, a fim de atender pessoas com características muito específicas: as populações do campo e aqueles que têm o papel fundamental de formar/educar a partir de uma concepção diferente de mundo e de sociedade. Concepção esta que privilegia a luta por uma sociedade justa e igualitária e por uma educação para a cidadania.

O curso foi financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior, com execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O referido Programa apoia a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo através da implementação de cursos nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

O compromisso acadêmico, político e social assumido pela Universidade Federal do Amapá buscou a formação humana como parte da totalidade social, ao integrar

62. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Educação, na Linha de Currículo e Formação de Professores. Professora da Universidade Federal do Amapá. Coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Física e Biologia. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Amapá e o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia- ESACAM. E-mail: acpcristo@yahoo.com.br

63. Graduado em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Coordenador pedagógico da Escola Estadual Govenador Ivanhoé Gonçalves Martins. Integrante do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Amapá e do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia- ESACAM. E-mail: francisco.neto.neto@bol.com.br

64. Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (2015). E-mail: suanyrodrigues26@hotmail.com/suanyrodrigues26@gmail.com

65. Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá- RAEFAP, a EMBRAPA, Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR, Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá – RURAP, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a Secretaria de Estado da Educação-SEED, os Movimentos Sociais do Campo, o Comitê de Educação do Campo, os Territórios da Cidadania, dentre outros.

ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações, contemplando alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades do campo e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas por essas populações.

É dentro desse compromisso que a Licenciatura em Educação do Campo no Amapá tem como característica fundamental a busca pela afirmação da identidade e da diversidade presentes nas comunidades e na Educação do Campo na Amazônia, profundamente marcada pela heterogeneidade e pelas identidades culturais do povo amapaense, construída por vivências sociais e produtivas, presente em suas relações cotidianas. Nesse sentido, os povos do campo são compreendidos como sujeitos de direitos e atores da sua educação; possuidores de saberes, valores e modos de vida peculiares e de memórias coletivas, que são ratificadas em suas vivencias e por sua produção material de existência. Portanto, esses aspectos são valorizados na produção e construção do conhecimento acadêmico, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que buscam valorizar a diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia, presentes na Amazônia.

Com base nesses pressupostos, este texto tem por objetivo demonstrar as estruturas que compuseram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Física e Biologia, ofertado pela Universidade Federal do Amapá, no período de 2009 a 2015, nos Campus de Laranjal do Jarí e Mazagão, de maneira a evidenciar a necessidade de se pensar a educação para as populações, a partir do diálogo entre os saberes científicos e culturais presentes no cotidiano de vida e de trabalho dos acadêmicos.

As tessituras do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia teve início em 2009, em Laranjal do Jarí, e em 2010, no município de Mazagão, constituiu duas turmas de 60 acadêmicos, que exerciam a docência em escolas do campo, localizadas em comunidades indígenas do Parque do Tumucumaque, nas Terras Indígenas Paru D'este, Boca do Mapari, Asanti, Santo Antônio, Kuinpe Kampai, Mokolok e Kuxaré. E em comunidades de ribeirinhos, de quilombolas, de pescadores, de extrativistas, de assentamentos, vilas de agricultores familiares, nos municípios de Macapá, Laranjal do Jarí, Ferreira Gomes, Vitória do Jarí, Cutias do Araguari, Macapá, Pedra Branca

do Amaparí e Serra do Navio.

Dentre os marcos que substanciaram a formação neste curso estavam alicerçadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que instituem que a identidade da escola do campo deve está definida por sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes e na memória coletiva. Portanto*:*

> Compreender o lugar da escola na Educação do Campo, é ter claro, que ser humano ela precisa ajudar a formar e, como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje (CALDART, 2005, p. 30).

Para vislumbrar a construção dessa identidade das escolas do campo se faz necessário que os educadores que nelas atuem sejam formados nessa perspectiva. Portanto, o Projeto Pedagógico do Curso, tem como referência o disposto do Art.13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, que indica que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica do país, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo os seguintes componentes:

> I - Estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região do país e do mundo.
>
> II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, o Projeto do "**Curso de Licenciatura em Educação do Campo**" da UNIFAP objetivou realizar um curso em que a formação fosse mediada pela produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e de sua identidade, construindo-se a partir da compreensão de uma prática interativa e dialógica entre o indivíduo e o coletivo relacionada à "rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões da qualidade social de vida coletiva no país" (BRASIL, 2002).

Nessa concretude, o perfil do licenciado em Educação no Campo está assentado em sólida fundamentação teórico-metodológica, baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na valorização do conhecimento docente, na concepção da prática pedagógica e curricular e do Estágio Supervisionado, caracterizando-se por ser uma formação humanista, crítica e reflexiva, voltada para a interlocução dos conhecimentos científicos e saberes populares das comunidades do campo. Ao final do curso, os acadêmicos ficaram aptos a atuar na docência nas séries finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio, nas áreas de Física e Biologia (AMAPÁ, 2009).

Assim, conforme menciona Vasconcellos (2007, p.20) a finalidade de um projeto é "ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança". Então, não se pretendeu formar apenas um professor, pois as crianças e jovens do campo não precisam de qualquer escola, que fique limitada apenas ao mundo das primeiras letras, ou com conteúdos que não contribua para resgatar sua autoestima de ser do campo.

Portanto, essa escola precisa estar plantada no solo do campo e produzindo conhecimentos sobre a realidade que ajude as pessoas que nela vivem a transformá-la. Nesse sentido, os educadores devem trazer para dentro da sala de aula temas relevantes à vida cotidiana das crianças e jovens, mais do que isso, devem propor ações concretas nas quais os estudantes possam estender, para fora dos muros da escola suas conquistas e suas aprendizagens. Para além de todas as sementes lançadas, é preciso cultivar a ideia de que a educação do campo é condição fundamental para a construção da cidadania no campo.

Currículo, saberes e cultura: interfaces com os tempos Universidade e Comunidade

A educação do campo, sobretudo, deve ser *educação,* no sentido amplo de *processo de formação humana,* que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena. Portanto, é voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade. Nessa perspectiva, a educação *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções peda-

gógicas; diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas *no* campo; é necessário que ela seja vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo em uma relação sustentável com o meio ambiente.

Nesse sentido, o currículo do curso foi constituídos de 3 núcleos: núcleo básico, núcleo específico de Física, núcleo específico de Biologia e núcleo diversificado, perfazendo uma carga horária de 4.215 h (quatro mil duzentas e quinze horas) sendo: 2.340 horas de conteúdos de natureza científico-culturais, 630 horas de práticas pedagógicas, 840 horas estágios supervisionados e 405 de atividades complementares, distribuídas em 8 semestres letivos (AMAPÁ, 2009).

Compreende-se como necessário educar para que os acadêmicos pudessem aprender a transformar informações através de uma concepção de educação que tem como uma de suas referências o diálogo com a tradição pedagógica crítica, a partir da relação entre educação e a produção da realidade particular dos sujeitos do campo, por isso está vinculada a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva e da cultura.

> O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto [...] faz a história em que socialmente se faz e refaz (FREIRE, 2000, p. 119-120).

Significa que o ser humano é condicionado por diversos fatores históricos e socioculturais, mas não determinados por essas condições. O currículo do Curso também estabelecia o vínculo entre educação, trabalho e cultura, no sentido de ser um espaço de desenvolvimento e formação humana e cultural. Pelo trabalho, o ser humano transforma a natureza e ao modificá-la, transforma-se também a si próprio.

> Uma atividade vital que expressa os poderes e capacidades do homem. O trabalho é um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (MARX, 1985, p. 202).

Dessa maneira se constitui como uma atividade humana essencial, que precisa estar relacionado à educação, configurando-se como um princípio educativo. Neste sentido, na educação do campo há necessidade considerar o sujeito do campo enraizado em suas práticas produtivas e sociais, nas quais são construídos os seus saberes culturais.

Portanto, os currículos, especialmente, nas escolas do campo, precisam trabalhar

o vínculo entre educação, trabalho e cultura, no sentido de ser um espaço de desenvolvimento e formação humana. Partilhar os conhecimentos, que culturalmente são apreendidos com a Terra e com o Campo, e que repercutem na concepção de homem e de sociedade que se substanciam nos modos genuínos de olhar para a vida e a sincronia com a natureza. Além de possibilitar estabelecer diálogos com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas, que se reconhecem no poder que têm os gestos, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo constroem sua cultura, a partir da tensão entre o que é diverso/diferente/específico e o que é universal. A medida que "as populações amazônicas produzem conhecimentos e culturas, ligando-as ao passado para ratificá-la no presente, através de seus viveres e de suas memórias coletivas" (CRISTO, 2005, p.39), e que são fortes marcas desse tecido cultural que compõe a identidade dos sujeitos do campo. Para Williams (1969) a cultura é experiência ordinária, que designa os significados comuns a uma sociedade humana, seus modos de vida usuais e, também, a sua produção artística e intelectual.

Portanto, cultura é produção de todos os humanos, homens e mulheres, a partir de suas vivencias cotidianas e tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade. Nesse sentido, para materializar um currículo que refletisse essa produção material de existência dos sujeitos do campo e sua diversidade cultural as atividades acadêmicas eram desenvolvidas através do Tempo Universidade, com aulas teóricas e práticas, em laboratórios e em pesquisa de campo; e do Tempo Comunidade através da realização dos Projetos Vivenciais, Estágios e Práticas Pedagógicas.

Tempo Universidade: articulação entre teoria e prática

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia se constituiu nos marcos identitários que vêm imbuído no ideário de primar por um processo educativo crítico, emancipatório e dialógico dentro da totalidade das relações sociais, aliado às demandas de acadêmicos, que atuam na docência das escolas do campo, fator que repercutiu em pensar nessas singularidades e promover o desenvolvimento do curso com tempo Universidade sendo ofertado em período integral - férias e recesso escolar (janeiro, fevereiro, julho e agosto).

Becker (2001) enfatiza que a educação deve ser um processo de construção de

conhecimento ao qual ocorre em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído, portanto, as aulas congregavam aspectos teóricos/práticos, motivando os alunos ao diálogo entre saberes científicos e do seu cotidiano, através de investigação a partir do conhecimento dos rios, animais, das plantas e das florestas, conforme demonstrado nas imagens a seguir.

Imagem 1: Aula prática com pesquisa de campo, as margens do Rio Jarí-Laranjal do Jarí. Fonte: Acervo do Curso, 2012.

Imagem 2: Aula prática pesquisa de campo na floresta em Mazagão. Fonte: Acervo do Curso, 2013.

Após esse processo investigativo da realidade, esses conhecimentos e os oriundos das bases conceituais das disciplinas dialogavam com a identidade do campo, portanto, vinculavam-se com as questões inerentes à sua realidade, temporalidade, memória coletiva e saberes de seu povo, articulados as redes de ciência e tecnologia, produzidas pela sociedade, com vistas às contribuições para melhora da qualidade de vida individual e coletiva das crianças, jovens e adultos do campo.

Os acadêmicos também realizavam aulas no Campus Marco Zero, em Macapá, nos laboratórios do Curso de Física e de Biologia, assim, por meio de problematização e de situações concretas, relacionadas a experimentações nos laboratórios, se construíam autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, se propiciou o despertar pela curiosidade articulada à teorização, trazendo elementos novos, nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL 2011), pois quando o estudante é colocado diante um problema, ele se examina, reflete, contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. As imagens a seguir demonstram algumas aulas práticas desenvolvidas.

Imagem 3: Aula prática no laboratório de Biologia. Fonte: Acervo do Curso, 2013.

Imagem 4: Aula prática no laboratório de Física. Fonte: Acervo do Curso, 2013.

As atividades ministradas nas disciplinas buscavam estabelecer sempre os encaminhamentos teóricos e práticos, culminando com reflexões e apontamentos para a prática pedagógica em sala de aula nas áreas de Física e Biologia. Nesse sentido, construíam os materiais didáticos/ pedagógicos que contribuísse para auxilia-los no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, conforme demonstra a imagem a seguir.

Imagem 5: Apresentação de materiais para se trabalhar com a área de Biologia. Fonte: Acervo do Curso, 2014.

Imagem 6: Apresentação de experiências para trabalhar a Física. Fonte: Acervo do Curso, 2014.

A ação pedagógica traça objetivos concatenados ao meio sócio-cultural da população que vive no campo, ao ser propociado essa vivencia se favorece indicativos de formar o homem dentro de uma totalidade, encaminhando-o como construtor de seu próprio conhecimento. Logo, socializará o saber sistematizado, oportunizando o

entendimento crítico da realidade, apossando-se dos conteúdos e dos métodos, compreendendo e refletindo, relacionando e aplicando conhecimentos de forma crítica e criativa à sua vida escolar e prática. São estes os verdadeiros valores de interesses e motivação para o aprendizado e para a vida.

Projeto Vivencial: Tempo Comunidade

O Tempo Comunidade se materializou através dos Projetos Vivenciais, possibilitando aos acadêmicos que vivem e trabalham no campo conjugar a formação universitária sem desvincular-se do trabalho, da família e da cultura do campo. Esses tempos formativos tinham como referência a Pedagogia da Alternância, que para Gimonet (2007, p. 28), a finalidade dessa pedagogia é "de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; e de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território".

O Projeto Vivencial se constituiu em atividade curricular formativa que contemplava uma metodologia que priorizava a integração das disciplinas do semestre, com o objetivo de concretizar a alternância pedagógica, através do Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Trata-se de oportunizar aos acadêmicos uma visão mais ampla e consciente da importância dos conteúdos ministrados nos semestres e em especial da interrelação entre eles.

O Tempo Comunidade se organizou a partir de Projetos Vivencias nas disciplinas de Práticas Pedagógicas, Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso, perpassando todas as etapas do curso e, ao longo do percurso formativo, conduziu o acadêmico a relacionar os seus, saberes acumulados na sua experiência vivencial, aos conhecimentos sistematizados na área de Física e Biologia, problematizando, as informações empíricas e transformando-as em conhecimento acadêmico, que foram registrados ao longo do Curso através de fotografias, gravações, relatórios e artigos científicos.

Nesse sentido, as atividades propostas no Projeto Vivencial tinham a intencionalidade de promover o olhar do sujeito do campo como seres construtores de sua história, "[...] de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu lugar, seu país e sua educação" (CALDART, 2004, p. 28), tendo como referência a diversidade.

Imagem 7: Pesquisa sobre os modos de vida e educação indígena, comunidade Kuxaré, no Parque do Tumucumaque. Fonte: Acervo do Curso, 2010.

Imagem 8: Pesquisa sobre os aspectos culturais da comunidade do Carvão, em Mazagão/AP Fonte: Acervo do Curso, 2012.

Partia-se da compreensão que era necessário valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos.

> A cultura configura o [...] cenário multifacetado e polissêmico [...] consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa (BRANDÃO, 2003, p.24).

A cultura esta enraizada na vida social material e simbólica de homens e mulheres é formadora humana e construtora de identidades. “Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades: desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (CALDART, 2004, p.42).

Freire (1980) compreende a cultura como toda criação humana, assim somos sujeitos culturais, através da nossa relação com o mundo construímos nossa identidade cultural. Se o lugar é construído na história de vida dos sujeitos, então, há a necessidade de se valorizar a dinâmica de cada grupo social, respeitar suas especificidades e modos de vida, pois estão diretamente ligados à cultura e às tradições desses grupos. Assim, o respeito ao local e suas tradições culturais constitui um princípio fundamental da educação do campo.

Os Projetos Vivenciais possibilitaram aos acadêmicos analisar sua realidade baseando-se nas questões de ordens teóricas e práticas que alicerçaram a formação acadêmica, contemplando assim, propostas de saberes construídos e/ou em construção que se materializam nas suas práticas pedagógicas cotidianas, repercutindo assim, em aspectos que devem auxiliar no desenvolvimento do ensino de Física e Biologia e, consequentemente, na formação cultural dos estudantes.

Imagem 9: Atividade de Estágio em Escola da Rede Púbica Estadual, em Laranjal do Jarí. Fonte: Acervo do Curso, 2014.

Imagem 10: Atividade de Prática Pedagógica, sobre a realidade das escolas do campo, em Escola da Rede Pública Municipal, em Mazagão. Acervo do Curso, 2013.

Os desafios relativos às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores. Daí a necessidade de proporcionar práticas efetivas que permitam aos acadêmicos refletir sobre os emergentes desafios de interferir na realidade educacional por meio do processo do ensino e aprendizagem. Através de conteúdos que pudessem estimular a pesquisa, a reflexão crítica e, principalmente, proporcionar o aprendizado mais amplo aos acadêmicos, estimulando-os a buscar de soluções aos problemas que envolvem o contexto amazônico das comunidades do campo.

O desaguar de todo o processo formativo se deu com os Trabalhos de Conclusão de Curso que primaram por uma estreita integração dos diversos componentes curriculares, com vistas a conferir ao profissional formado, o perfil almejado e os objetivos requeridos na formação que congregam: o meio natural; a dimensão humana e sociocultural; a dimensão político-econômica e as relações de produção, a ciência e a tecnologia. Através de produções pensadas a partir da necessidade de realizar uma práxis investigativa que problematize a realidade do campo, em especial, a educação.

Considerações Finais

A constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá resguardou desafios a serem enfrentados de ordem constitutiva, financeira, estrutural, porém o reflexo dessa caminhada propiciou possibilidades de continuar a luta por um projeto educativo de qualidade para os sujeitos do campo, em especial do Estado do Amapá.

A bandeira que sempre nos moveu na luta pela qualidade desse curso foi promover a construção de uma dos sujeitos do campo, em que estes possam se beneficiar dos saberes produzidos, consolide sua cultura e combata as desigualdades sociais, manifestadas nos diferentes espaços. Além da educação, busca-se o acesso aos direitos, historicamente negados: a terra, ao trabalho, à saúde, à justiça, ao crédito diferenciado e infraestrutura, para a melhoria das condições de vida e dignidade dos sujeitos que vivem no campo no Estado do Amapá.

Assim, em consonância com os objetivos desse artigo, demonstrou-se que as estruturas que compuseram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Física e Biologia, ofertados pela Universidade Federal do Amapá, no período de 2009 a 2015, nos Campus de Laranjal do Jarí e Mazagão primaram pelo compromisso acadêmico, político e social para com a formação humana. Dessa forma, substanciou-se a preocupação em articular currículo e cultura nas tessituras dos saberes construídos no tempo universidade e tempo comunidade, ancorando-se na valorização e problematização das especificidades e realidade dos sujeitos, de modo a promover interação entre os conhecimentos e as dimensões pedagógicas do trabalho, da organização coletiva e da cultura.

Portanto, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade produzem o sentido para a dimensão de territórios do campo, da escola e da educação do campo, estruturados a partir da relação tempo/espaço, na articulação entre os saberes produzidos pelos sujeitos em suas realidades e os saberes elaborados na academia, na produção e socialização do conhecimento e na organização das Práticas Pedagógicas, dos Estágios e dos Trabalhos de Conclusão de Curso, entrelaçando teoria/prática, complementando ambas, para continuarem inovadoras e fonte de conhecimentos e não como mera aplicação ou cisão entre os dois domínios.

Para além dos sonhos que moveram a construção do Projeto inicial do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Física e Biologia, outras sementes foram plantadas, tais como a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia, que funciona no Campus de Mazagão, atendendo à demanda formulada pelo Ministério da Educação, expressa através da Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, que autorizou a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais de educação sem formação específica de nível superior. Agora o referido curso se configura como uma política permanente da UNIFAP, com quadro docente e técnico, voltados para o atendimento exclusivo de agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outras populações do campo.

Referências

AMAPÁ. **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal do Amapá, 2009, em mimeo.

ANTUNES- ROCHA. Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Ogs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.Brasilia, Imprensa Oficial, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire (Orgs.). **Por uma educação do campo:** contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Bughgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris, 2007. (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1. Cap. v. São Paulo: Difel, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político -pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Liberdad, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

Educação Escolar Indígena no Brasil: Alguns Desafios Conceituais e Político-Pedagógicos

Domingos Nobre[66]

Introdução

A Educação Escolar Indígena é um campo de estudo e trabalho que vem crescendo vertiginosamente no Brasil nas duas últimas décadas, devido ao acelerado processo de escolarização pelo qual vem passando as comunidades indígenas, sustentado por uma moderna legislação, a partir do final dos anos 90, que assegura uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada (Nobre, 2016) e por uma demanda histórica reprimida aliada ao crescimento demográfico e aos avanços do movimento indígena, que lograram algumas conquistas e direitos básicos.

Este campo compõe-se de uma rica e variada diversidade de 817.963 indígenas de 305 etnias falando 274 línguas (IBGE, 2010). No campo educacional, este multifacetado quadro constitui-se de 2.816 escolas, com 8.431 docentes, mas destes, 9,95% que estão em atuação nas escolas indígenas, não concluíram o ensino fundamental; 12,05% têm o ensino fundamental completo; 64,83% têm o ensino médio e apenas 13,17% têm ensino superior. Das 2.816 escolas indígenas, 1.508 são municipais (53,17%) e 1.308 são estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos por 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (Brasil, 2012).

Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.816 escolas indígenas. (Brasil, 2012) Isso representa um aumento de 202 % no número de escolas indígenas em apenas 12 anos!

Entretanto, dados da realidade e nossa experiência de trabalho com formação de professores indígenas em diferentes estados como Amazonas, Rondônia, Mato Gros-

66. Professor adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis/Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF)

so do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo nos indicam que esse quadro é cheio de contradições e antagonismos, mas ao mesmo tempo promissor em suas potencialidades pra se repensar a nossa escola não indígena, também conflituosa.

Enormes desafios básicos, colocados pra nós historicamente, já há muitos anos, ainda não foram superados, como: universalizar a educação escolar indígena básica; garantir formação de professores de nível médio e superior a todos os docentes; infraestrutura mínima com prédios com salas de aula, cozinha e banheiro em todas as escolas indígenas; viabilizar a produção de material didático em línguas indígenas, etc.

Este capítulo visa discutir alguns desafios conceituais e politico-pedagógicos da Educação Escolar Indígena no Brasil, numa perspectiva sócio-histórica.

Abordarei entre os desafios conceituais, as noções: "*Interculturalidade*"; "*Bilinguismo*"; "*Formação Contínua*" e "*Currículos Diferenciados*".

Entre os desafios politico-pedagógicos, tratarei dos seguintes temas: "*PPPIs – Projetos Político Pedagógicos Indígenas: pra quê e como construir*?"; "*Produção de Material Didático Bilingue*" e "*Territórios Etnoeducacionais: a Gestão de um Sistema Desarticulado*".

Alguns desafios conceituais:

a)Interculturalidade – É preconizado pela legislação brasileira que a escola indígena deve ser *intercultural*, no sentido de permitir o diálogo entre os conhecimentos científicos transmitidos pela escola ocidental e os conhecimentos tradicionais produzidos pelos povos indígenas. Isso, na prática, deve se dar no âmbito do currículo nas escolas, onde os conhecimentos podem ser trocados. Está em jogo elementos da cultura e da escola.

Entretanto, a relação entre as culturas não indígenas e as culturas indígenas não é simétrica, pois as culturas não estão em situação de igualdade, do ponto de vista social das oportunidades, dada a hegemonia da cultura ocidental dominante, envolvendo: língua, organização social, economia, ideologia, forças policiais, poderio bélico. Há que se questionar uma idéia consensual e seus contemporâneos efeitos discursivos, de interculturalidade acrítica, *clean*, que vem sendo construída de forma crescente, mas que ignora a assimetria existente entre a cultura dominante, ocidental, colonial, judaico-cristã, branca, burguesa, masculina e a cultura indígena

tradicional, de base oral, que valoriza o espiritual na relação com a natureza, em harmonia com o meio ambiente.

Na escola os conteúdos escolhidos expressam um currículo efetivamente intercultural ou um currículo que, apesar de se denominar "intercultural", indica uma interculturalidade desnivelada, injusta, colonialista, pois não há espaço real para a cultura indígena, porque o espaço dado a ela é folclórica e o objetivo final é, trabalhar com a cultura e os conhecimentos indígenas, mas para, a partir deles, atingir os conhecimentos científicos ocidentais, estes sim, superiores. São eventos *extra escolares*, chamados muitas vezes de "projetos" (como se fossem construídos numa pretensa Pedagogia de Projetos), como feiras, exposições, teatro, cartazes, painéis, murais, etc. descolados das aulas regulares, que continuam sendo dadas com os conteúdos programáticos previstos nas grades curriculares adaptadas. Há neste caso, uma dicotomia curricular: as atividades de produção de conhecimentos indígenas tradicionais ou de trabalho com a cultura indígena na escola, são realizadas separadas das aulas comuns, rotineiras. Os "projetos pedagógicos" são uma coisa e as aulas são outra. Uma coisa são os conteúdos obrigatórios nos PCNs ou na recente BCN, outra coisa são as atividades programadas nos tais projetos. As aulas não incorporam os projetos, ou dito de outra maneira, os projetos não viram aulas *normais*, *comuns*. E costumam, na grade curricular, a ficar restritas, no segundo segmento do ensino fundamental às aulas de: Língua Indígena e Arte ou Cultura Indígena.

Venho insistindo, nesse sentido, em outros textos (Nobre, 2009) em se incorporar a discussão proposta por Tubino (2004) de se categorizar a interculturalidade como funcional, de caráter neoliberal ou como crítica, de caráter progressista. Não basta achar que a escola é um espaço de fronteiras entre as culturas, portanto, um espaço intercultural por natureza, a priori. É necessário identificar em nossas práticas pedagógicas e curriculares os elementos de assimetria e trabalhar pra diminuir os desníveis existentes entre a cultura ocidental, européia, branca, cristã, masculina, burguesa e hegemônica e a cultura indígena tradicional minoritária.

b) Bilinguismo – também previsto na legislação e defendido por todos, o bilinguismo não pode ser resumido ao fato de o professor indígena falar duas línguas. Como alerta Chiodi (2004) há que se construir metodologias de ensino bilingues mais eficazes, e para isso, carece de estudos e investimento na formação dos professores indígenas.

Os diferentes contextos sociolinguísticos existentes na realidade das escolas indígenas no país apontam para uma complexidade no tratamento dessa questão

que nos obriga a refletir sobre uma necessária qualificação e politização do debate sobre bilinguismo.

Há em geral, uma frágil formação linguística dos professores indígenas que atuam nas escolas, seja em Língua Portuguesa, seja em Língua Materna Indígena, na modalidade escrita. Não temos linguistas especialistas em línguas indígenas suficientes para tanta diversidade linguística existente, o que fragiliza os programas de formação.

Há também uma ruptura linguística na passagem do primeiro segmento (1º ao 5º Ano) para o segundo segmento (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental, pois geralmente quem leciona no primeiro segmento é um professor indígena falante de sua língua materna (para os casos de etnias que preservaram a língua) e quem leciona no segundo segmento é um professor não indígena, pois ainda não há professores indígenas habilitados com Licenciatura para todas as escolas. Assim produz-se uma situação em que as aulas só são ministradas em língua indígena como língua de instrução basicamente no primeiro segmento, enquanto que no segundo, as aulas são quase que exclusivamente ministradas em Língua Portuguesa, criando uma situação de monolinguismo escolar de instrução.

Seguindo sugestões de Knapp (2015), que faz uma descrição das principais políticas linguísticas que visam a valorização, a manutenção e a ampliação de uso das línguas indígenas nos cursos de Licenciatura Indígena ou de Magistério Indígena, podemos pensar as práticas pedagógicas nas escolas indígenas ou nos cursos de formação, a partir de algumas categorias de análise:

a) Quanto ao acesso ao Curso/Escola:

Qual a presença da língua indígena no: processo seletivo; na inscrição; na divulgação; nos processos de avaliação?

b) Quanto às práticas pedagógicas no curso/escola:

1- Registro das memórias das aulas em língua indígena e em língua portuguesa;

2- Abertura nas aulas para tradução em língua indígena das explicações dadas em língua portuguesa;

3- Realização de eventos *culturais com predomínio do uso oral da língua indígena;*

4- Realização de pequenas cerimônias na escolar em língua indígena;

5- Presença de um técnico administrativo bilíngue na escola/curso;

6- Presença de professores bilíngues no curso/escola;

7- Professores não-indígenas estudando a língua indígena;

8- Reconhecimento de variedades linguísticas de uma mesma língua existentes;

9- Práticas de oralidade e escrita em ambas as línguas e reflexões linguísticas em ambas as línguas;

10- Seminários e apresentações artístico-culturais com predominância da língua indígena;

11- Tradução de documentos oficiais do curso/escolar;

12- Elaboração de materiais e recursos didáticos em língua indígena ou bilingues (Knapp, 2015)

Isso nos leva pensar com mais profundidade e capacidade crítica sobre onde efetivamente está o bilinguismo nas escolas indígenas e nos cursos voltados pra formar professores indígenas?

c) Formação contínua - O conceito de *formação contínua* costuma ser confundido pelas S.M.Es. e SEDUCs com cursos ou eventos de formação. A formação continuada só pode se viabilizar mediante programas de formação que envolvam um conjunto de ações formativas articuladas, composto de diferentes ações de formação, que componham um percurso formativo regular, permanente, coletivo, localizado na escola indígena e tendo a "aula" como lócus privilegiado de estudo e reflexão.

Tal configuração, enquanto um programa de formação continuada, e não como ações isoladas, eventuais ou esporádicas, constitui-se num enorme desafio pra educação escolar indígena no Brasil, dado a diversidade de escolas, aldeias, etnias e contextos sociolinguísticos. Uma coisa é planejar um programa de formação contínua para uma unidade escolar, outra coisa para uma rede municipal ou estadual de escolas (às vezes com centenas de escolas e mais de mil professores), e outra coisa ainda quando essas escolas destas redes são escolas indígenas. Na maior parte das vezes, isso só se viabiliza, de uma forma minimamente articulada e coordenada, através de um Curso de Formação de Licenciatura Indígena ou de Magistério de Nível Médio, utilizando-se da carga horária prevista para algumas disciplinas ou componentes curriculares como: Prática de Pesquisa, Estágio Curricular Supervisionado, Grupo de Estudo, Prática Pedagógica, Prática de Ensino, Projetos Pedagógicos, Atividades Complementares, Atividades Acompanhadas, Seminários, Oficinas, etc. Quando isso é organizado no âmbito de um Curso, consegue-se trabalhar com a mesma etnia, grandes desafios da prática docente como elaboração do PPP, reorientação curricular,

produção de material didático, projetos pedagógicos, levantamentos e diagnósticos sociolinguísticos, etc.

Outro desafio conceitual no campo da formação é relativo às diferentes concepções de *Ensino Superior Indígena* e as diversas propostas de ações afirmativas para *Indígenas no Ensino Superior*.

Nobre (2016) indicou que nas pesquisas sobre indígenas no Ensino Superior, Mariana Paladino (UFF) coordenou a pesquisa "Análise das políticas públicas de ensino superior indígena e de programas universitários destinados às populações indígenas do Brasil e da América Latina" e publicou, entre outros: PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. "*Entre a diversidade e a desigualdade. Uma Análise das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil dos Governos Lula*" (2012); "*Algumas Notas para a Discussão sobre a Situação de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na Educação Superior*" (2012). Antônio Carlos Souza Lima (UFRJ) coordena a pesquisa "A Educação Superior de Indígenas no Brasil" e publicou, entre outros, "*Educación Superior para Indígenas en el Brasil: más allá de los Cupos*". In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. "*Educación Escolar Indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina*" (2007). Rodrigo Cajueiro publicou "*Os Povos Indígenas em Instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: Levantamento Provisório de Ações Afirmativas e de Licenciaturas Interculturais*" (2007).

Neste último trabalho, foram analisados sites de 213 IESPs, dentre as quais 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Também entre essas 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais.

> (...) das vinte e oito (28) universidades estaduais, vinte e quatro (24), ou seja, 86% delas têm ações afirmativas definidas por meio de leis estaduais. Mas, no caso das federais, o amparo legal ocorre de maneira diversa e do universo composto por elas, somente quinze (15) adotaram políticas de ação afirmativa, definidas por resoluções internas, pois, no plano federal, não existe uma política de regulamentação dessas ações (CAJUEIRO, 2007, p. 6).

O maior problema apontado, além das dificuldades de acesso, é a difícil permanência dos alunos indígenas nos cursos devido a inúmeras dificuldades impostas pelas Universidades. Constata-se que a estrutura das Universidades ainda precisa

mudar muito, tanto pra receber o aluno indígena num de seus cursos regulares, assim como pra oferecer licenciaturas indígenas específicas. A presença de indígenas nas Universidades vai nos obrigar a flexibilizar calendários, formas de ingresso, modelos de acompanhamento, formas de avaliação, estrutura curricular, propostas pedagógicas, assim como a aceitar novas epistemologias.

d) Currículos diferenciados – Há um perigoso consenso em torno da necessidade de a escola indígena ser construída a partir de currículos diferenciados, bilíngues e interculturais. Quase toda proposta curricular pra educação escolar indígena se auto denomina como *diferenciada*. Muitas vezes o que se realiza é apenas uma frágil adaptação de calendários, nomes de disciplinas, ou a mera inclusão de "arte indígena", "cultura indígena", "língua indígena" ou "história indígena" na grade curricular, especialmente no segundo segmento, sem maiores discussões no âmbito de um projeto político pedagógico, inserido numa reflexão de fundo maior de um projeto de sociedade.

Temos aqui, dentro desse desafio, dois conflitos de naturezas distintas: um de âmbito cultural – a definição política de um projeto de sociedade, onde se insere um projeto político pedagógico que norteia o papel social que a escola ocupa pra comunidade indígena; outro de natureza pedagógica – que diz respeito a como de constrói metodologicamente um currículo diferenciado?

O primeiro conflito, de base cultural, expressa o grau de clareza política que a comunidade possui sobre os destinos que ela quer dar à sua escola, o papel social que o coletivo atribui à escola indígena. É comum encontramos divergências de concepção de escola até numa mesma comunidade. Algumas lideranças defendendo uma escola igual à do branco, que prepare as crianças e jovens pra competição de mercado na cidade; enquanto outras lideranças defendem uma escola centrada na cultura, na língua ou na religião tradicionais, que prepare crianças e jovens pra se fixarem nas aldeias, em projetos de auto-sustentação, preservação ambiental e geração de renda alternativos que buscam a preservação ou o fortalecimento da cultura indígena tradicional.

Muitas das escolas indígenas implantadas na última década no país, não tiveram a necessária discussão desses princípios político-filosóficos pelas comunidades atendidas e hoje servem a distintos interesses conflitantes. D'Angelis (2006, p. 54) já alertava para a importância de um projeto étnico-político de caráter transformador:

[...] apenas um *projeto político transformador* (ou *revolucionário*, como queiram) pode ser do interesse das sociedades indígenas, se elas desejam conquistar alguma autonomia de fato.

E concluía:

> [...] aquelas comunidades indígenas que alimentam o sonho de uma educação diferenciada, porque dão valor à sua identidade própria de povo indígena e desejam manter ou defender sua cultura, seus valores, ou alguma autonomia enquanto sociedade diferenciada, para essas comunidades não existe alternativa senão integrar-se em um *projeto político transformador*, porque um projeto simplesmente *étnico*, ou um projeto político *conservador*, só podem levar à manipulação por interesses de outros. (Idem. p. 54)

O segundo conflito, de natureza pedagógica, refere-se a um desafio posto à implantação de currículos diferenciados: como construí-los? Quais as metodologias mais adequadas? Como fazê-lo numa Rede Pública? Como planejar e organizar uma reorientação curricular numa rede

Bem, esse é um desfio posto à Pedagogia, mas uma Pedagogia comprometida com a melhoria da qualidade de educação escolar indígena de forma efetiva, envolvida, engajada com as demandas dessas populações, e não apenas com a expansão quantitativa da rede e ampliação da cobertura de matrículas.

E numa perspectiva pedagógica de tendência progressista, constatamos que historicamente nossa experiência se localizou na articulação entre Pedagogia de Projetos, Redes Temáticas e Conceitos Integradores. Tais experiências se concentraram na década de 80, no período de democratização, após a ditadura militar, especialmente em gestões municipais envolvidas em movimentos de reorientação curricular, que influenciaram bastante a Pedagogia e por ela foram influenciados.

A Pedagogia de Projetos possibilita trabalhar com temas geradores e conceitos integradores, pois num projeto pedagógico as áreas de conhecimento se interagem sob o leque de um tema gerador extraído de uma problemática da realidade local, para, ao longo de seu desenvolvimento, acionar a produção de conhecimentos que são os conceitos, os macro-conceitos, os conceitos integradores ou unificadores.

Os conceitos integradores "*são mais fluidos, constituem-se em parâmetros gerais do pensar científico; não devem ser vinculados às classificações taxonômicas, às observações estáticas, às concepções fragmentadas e estáticas dos modelos*". (S.M.E.S.P., 1992). São noções, conceitos, ideias, princípios, lógicas que integram vários conhecimentos que são produzidos desde cedo pela criança e vão se complexificando num crescente infindável por todo o período de escolaridade da criança, até a idade adulta. Na escola, a acompanham da educação infantil à pós graduação.

No segundo segmento do ensino fundamental, assim como no ensino médio, tais conceitos precisam ser produzidos no âmbito de cada disciplina, como por exemplo:

o conceito de ser vivo – não vivo para as Ciências, de espaço em Geografia, de tempo em História, de operações fundamentais em Matemática, etc.

Assim, os temas geradores, extraídos da reflexão sobre a realidade, agrupados em blocos temáticos que se englobam numa rede temática de temas articulados, produzem projetos pedagógicos que buscam investigar melhor a realidade. Há que se aplicar métodos de planejamento participativo adaptados à contextos escolares de natureza curricular. Há que se organizar pedagogicamente a reflexão sobre a realidade local; criar instrumentos de diagnóstico socioparticipativo e sociolinguístico; criar instrumentos adequados de registro; desenvolver a linguagem de planejamento (de projetos); elaborar projetos pedagógicos interdisciplinares, onde os conceitos integradores das diferentes áreas de conhecimento (ou disciplinas) sejam acionados.

O currículo assim produzido deixa de ser uma lista de conteúdos programáticos a serem reproduzidos e passa a ser um conjunto de conhecimentos que são conceitos articulados e integrados de forma complexa, a serem construídos em projetos interdisciplinares de trabalho, que visam explorar a realidade. O maior desafio pedagógico posto é: como trabalhar apenas os conteúdos essenciais, explorando os conceitos integradores de cada área e deixando de lado os conteúdos acessórios (programáticos)?

Alguns Desafios político-pedagógicos:

a)PPPIs: como construir? – Os currículos devem ser produzidos no âmbito de Projetos Político-Pedagógicos Indígenas, elaborados coletivamente pelas comunidades indígenas num processo que deve acompanhar a discussão de Projetos de Futuro ou Projetos de Sociedade.

Mas há que se organizar também o processo de produção de um Projeto Político Pedagógico pelas comunidades indígenas e pra isso é necessário aplicar metodologias participativas de construção de projetos político-pedagógicos. Uma coisa é fazer isso numa escola de uma etnia em um município, outra coisa é fazer isso com uma etnia com milhares de moradores, em várias cidades.

As oficinas de construção de PPPIs são de difícil operacionalização, pois devem envolver além dos professores, as lideranças, os mais velhos, homens, mulheres, jovens e crianças da comunidade, que em algumas etnias estão muito espalhados geograficamente, dificultando os encontros. Há que se ter recursos pra transporte,

alimentação e hospedagem, dos envolvidos. Isso tem que ser previsto e garantido nas redes públicas por políticas de educação escolar indígena.

Geralmente se aproveitam os Cursos de Licenciatura Indígena ou os Cursos de Magistério Indígena de nível médio pra possibilitar e garantir a discussão de PPPI e de Currículo nas comunidades indígenas envolvidas.

b) Produção de Material Didático Bilingue - Há alguns princípios teórico-metodológicos e político-pedagógicos da produção de material didático na escola indígena, a saber:

I- Princípios Político-Pedagógicos:

a) A produção de material didático deve estar inserida no âmbito de um processo maior de discussão do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de que ele cumpra o papel de fortalecer os princípios educativos elegidos e seja coerente com a tendência pedagógica adotada;

b) A produção deve estar atrelada a uma Política Linguística definida pela comunidade educativa e pela escola no seu Currículo, onde esteja claro o papel da Língua Indígena e da Língua Portuguesa nesse processo;

c) Deve estar também condicionada à manutenção e fortalecimento da Língua Indígena no ambiente escolar e fora dele;

d) Deve também ser um elemento fundamental no processo de formação continuada dos professores envolvidos na sua produção;

e) Os produtos construídos devem preservar o caráter sócio-cultural de uso da Língua na escola ou na comunidade, garantindo serventia e valor social ao material;

f) Devem privilegiar a autoria coletiva e mesmo que reconheça as autorias individuais, que o seja pra valorizar a função coletiva e social do material produzido.

II-Princípios Teórico-metodológicos:

a) A produção de material didático deve estar condizente com as estratégias metodológicas adotadas pelos professores no seu processo de construção curricular;

b) A produção deve ser coerente com os princípios de construção coletiva do currículo da escola, expressando dialeticamente a articulação entre produção de conhecimento e conteúdo escolar;

c) Deve privilegiar conceitos integradores/unificadores de cada área do Currículo, valorizando processos inter e supradisciplinares fundamentais na produção de

conhecimento e não priorizar conteúdos escolares programáticos;

d) Deve se sustentar em processos coletivos de produção, como em Oficinas formativas, com assessoria pedagógica, linguística ou antropológica.

c) Territórios etnoeducacionais: a gestão de um sistema desarticulado – O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO. A I CONEEI em seu documento final apontou para a criação dos Territórios Etnoeducacionais – espécie de aprimoramento do já previsto na Constituição e na LDB, "regime de colaboração" no planejamento e gestão das políticas públicas em educação escolar indígena.

Sabendo dos desafios da educação escolar indígena que estão postos e reconhecendo que a possibilidade de sua superação não é tarefa exclusiva de um só ente federativo, assim como sabendo que as políticas públicas precisam se integrar intersetorialmente, entendemos que a lógica integradora e colaborativa inerente à implantação dos Territórios Etnoeducacionais é racional e necessária do ponto de vista do planejamento estratégico das políticas. (Nobre, 2014)

Entretanto, não podemos achar que num *território* que envolve inúmeras etnias, alguns estados e dezenas de municípios, se não houver mecanismos efetivos que obriguem a colaboração entre os entes, regulamentação específica que determine o cumprimento das obrigações privativas e comuns de cada ente federativo, a supressão das dubiedades no marco regulatório atual, com a determinação clara da responsabilidade partilhada com a oferta de educação escolar indígena, o quadro de precariedades e o vergonhoso descumprimento da lei perdurará. Isto só será possível com a criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, que defina claramente as responsabilidades de sua oferta, mas com presença efetiva da União. (*Idem*)

Os *Territórios* deverão promover a colaboração como? Onde não há ainda colaboração entre os entes federativos o que se faz? Esperamos que os entes se entendam? Se não estabelecer-se regras e obrigações para a pretendida e racional colaboração, os *Territórios* continuam sendo virtuais, coloridos mapas apenas. Só se realizam, enquanto política pública, nas regiões onde o amadurecimento histórico das relações políticas entre comunidades indígenas e organizações não indígenas, assim como entre as escolas indígenas e o Estado (entendido aqui como União, Estado e Município), o permitir, ou seja, onde o processo histórico de escolarização daquele povo, situado geograficamente numa região que abarca toda a etnia, estiver maduro

suficientemente para articular e efetivar as parcerias e colaborações institucionais necessárias. (Ibidem)

O que temos hoje é apenas um marco regulatório dúbil com uma pretensa flexibilidade, mas inoperante: aos Estados cabe a obrigação da oferta, segundo a Resolução CNE nº 04/2012, mas, onde couber também, poderá ser feita pelos Municípios, em regime de colaboração. Entretanto, a LDB indica que a oferta do Ensino Fundamental é obrigação dos Municípios... e aos Estados cabe definir com os Municípios formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental. Um conflito de atribuições ou uma flexibilidade colaborativa? (*Ibid*)

Referências

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo Demográfico**. 2010.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Parecer** CNE/CEB Nº 13/2012.

D'ANGELIS, Wilmar da R. **Educação Escolar Indígena:** um Projeto Étnico ou um Projeto Étnico -Político? In: VEIGA, Juracilda & SALANOVA, Andrés. (Orgs.) **Questões de Educação Escolar Indígena.** Da Formação do Professor ao Projeto de Escola. Campinas: FUNAI/DEDOC – ALB, 2006.

GOMES, L. F. **Cinema nacional**: caminhos percorridos. São Paulo: Ed.USP, 2007.

KNAPP, Cássio. **Entre as Línguas e a Escola:** Interculturalidade e Bilinguismo na Educação Escolar Indígena em meio aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Texto para Qualificação de Tese de Doutorado em História. PPGH – UFGD, 2015.

NOBRE, Domingos B. **Todo Índio na Escola!** Parte I: Infâncias Indígenas e Escolarização no Brasil (1999-2009) Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2016.

_____, **Políticas Públicas em Tempos de Territórios Etnoeducacionais:** O Caso Sateré-Mawé. Inédito, 2014.

_____, **Uma Pedagogia Indígena Guarani na Escola, Pra Quê?** Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2009.

TUBINO, Fidel. "**Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**". Disponível em: http:www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004.

S.M.E.S.P. - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Movimento de Reorientação Curricular**. Ciências. Documento 5. 1992.

Reflexões sobre a educação escolar indígena

Sâmela Ramos da Silva[67]

Eduardo Alves Vasconcelos [68]

Introdução

Tratar de educação escolar indígena é necessariamente assumir uma educação pela diversidade que, para além das reconhecidas diversidades regionais e sociais, considera-se dois pontos essenciais: cultura diferente e língua diferente. Se assumimos o pressuposto da hipótese Sapir-Whorf, assumimos que a cultura não se realiza se não pela língua e o mesmo se dá na ordem inversa, a língua se realiza se não pela cultura. Não problematizaremos as consequências mais radicais dessa hipótese, mas pontuamos, ou extraímos, a relação íntima entre a categorização do mundo, ordem social e língua.

Se estivermos corretos, pensar a educação escolar indígena no Brasil e nas Américas é pensar a relação de línguas/culturas em contato com uma língua/cultura radicalmente diversa. Uma consequência possível é que os padrões de medição de qualidade de escolas indígenas necessitam ser radicalmente diversos dos padrões aplicados em escolas não-indígenas. Importante ressaltar que as diferenças sociais e regionais em uma sociedade já deveriam forçar o Estado a assumir padrões diferentes de medição de qualidade[69]. Contudo, é importante deixar claro, desde o início, que a presença da escola em Terra Indígena serviu e, infelizmente, ainda serve como o local de sedimentação de uma relação assimétrica entre a cultura e a língua majoritária e as línguas e culturas minoritárias.

Nesse sentido, nos propomos, a partir da Linguística, a refletir sobre como uma educação intercultural têm contribuído para diminuir ou disfarçar a assimetria presente nas escolas indígenas. É importante pontuar que a inserção de um sistema de educação entre os povos indígenas historicamente tinha o objetivo de "civiliza-los". Por exemplo, no Estado do Amapá a escola implantada pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais[70]), na década de 1940,

67. Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

68. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

69. Em 2010, durante a discussão do Carta de Dourados (documento assinado pelas etnias presentes do 8º Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas) a representante dos Pataxó apontou que, apesar do reconhecimento de uma educação diferenciada garantida pela Constituição, os alunos da Escola Pataxó foram obrigados a fazerem a Provinha Brasil, mecanismo do Ministério da Educação para avaliação da Educação e Alfabetização Infantil.

70. O nome do extinto órgão já evidencia os objetivos do Estado na relação que mantinha com os povos indígenas.

cumpria a função de "embrasileirar" os povos indígenas do Oiapoque, uma vez que esses povos representavam a população brasileira recém incluída ao país[71]. A língua utilizada pela maioria desses povos dessa região é uma das variedades dos crioulos de base francesa desenvolvidos na Guiana Francesa e, como população brasileira e com a necessidade de justificar a fronteira, o Estado insere na região uma escola para ensinar português para os índios, ou seja, "embrasileirar" o Oiapoque necessariamente era tomar sua língua.

Nas secções seguintes, faremos um breve histórico da relação do Estado com as práticas educacionais entre os povos indígenas brasileiro para, em seguida, fazermos uma análise crítica do interculturalismo a partir de leitura decolonial.

71. A disputa pela fronteira com a Guiana Francesa, que se dava desde o século XVIII, foi finalmente solucionada com a intervenção do Barão do Rio Branco, em 1900.

Breve histórico da Educação Escola Indígena

A escola, entidade social da cultura ocidental, vai tornar-se presente em comunidades indígenas a partir do século XVI, quando os jesuítas assumem a responsabilidade de catequisar os povos indígenas. Nesse primeiro momento, a escola não somente introduz a cultura de outra sociedade, como também retira o índio do seu local originário para realocá-lo na lógica colonial, seja na condição de mão-de-obra barata, seja como cristão. Tanto a religião quanto a mão-de-obra, com poucas exceções, estarão presentes nos projetos de educação escolar indígena executados pelo Estado.

A história da Educação Escolar Indígena pode ser dividida em três grandes períodos (cf. D'ANGELIS, 2012): Escola de Catequese (séc. XVI-séc. XVIII); Escolas de "Primeiras Letras" e Projeto Civilizador (séc. XVIII-séc. XX) e 3. Ensino Bilíngue (séc. XX-séc. XXI). O primeiro período, como exposto, corresponde à instituição, em território brasileiro, das escolas jesuíticas. O segundo período, um tanto longo, pode ser ainda dividido em dois subperíodos: um que corresponde às consequências da política do Marquês de Pombal e outro que corresponde à política do Império e da Primeira República para os povos indígenas. Em comum, nesses dois períodos é aplicada uma política de formação de trabalhadores, trazendo os povos para uma situação de colonos ou pequenos produtores à serviço dos latifundiários que eram e são vizinhos às suas terras e, em vários casos, a sua completa integração à sociedade majoritária. Por fim, o último período é representado pela inclusão, nas escolas indígenas, da alfabetização tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa

e corresponde, em parte, ao cenário atual.

O primeiro período proposto por D'Angelis (2012) corresponde aos dois primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil. Seu caráter iminentemente religioso não só insere uma lógica pedagógica alienígena aquelas praticadas pelos povos indígenas, como reforça a divisão desses povos a partir das suas relações com a escolarização. Segundo Freire (2004, p. 17) "durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas". Como temos defendido, a inserção da escola nas comunidades indígenas é, necessariamente, conflituosa, não somente pela empreitada do colonizador, mas pela presença de tradições de ensino divergentes (cf. FERNANDES, 1976).

No que diz respeito à língua, o choque se dá tanto pela introdução da língua portuguesa nos primeiros núcleos populacionais quanto à submissão de diferentes povos e suas diferentes línguas às variedades linguísticas que se desenvolviam nas missões. Engendrava-se uma tentativa de homogeneização linguística em um contexto com aproximadamente 1200 línguas[72] (Cf. RODRIGUES, 1999), com diferentes características tipológicas e genéticas.

O segundo período proposto por D'Angelis (2012) é aquele influenciado pelo Diretório Pombalino que tem como uma das principais consequências a expulsão dos jesuítas e, consequentemente, a transferência da administração dos aldeamentos. Apesar da presença missionária ser imprescindível, o gerenciamento passa ao poder temporal, ou seja, militares e homens indicados pelos presidentes de província. O impacto linguístico mais evidente do Diretório Pombalino é a proibição do uso de outra língua que não o Português nos povoados e aldeamentos. Com a expulsão dos jesuítas, o aldeamento segue sua lógica inicial, segundo Perrone-Moisés (2009, p. 120) "o aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante a conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico da colônia".

A política de Pombal alcança, essencialmente, os núcleos populacionais em formação no território, no entanto, a ascensão da Língua Portuguesa em um contexto claramente multilíngue teria entre uma de suas causas o forte fluxo demográfico vindo de Portugal em busca dos metais preciosos nas minas do Brasil Central. Quanto à política educacional, apesar da expulsão dos jesuítas em 1760, ela ainda fica a cargo de religiosos, porém, com foco em uma política para formação de mão-de-obra. Ainda segundo D'Angelis (2012, p. 21) "o 'diretório' determinou que haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena; uma para meninos e uma para meninas, e em ambas deveria se ensinar a ler e escrever".

72. Dessas 1200 línguas, foram produzidos, nesses dois séculos de colonização, não mais que uma meia dúzia de registros. Além do Tupinambá, registrado por Anchieta e Figueira, as gramáticas e catecismos do Kariri (Mamiani), Guarani (Motoya) e Guarulhos (material até desconhecido, provavelmente perdido em naufrágio).

Os aldeamentos serão comuns até o início do século XX. No Brasil Império surge a figura do Diretor Geral dos Índios, mediador da relação entre os índios e o governo provincial e imperial. Cada província teria, assim, o seu Diretor que teria, entre outras funções, recomendar "a criação de Escolas de Primeiras Letras para os lugares onde o não baste o Missionário para esse ensino"[73]. Como aponta D'Angelis (*op. cit.*, p. 22) "a prática das Províncias mostrou que seus governantes não tinham muito interesse ou expectativa positivas com relação a instrução dos indígenas, de modo que as 'Escolas de Primeiras Letras' tornaram quase letra morta no Regulamento". De certa forma, é o descaso do Governo Provincial de Mato Grosso que permite que os Cayapó do Sul aldeados nas proximidades de Santana do Paranaíba mantenham suas práticas culturais ainda na segunda metade do século XIX, apesar do contato desde o século XVII. Contudo, como temos pontuado, a escola "de branco" para índio mantém a perspectiva de que a civilização é uma situação melhor e superior, "trata-se de trazer aos índios aquilo que é considerado, pelos europeus, como bem maior" (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 122).

A Proclamação da República coloca na cena indígena o SPILTN[74] (criado em 1910), que tem como uma de suas tarefas a implantação de escolas em terras indígenas pelo país e promover uma política de integração dos povos indígenas à "Comunhão Nacional". Como aponta Abreu (s/d) "nos postos indígenas eram instaladas oficinas mecânicas, engenhos de cana de açúcar e casas de farinha, e os **índios eram treinados em diversos ofícios**" (grifo nosso). É na primeira metade do século XX que as ações missionárias deixam de ser exclusivamente católicas com a presença das missões protestantes. É nesse período que as missões vão lançar mão das práticas de internato, que consistia em retirar as crianças indígenas do cotidiano da aldeia e proibir o uso de sua língua materna.

Em substituição ao SPI, já durante a ditadura militar, estabelece-se a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em linhas gerais, mantendo a política do SPI, com o intuito de trazer os povos indígenas para "comunhão nacional". Um dos diferenciais desse período é o auxílio à política integracionista do órgão brasileiro dada pelos linguistas missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics). O Brasil carecia, na década de 1970, de linguistas para que pudesse realizar a descrição das línguas indígenas faladas no país. O SIL oferece seus profissionais, porém, com a contrapartida da catequização. Ainda recentemente, comemorava-se uma tradução da bíblia para o Xerente (Tocantins).

O SIL instaura nas aldeias indígenas o "bilinguismo de substituição" ou "de transição", em que a língua indígena é o meio pelo qual a língua nacional é implementada no cotidiano da aldeia: "sob a cortina de fumaça de 'colocar a língua indígena

73. Art. 1º §18 do Decreto n. 426 de 24 de julho de 1845, que "regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos Índios".

74. Como exposto, Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, que foi vinculado em seus primeiros anos ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércios; a partir de 1930, vinculado ao Ministério do Trabalho; em 1934, Ministério da Guerra; em 1940, volta para o Ministério da Agricultura; posteriormente, Ministério do Interior. Aparentemente, o Estado não sabia onde colocar os povos indígenas em sua burocracia.

no ensino escolar', o modelo efetivamente contribui (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional" (D'ANGELIS, 2012, p. 23). A proposta de bilinguismo implementada nesse período contribui para significativa perda linguística em comunidades que contam com um grande número de contingente populacional, como por exemplo, os Kaingang (Sul do Brasil), Terena (MS) e Karajá (TO).

Na contramão da hegemonia nacional, surge na década de 1970, inicialmente entre os indigenistas do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), um "indigenismo alternativo", levado a cabo por organizações laicas e não-governamentais. Também na contracorrente das políticas nacionais, o caso dos Tapirapé é emblemático. Na década de 1970, com o auxílio da Prelazia de São Félix do Araguaia, cria-se uma escola que tem como objetivo atender às necessidades dos Tapirapé por demanda dos próprios Tapirapé[75].

Programas educacionais que buscavam atender às necessidades dos povos indígenas segundo suas demandas só vão surgir a partir da década de 1980 e, com mais intensidade na década 1990. O marco principal para mudança de perspectiva sobre os programas educacionais para os povos indígenas é a promulgação da Constituição Federal que assegura o reconhecimento a organização social, cultura, língua, crenças e tradições dos povos indígenas. Na história da relação do Estado com os povos indígenas, é a primeira vez que se assegura aos povos indígenas a liberdade para implementar seus próprios programas educacionais, baseados em suas culturas, crenças, tradições.

Contudo, apesar do significativo avanço que a legislação educacional permitiu às escolas indígenas, esses povos precisam enfrentar os desafios colocados pelo próprio Estado, entre eles, a obrigatoriedade de ensino superior para os professores indígenas e as dificuldades que as secretarias estaduais de educação têm em tratar os currículos diferenciados.

Mais uma vez o caso Tapirapé que nos traz um exemplo das dificuldades que um programa diferenciado traz às secretarias de educação. Paula (2014) relata a dificuldades que a administração das duas escolas Tapirapé têm em registrar o trabalho dos anciões com as crianças, pois o conteúdo não é aquele pré-estabelecido pela secretaria estadual de educação e, o mais agravante, esses senhores não têm a formação ocidental exigida pela a legislação educacional brasileira. Nessas mesmas escolas, a informatização recente dificulta o registro das atividades que as escolas realizam, não somente por seu calendário diverso daquele estabelecida para a escola dos "brancos", mas também pelo currículo e campos pré-estabelecidos e distantes

75. A experiência com Tapirapé é detalhadamente descrita em Paula (2014).

da realidade da aldeia.

Apesar do Estado assegurar práticas educacionais segundo as tradições e crenças dos povos indígenas, eles se encontram engessados e dependentes no/do sistema da sociedade majoritária. Como discutiremos mais detalhadamente a seguir, essa relação de dependência é resultado da posição assimétrica em que o ser indígena e seu conhecimento é colocado desde a lógica colonial reproduzida dentro da sociedade brasileira. É essa lógica que vai colocar as universidades "dos brancos" como detentoras do saber, onde os índios, forçados pelas regras da sociedade majoritária, são obrigados a adentrar. Não estamos defendendo que as universidades não são lugar dos povos indígenas, mas sim, que ao assumir uma relação simétrica, eles têm muito mais a contribuir do que a aprender.

76. O que nos chama atenção é a discussão levantada por Catherine Walsh ao citar Aime Cesárie e Maldonado-Torres, os quais argumentam o "valor humano destes seres, pessoas que, por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente marcadas" (WALSH, 2009, p. 15). É o que se denomina de violência epistêmica, que solidifica relações de subalternização e silencia seres humanos, condenando-os e subjugando-os a uma estrutura de poder/saber.

Pensando a Interculturalidade

Ao pensar em interculturalidade, consideramos fundamental partir das discussões já suscitadas pela autora decolonial Catherine Walsh (2009) para construirmos uma reflexão sobre a inserção e "manipulação" desse conceito. Há, segundo a autora, uma interculturalidade em curso nas instituições, nos discursos públicos, oficiais e neoliberais que tende a um discurso de diálogo e inclusão das diversidades culturais. Contudo, essa interculturalidade mais ofusca as causas da "assimetria social e cultural" do que se abre a um diálogo.

Nossa intenção é inserir essa discussão e tentarmos construir uma discussão do conceito de interculturalidade, partindo dessa crítica que faz Walsh (2009), e articulando com os projetos educacionais para os povos indígenas já descritos anteriormente.

Sendo assim, no caso latino-americano, parece viável utilizarmos a perspectiva da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) para entendermos como foi estabelecido uma hierarquia racial por meio do instrumento de classificação *raça* e como esta atinge diretamente as relações sociais desde o período colonial até nossos dias. O empreendimento colonial construiu uma diferença que subjugou as identidades raciais *negros* e *índios* a uma condição de naturalmente inferiores, nas palavras de Aime Cesárie, o valor humano[76] dessas pessoas foi colocado em dúvida (WALSH, 2009, p. 15).

As teorias decoloniais nos ajudam a estabelecer uma relação entre o presente e

o passado, entre colonização e colonialidade. Assim, para Mignolo (2009), não podemos entender o presente sem revisitar o passado, pois ao falar do presente e de como esse processo de colonialidade é tão atual em nossas vidas, refletimos sobre como a estratégia colonial construiu um ideal de pensamento hegemônico, eurocêntrico e descontextualizado.

No entanto, se a máquina colonial tentou dissipar as diferenças e homogeneizar os colonizados, a partir dos anos 90, a diversidade cultural na América Latina ganhou um *status* diferente. Não há como contrariar a perspectiva de que isso seja resultado da atuação dos movimentos sociais, sejam eles indígenas ou afrodescendentes, contudo, existe também uma vinculação dessas inserções com uma apropriação feita pelos "desenhos globais do poder, capital e mercado" (WALSH, 2009)[77].

Historicamente, a "dupla modernidade-colonialidade (...) funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista" (*op. cit.*, p. 16), ou seja, temos a "recolonialidade". A crítica proposta por Walsh se refere a essa lógica que incorpora a diferença, que reconhece a diversidade cultural; e ao multiculturalismo que constrói um diálogo com os movimentos indígenas e afrodescendentes e suas demandas. O problema dessa "interculturalidade funcional" é o que ela ofusca, as estruturas de dominação se mantém em um diálogo assimétrico, que não consegue discutir as relações de poder, além de esconder sua existência.

Diante da "interculturalidade funcional" é necessário um contraponto: a "interculturalidade crítica" (WALSH, 2009). Ela nos permite possibilidades de questionamento e intervenção nesses modelos que estariam transvestidos de dialógicos, igualitários, interculturais.

Trazemos essa discussão aqui por pelo menos duas razões. A primeira diz respeito à relação assimétrica que ainda se mantém mesmo com a interculturalidade (por isso ela é funcional para Walsh). Ela não vence as estruturas desiguais, porque estabelece um diálogo hierarquizado. As configurações dos projetos de educação ainda são pensadas externamente, parece que ainda percebemos os povos indígenas como necessitados de nosso modelo de educação e dos conhecimentos ocidentais. Mesmo dentro de propostas interculturais, ainda há o índio que precisa aprender a pedagogia ocidental, por isso o caminho ainda não nos parece dialógico. Dessa maneira, a autonomia dos povos indígenas deve torna-se realidade, para que "estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento" (MUNDURUKU, s/d).

A segunda trata do que a "interculturalidade funcional" esconde, ou como temos

77. Como exposto, no Brasil, isso se reflete nos ganhos sociais da Constituição promulgada em 1988.

utilizado, ofusca. As estruturas de poder não são questionadas, é a colonialidade disfarçada de decoloniadade, ou seja, projetos contra-hegemônicos que não trazem à tona a manutenção das assimetrias sociais e culturais. Assim, ficamos com o que tem argumentado Boaventura de Sousa Santos, é necessário descolonizar os saberes.

O que pensam os índios sobre a escola

Nessa seção, propomos dar visibilidade à perspectiva indígena sobre a representação da escola. Comumente estamos acostumados a ler a respeito da "imagem do índio construída pela escola", mas pouco sabemos da imagem que os índios têm sobre ela (FREIRE, 2001). Assim, julgamos fundamental trazer a voz indígena para esse texto, considerando que precisamos circular os discursos indígenas e as críticas que eles têm construído sobre as relações interculturais, educação, além de outros temas e que sempre foram escamoteados.

Escolhemos como representação dessa perspectiva, um mito andino resgatado por Freire (2001), no qual o mote é a origem da escola e suas implicações, e a obra literária de Daniel Munduruku (s/d; 2009).

Partimos do mito andino suscitado por Freire (*op. cit.*). Originalmente, o "Mito da Escola"[78] foi recolhido pelo antropólogo Alejandro Ortiz Rescanière no ano de 1971 a partir de Don Isidro Huamani, índio da região de Andamarca, em Ayacucho, Peru. O mito reflete a imagem que os índios constroem da escola: sua origem, a reação de medo que a escola causa nas crianças, "esse discurso situa a escola como a grande devoradora das identidades indígenas, revela o quanto os índios se sentem enganados por ela e destaca, inclusive, a função aniquiladora do livro didático, representado pela escrita" (FREIRE, 2001, p. 122).

Inicialmente, a narrativa começa falando das divindades na perspectiva andina que formaram os seres viventes. Conta de um Deus Todo-Poderoso que percorria a terra, o corpo da Mãe Terra, *Mama Pacha ou Pachamama*[79]. No momento em que ele criava as pessoas, ele as tirava dos cabelos, da boca, dos olhos, dos pulmões de *Mama Pacha.* Deus Todo-Poderoso teve dois filhos: Inka e Suscrito. O filho mais velho, Inka acaba se casando com *Mama Pacha*. Os dois tiveram duas crianças. Suscrito, quando soube da existência das duas crianças, ficou com ciúmes e raiva do irmão, porque queria se tornar melhor que o irmão. Suscrito consegue se aliar à lua que se utiliza de um papel com palavras escritas nele para assustar Inka. Ao ver o papel

78. O mito foi narrado em Quéchua, a língua materna do ancião, e traduzida para o espanhol. A versão em português que está no artigo de Bessa Freire advém do texto em espanhol e não do original em quéchua.

79. Do quéchua, Pacha pode ser traduzido como universo, mundo. Pachamama, a Mãe do Universo, Mãe Terra.

que seu irmão lhe mostrou, Inka ficou com medo porque não entendia o que estava escrito e fugiu para longe. No entanto, Suscrito queria destruir seu irmão, e agora recebe ajuda da puma, que persegue juntamente com outras pumas, Inka. As pumas o seguiram até o deserto de Lima e não deixaram que voltasse ao vale, assim, Inka agonizou. Em seguida, Suscrito matou *Mama Pacha*. *Ñaupa Machu*, que vivia numa montanha chamada Escola, ficou muito feliz com a morte de Inka, pois antes ele era obrigado a ficar escondido. Os dois filhos de Inka e *Mama Pacha* que estavam procurando os pais, foram enganados por *Ñaupa Machu*, que os levou até a Escola e lá os mostrou um papel onde dizia estar escrito que *Mama Pacha* não gostava mais de Inka e que agora ficara amigo de seu irmão Suscrito. Os meninos, com medo, fugiram. Depois desse dia, todas as crianças são obrigadas a ir à escola. "Mas, como os dois filhos do Inka e da *Mama Pacha*, quase todas elas não gostam da escola, fogem dela".

A narrativa mítica articula temas e deuses que pertencem à mitologia andina, mas sua novidade se assenta na inclusão da escola. Como afirma Sahlins (2011), os mitos não são categorias estáveis, ou seja, a prática – acontecimento histórico – pode transformar as narrativas míticas. O mito andino representa bem essa instabilidade, principalmente por inserir em sua estrutura um elemento que não lhe era próprio, a escola, enquanto instituição ocidental que passa a ser integrada ao mundo indígena com o advento da colonização.

Não será nosso objetivo aqui aprofundar a discussão das categorias andinas, o que demandaria tempo e espaço que não temos, além de exigir um maior domínio do tema. Nosso objetivo com a apresentação do Mito da Escola é refletirmos sobre a perspectiva dos índios sobre a função da escola, porque ela foi inserida entre eles, para que e para quem ela serve.

Nossa atenção está na figura mitológica de *Ñaupa Machu*, figura da Escola, e como ela utiliza a escrita para tentar enganar as crianças. Como vimos no mito, *Ñaupa Machu* aparece como a devoradora, sua intenção era comê-las. A Escola, dentro dessa perspectiva, representa aquela que desintegra a identidade étnica, "no caso do mito andino, (...) *Ñaupa Machu* (a Escola) atrai as crianças (...), preparando, na realidade, uma armadilha para apagar a memória e organizar o esquecimento coletivo, de forma planejada (FREIRE, 2001, p. 117). A escrita, por sua vez, veicula o engodo, legitima a informação que ela dá às crianças.

Outro aspecto relevante no mito é a reação das crianças, elas desconfiam da intenção de *Ñaupa Machu*, não acreditam na verdade que ela dizia estar escrita no papel e fogem. A desconfiança diante da escola tem estado presente em muitos relatos com os quais já tivemos contato. Por exemplo, os Kaingang, os Krahô, os Munduruku

e tantos outros povos indígenas brasileiros que tiveram uma experiência traumática com a escola, pela sua imposição violenta. Mesmo que esse quadro tenha mudado atualmente, no qual já há uma certa autonomia dos povos indígenas em propor seus currículos, a formação de professores indígenas por meio dos magistérios e licenciaturas interculturais, observamos que a evasão escolar nesses casos é sintomática, ela reflete a rejeição que a escola tem ainda entre os povos indígenas.

> Nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável à necessidade de ler e escrever os códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a "boa vontade" dos governos e governantes (MUNDURUKU, s/d).

Daniel Munduruku nos fala da lógica do dominador, *pariwat*. No empreendimento colonial, já estava evidente que "o humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele", mas isso implicava também exercer o domínio sobre os nativos também. Essa lógica de domesticar o índio, ensiná-lo a ser civilizado se dá por meio da escola e é instrumentalizada pela escrita ocidental, "para isso não se furtaram de querer aprisionar nossos avós, roubar-lhes os conhecimentos tradicionais e tentar tirar de dentro de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita" (s/d).

Daniel Munduruku (*op. cit.*) nos conta como seu avô o ensinava a ler: "Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver". O autor discute nesse como leitura a partir do "alfabeto" da natureza é fundamental em sua cultura, no entanto, a perspectiva trazida pelo colonizador pensa o homem como apartado da natureza, "a natureza como algo fora dele". Assim, nessa relação assimétrica, o colonizador desconsidera as formas de leitura e de escrita dos povos indígenas, impõe a sua: "desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga" (*op.cit.*).

Outro aspecto interessante no relato de Daniel Munduruku está na consciência dessa relação conflituosa com o colonizador, o que ele destaca como "negativa.

> Necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódios que não sentíamos; bens que não nos pertencem; pensamentos que não pensávamos. Foram plantando no coração de nossos antepassados um desejo de não Ser (MUNDURUKU, s/d).

Depois de discutir tais questões, Daniel Munduruku trata da escola, tece críticas a esses discursos da diferença – o que para ele afirma a condição de subseres humanos. A preocupação de Daniel Munduruku se assenta em quais efeitos que a escola, com modos de pensar ocidentais, causam na vida dos jovens indígenas.

A partir das duas perspectivas, o mito andino e a obra de Daniel Munduruku, refletimos na construção de um diálogo com o outro dentro de uma estrutura desigual, hierarquicamente diferente porque percebe as culturas indígenas como naturalmente inferiores. Mesmo que se tente estabelecer uma interculturalidade, o diálogo ainda se estabelece em um nível assimétrico.

> (...) ouso dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um 'problema' indígena, pois elas salientam ainda mais a falta real de compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades. (...). Como saber quais as reais intenções políticas oficiais sobre os nativos? Ora, o que vem acontecendo são justificativas pedagógicas do tipo inclusivistas (a diversidade na universidade), ou paliativas (programas estaduais de magistérios indígenas) ou ainda neoliberais (formação de técnicos para suprir o mercado). E qual o propósito disso? Seriam muito diferentes dos projetos de "inclusão" que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira? (MUNDURUKU, s/d)

Daniel Munduruku tece uma crítica firme ao que se parece tão positivo, como nos parecem os projetos de inclusão atuais. No entanto, em que medida essas pedagogias de fato dialogam com o "sistema mental indígena". O professor Ashaninka nos oferece uma reflexão similar: "autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento" (PIANTA, 2003).

Freire (2001) nos diz que o discurso indígena constrói essa imagem da escola pela sua experiência e pela observação da escola dos não-indígenas e do indivíduo que ela forma. Em seu livro *Banquete dos Deuses*, Daniel Munduruku discute, dentre outras questões, a perspectiva de educação dos povos indígenas. Ele nos fala de aspectos da educação indígena que não se aprende em um lugar específico, que se aprende em todos os lugares, que se aprende na prática e com o exemplo dos mais velhos, "(...) somos educados desde o momento em que nascemos e como aprendemos a respeitar o espaço que cada pessoa ocupa no Universo. Isso se dá de maneira aparentemente informal, pelo exemplo que os adultos dão aos mais jovens". Ele prossegue dizendo que se aprende a tradição vivendo-se a tradição, "a fórmula do exemplo" (MUNDURUKU, 2009).

Considerações Finais

Como se tem discutido no decorrer dessas breves reflexões, apesar dos avanços após a Constituição Federal de 1988 e de demais políticas educacionais no Brasil, os programas de educação escolar indígena, com algumas exceções, ainda necessitam aprofundar a discussão sobre interculturalidade, em que as culturas envolvidas sejam tratadas simetricamente, ou seja, um reconhecimento da situação de troca, em que as sociedades indígenas têm suas crenças, tradições, organização cultural e categorização de mundo radicalmente diversa. Para além da prática de se adaptar currículo, o que propomos é colocar os povos indígenas como protagonistas do processo, que eles tenham autonomia para desenvolver suas práticas milenares.

Referências

ABREU, A. A. **Serviço de Proteção aos Índios**. CPDOC/FGV. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SERVI%C3%87O%20DE%20PROTE%C3%87%C3%83O%20AOS%20%C3%8DNDIOS.pdf> Acesso em 21 maio de 2016.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos***:* a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, E. (Org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

_____, J. R. B. A representação da escola em um mito indígena. **Revista Teias** (Faculdade de Educação / UERJ). n. 3, jun. 2001, p. 113-120.

MIGNOLO, W. El lado más oscuro del Renacimiento. **Universitas Humanistica**, n. 67, Jan-Jun. 2009, p. 165-293. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2135/1378 > Acesso em 26 de maio de 2011.

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>. Acesso em 21 maio de 2016.

_____, D. **Banquete dos Deuses***:* conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

PAULA, E. **A Língua dos Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da Etnossintaxe**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2014.

PIANTA, I. S. Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (orgs.). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas: Associação de leitura do Brasil/Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, 2003, p 57-64.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (sec. XVI-XVIII). In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios no Brasil.** 2ed. 9ª reimpressão São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. Tradução Barbara Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re-viver. In: CADAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina***:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Acesso de Indígenas ao Ensino Superior e a Construção do Curso de Licenciatura Indígena em Educação no Amapá (2002-2007)

Cecília Maria Chaves Brito Bastos[80]

Wenceslau Gonçalves Neto[81]

80. Professora do Curso de História e professora colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduada em História (Universidade Federal do Pará-UFPA), mestre em Desenvolvimento Sustentável(Universidade de Brasília-UnB) e doutora em Educação (Universidade Federal do Amapá-UFU). E-mail: ceciliamaria@unifap.br.

81. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Graduado em História (PUC/Campinas), mestre em História (UNICAMP) e doutor em História (USP), com pós-doutorado na área de História da Educação na Universidade de Lisboa. E-mail: wenceslau@ufu.br.

Introdução

A demanda dos indígenas por formação em curso específico no ensino superior do Amapá insere-se nas novas perspectivas que se têm apresentado para as políticas educacionais, impulsionadas pelas mudanças na legislação brasileira. No âmbito da educação superior pública, as modificaçõesna legislação movimentaram os debates sobre o acesso de indígenas às universidades, principalmente, por meio de ações afirmativas de acesso diferenciado e de construção de cursos de licenciaturas interculturais. As políticas traçadas para o ensino superior, no início do século XXI, voltadas para as duas formas de acesso, evidenciam uma forte demanda dos povos indígenas por formação no ensino superior do Brasil.

Assim, é interessante considerar que principalmente a institucionalização da ideia de licenciatura intercultural para os povos indígenas vem atender a uma demanda por formação de professores, por meio de uma educação específica e diferenciada, importante para a afirmação da identidade indígena e o protagonismo dos professores indígenas brasileiros.

Desde 2001, algumas experiências de licenciaturas interculturais começaram a surgir, apoiadas por organizações indígenas ou não indígenas e universidades, colocando projetos e programas de formação de professores indígenas em andamento no Brasil (CAJUEIRO, 2007).Dessa forma, dentre as experiências de licenciaturas interculturais, propomos discutir os aspectos que envolveram a construção do Curso de Licenciatura Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), entre os anos de 2002 e 2007, examinando alguns contextos e relações que possibilitaram o acesso de indígenas ao ensino universitário no Amapá e a inserção do curso nas discussões da proposta de educação específica e diferenciada, de acordo com a

política educacional brasileira.

As discussões em torno da proposta do curso ocorreram num momento de crescente organização política dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. A mobilização desses povos possibilitou a ampliação de suas reivindicações, sobretudo no campo educacional, e foi fundamental para o início das discussõesacerca do projeto do curso de Licenciatura Indígena, a partir de 2002.

No processo de construção do curso é interessante registrara presença dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará[82]. Os grupos indígenas dessas duas regiões mantêm, historicamente, uma intensa relação de proximidade e várias redes de contatos, acumulando uma longa história de intercâmbios (VIDAL, 2009). A educação é um aspecto importante nessa relação e tem sido elemento essencial para a afirmação da identidade indígena desses grupos. Desse modo, a formação de professores no curso de licenciatura constitui um mecanismo de circulação de experiências e de conhecimentos (LUCIANO, 2006) sobre seus direitos, fundamentais para a definição de políticas que possam atender às especificidades dos projetos comunitários de valorização da identidade e da cultura indígena.

Para discutir as questões em torno do acesso e da formação de professores no ensino superior no Amapá utilizamos: a legislação que fundamenta a política educacional indígena no Brasil, formulada a partir da Constituição Federal de 1988; autores que discutem a temática e documentos que consubstanciam a proposta de formação de professores indígenas no ensino superior do Amapá, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso.

82. O Amapá possui indígenas no município do Oiapoque (Galibi do Oiapoque, Karipuna, GalibiMarworno e Palikur) e no noroeste do estado (Wajãpi). No norte do Pará estão os povos indígenas Wayana, Aparai, Tiriyó e Kaxuyana, localizados no Parque do Tumucumaque, Rio Paru d´Este e região do médio e alto rio Trombetas (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

Educação intercultural e Acesso de indígenas ao Ensino Superior: mudanças e perspectivas

Os anos 80 e 90 do século XX foram importantes para o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da diversidade sociocultural e da necessidade de implementação de uma educação escolar específica para os povos indígenas (GRUPIONI, 2004). Esse processo histórico foi marcado pelas lutas dos povos indígenas que se encarregaram de propiciar novas formas de significação para a educação e para a escola indígena no país. A partir desse processo as populações indígenas têm reivindicado a implantação e ampliação do ensino básico em suas aldeias, bem como a formação de professores indígenas em programas especiais de nível médio e superior.

Somente a partir das mudanças na legislação constitucional, em 1988,mteve início a formalização de projetos com vistas a “pensar a diversidade no país, ou seja, a diversidade da língua, dos costumes, das crenças, enfim, da cultura e do povo brasileiro”. E, deste modo, também, foi possível “considerar diversas formas de educação, sendo uma delas a educação indígena, específica e diferenciada” (FERREIRA, 2004, p. 155).

A educação indígena, pautada pela diversidade, demarca, portanto,as mudanças nas atuais políticas educacionais que considera a necessidade da construção de uma escola com um sentido diferenciado e próprio para os povos indígenas. A partir dos direitos garantidos e conquistados na atual Constituição brasileira houve necessidade de transformar a escola catequizadora e civilizatória em uma escola democrática.

De acordo com Repetto (2008, p. 39), na escola catequizadora e civilizatória “primava uma ‘situação colonial/nacional’ de dominação e exclusão social, de pouca participação da população indígena”, além da incompreensão do que seja a vivência da cidadania para os povos indígenas. Nesse contexto são visíveis as contradições em torno do sistema escolar: falta de formação de professores indígenas e currículos, materiais didáticos, organização e gestão escolar fora da realidade das comunidades indígenas. Nesse momento estava em funcionamento um discurso homogeneizador que negava a presença da diversidade no país, que buscava a unidade por meio da integração nacional.

Portanto, antes da Constituição de 1988, a educação escolar tinha um propósito específico: servia para que os grupos indígenas se “incluíssem” na sociedade nacional (LADEIRA, 2004). Havia um tipo de educação em que a escola era posta de fora para dentro das comunidades indígenas, servindo como importante ferramenta de ensino da língua e cultura nacional. De acordo com Brostolin e Cruz (2010, p. 34), a educação escolar imposta aos indígenas ocorreu, primeiramente, pelas escolas organizadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, “voltada para o ensino das primeiras letras, centrado no ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas”. Entre os anos de 1960 e 1970 formou-se “uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da FUNAI”, somada as ações educativas dos missionários tradicionais.

Ao longo dos anos 80 e 90 do século XX, algumas organizações da sociedade civil, fundadas por antropólogos epelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão assessor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, passaram a contestar a ação educativa da FUNAI e das missões tradicionais, por meio de críticas ao modelo de escola imposto e à tutela do Estado às comunidades indígenas (LIMA; BARROSO -HOFFMANN, 2007).

As organizações, nesse contexto, propuseram modelos alternativos para se pensar a educação e a escola indígena, instituídas e garantidas por alguns dispositivos constitucionais de 1988 e legislação educacional posterior (BROSTOLIN; CRUZ, 2010). Nesse novo modelo, a educação intercultural pautava-se pela valorização do significado próprio da educação de cada povo, suas próprias metodologias, currículos e conteúdos culturais de estudo e, principalmente, pela presença de professores indígenas nas escolas das aldeias.

A Constituição de 1988 deu os primeiros passos para a definição de políticas educacionais específicas para indígenas ao garantir direito à educação, reconhecendo a necessidade do uso de suas línguas maternas ede seus processos próprios de aprendizagem, bem como a prática do ensino bilíngue nas escolas indígenas (Art. 210). Além disso, passou a enfatizar como dever do Estado a proteção das manifestações culturais dos indígenas, colocando a escola como lócus de valorização das manifestações e dos saberes dos indígenas (Art. 215).Portanto, foi o momento em que o Estado brasileiro reconheceu aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada.

No campo da educação, a Constituição passou a estabelecer um novo paradigma com base no pluralismo cultural. O texto constitucional diferiu potencialmente das propostas anteriores que caracterizavam a política assimilacionista e integracionista de homogeneização cultural e étnica dos indígenas, sobretudo, por meio da educação. Candau e Russo (2010) assinalam que num passado bem recente, principalmente entre os anos 60 e 80 do século XX, a educação escolar nas aldeias indígenas exerceu um papel fundamental para difundir e consolidar “uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (p. 154).

Neste sentido, Grupioni destaca a importância da legislação que trata da educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, por ela ter apresentado formulações peculiares e que dão abertura para a construção de uma escola diferenciada

> [...] com atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios, os calendários que se adaptem ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola (GRUPIONI, 2000, p. 143).

Para Brostolin e Cruz (2010) foi a primeira vez na história das constituições brasi-

leiras que houve a preocupação em articularum capítulo específico de proteção aos povos e culturas indígenas, expressando uma concepção jurídica respeitosa, consistente e moderna. A partir dos dispositivos específicos para as populações indígenas começaram a surgir uma série de documentos posteriores que encaminharam e regulamentaram o que foi estabelecido pela Constituição em relação a uma educação diferenciada e específica.

Nessa direção, o primeiro documento formalizado foi o Decreto nº 26/1991 da Presidência da República. Esse decreto transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenar as atividades educacionais desenvolvidas em terras indígenas. O procedimento possibilitou a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país e permitiu que as questões educacionais indígenas, inclusive a formação de professores, fossem pensadas como política pública, de responsabilidade do Estado e não mais da FUNAI e nem das missões religiosas (GRUPIONI, 2006).

Ao assumir a responsabilidade de coordenar as ações educacionais em terras indígenas o MEC assumiu a tarefa de construir um documento para definir os parâmetros da política nacional para a educação indígena. Em 1993 lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabeleceu os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, considerando a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem (GRUPIONI, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) foi outro documento importante para assegurar a educação indígena como dever do Estado.

> Neste cenário, concretizou-se então o surgimento legal de uma educação escolar indígena prevista em artigos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN, Lei 9394/96. Uma educação escolar indígena cuja prática passa a depender de um novo gestor: o Ministério da Educação, que até então, nenhum conhecimento detinha da realidade indígena (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 36).

A LDBEN determinou que o sistema de ensino da União, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deveria desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a serem incluídos nos Planos Nacionais de Educação e planejados juntamente com as comunidades indígenas. O documento expressou, ainda, a necessidade de fortalecer as práticas socioculturais e linguísticas, desenvolver currículos e programas específicos para as comunidades, bem

como manter programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena. Promovendo a oportunidade de “recuperação” da memória histórica dessas comunidades,e reafirmação de suas identidades, além do acesso ao saber sistematizado pela sociedade envolvente.

Em 1999 a Resolução nº. 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação determinou que os professores tivessem uma formação específica para a educação intercultural e bilíngue. A formação e a habilitação dos professores indígenas, inclusive no ensino superior, é um requisito, até hoje, para que se assegure o cumprimento da Resolução. Essa determinação, inclusive, garante a formação específica dos professores indígenas em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Portanto, para o sucesso da educação escolar indígena, bilíngue, multicultural e diferenciada foi necessário implementar programas de formação de professores. Nesse sentido, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998.A elaboração do RCNEI contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios. O RCNEI é um longo e detalhado documento, no qual são apresentadas as considerações gerais sobre educação escolar indígena, embasado em uma fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. (GRUPIONI, 2000).

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, aprovado pelo MEC em 2002, foi outro dispositivo da legislação educacional importante para garantir a educação intercultural. O objetivo da aprovação desse documento foi construir referenciais e orientações para nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de forma a atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (RCNEI, 2002).

Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado, por meio da Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com um capítulo específico para a educação escolar indígena. O texto dessa Lei apoiou a criação de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, priorizando-se representantes indígenas, conforme já estava previsto na LDBEN de 1996.

No PNE destacam-se algumas metas importantes, referentes à formação dos professores indígenas. A meta 16 estabelece e assegura programas contínuos de formação para professores indígenas e considera importantes os conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção cole-

tiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

A meta 17 trata mais especificamente da oferta de formação superior, pois estabelece que seja formulado "um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente". Essa meta contribuiu, decisivamente, para a construção de propostas de educação intercultural e de formação de professores em cursos específicos em nível superior.

A partir da construção de uma legislação especifica para a educação escolar indígena e para a formação de professores indígenas, as lideranças passaram a pleitear cursos específicos no ensino superior, conforme as orientações do PNE e demais dispositivos legais. O acesso de indígenas ao ensino universitário passou a fazer parte constante dos encontros de lideranças indígenas com gestores nos diversos níveis governamentais.

Com a crescente demanda pelo ensino superior algumas experiências de Licenciatura Intercultural foram colocadas em andamento em vários estados brasileiros, apoiadas por órgãos do governo estadual e federal, universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Nesse contexto, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, tornou-se pioneira na formação de professores indígenas[83]. Nos anos posteriores outras universidades estaduais e federais[84] seguiram o mesmo rumo, entre elas a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Portanto, é interessante detalhar algumas informações sobre a construção das ações que encaminharam a proposta de acesso de indígenas no ensino superior, a partir da construção da Licenciatura Intercultural no Amapá.

83. Medeiros e Gitahy (2008) informam que em 2000 foi concluída a proposta para a realização do primeiro curso em nível superior e em 2001, no campus da UNEMAT, iniciou-se a primeira turma com 186 estudantes índios de 36 etnias diferentes e 26 línguas faladas de 11 Estados da Federação.

84. Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Tocantins/Universidade de Goiás (UFT/UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de São Paulo (USP). Ver levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais, realizado por Rodrigo Cajueiro, no projeto Trilhas do Conhecimento, em 2007.Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos.pdf> Acesso em 09 de dezembro de 2011.

Construção do Curso de Licenciatura Indígena no Amapá

No Amapá os debates acerca do acesso de indígenas ao ensino superior, em cursos de licenciatura intercultural, ocorreram a partir dos encaminhamentos da nova legislação educacional, principalmente do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, já citados anteriormente.

Nesse contexto há, também, crescente organização do movimento indígena dos povos do Amapá e norte do Pará, em prol de uma educação diferenciada. A partir de 2002, as populações indígenas e suas organizações[85] reivindicavam a implantação e

ampliação do ensino básico em suas aldeias, bem como a formação de professores indígenas em programas especiais de nível médio e superior. As demandas reivindicadas pelos indígenas primavam por um ensino que atendesse às suas especificidades e necessidades.

As organizações indígenas reclamavam da baixa qualidade do ensino básico nas escolas de suas aldeias, com professores não índios e um sistema escolar que, ainda, funcionava no ritmo das escolas rurais, em precárias condições de ensino e materiais didáticos fora da realidade das comunidades indígenas.

> Passados os anos, os avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas por parte dos órgãos competentes foram, de certa forma, tímidos, e devem-se mais esses avanços à luta dos próprios indígenas que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e internacional no âmbito político, criando organizações indígenas e ocupando de forma crescente espaços significativos nas esferas de administração local, regional e nacional (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 36).

Conforme Silva (2009, p. 253) "o desafio era qualificar os índios para assumirem suas escolas como professores". Nos anosde 1990, indígenasda região do Oiapoque fizeram o Curso de Magistério Indígena (nível médio), promovido pelo CIMI e reconhecido pelo MEC, com professores habilitados para as séries iniciais da educação básica. Contudo,essa iniciativa era tímida diante de uma demanda crescente de educação escolar para as aldeias.

A situação verificada para as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e para o ensino médio complicava-se nesse contexto. Os professores na maioria das aldeias do Amapá e norte do Pará não eram indígenas e muitas vezes recebiam formação rápida, organizada por instituições não governamentais, secretarias de educação e instituições de apoio aos povos indígenas.

O ensino modular foi apresentado como proposta para atenuar a ausência de professores de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Principalmente nas aldeias do Oiapoque, entre 2002 e 2003, a implantação do Sistema Operacional Modular de Ensino (SOME)[86] foi colocada como uma saída para amenizar a ausência de professores nesses níveis de ensino.Todavia, a estrutura do SOME, desde sua implantação,também, evidenciou uma série de problemas, entre eles: a rotatividade de professores que ministravam conteúdos fora da realidade dos povos indígenas,critérios de avaliação e aprovação estabelecidos pela Secretaria de Educação do Amapá (SEED-AP) e, principalmente,o choque cultural entre professores e alunos índios,provocado pela barreira linguística.

Esses problemas dificultavam a regulamentação do artigo 26 da LDBEN/1996

85. Entre elas a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), Associação Indígena Galibi Marworno (AGM), Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque (APITU), Associação dos Povos Indígenas Waiãpi - Triângulo Amapari (APIWATA) e Conselho da Aldeias Waiãpi (APINA).

86. O SOME é um sistema que atende, até hoje, as escolas de 5ª a 8ª série e ensino médio nas comunidades rurais. Os professores dessas séries ministram as disciplinas por módulos. As comunidades indígenas, até 2009, recebiam professores para o ensino Fundamental e Médio, de acordo com esse sistema. A partir de 2010, como não havia, ainda, professores indígenas com a formação exigida, o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação (NEI-SEED-AP) criou o Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI) para atender a demanda exigida, principalmente nas aldeias do município de Oiapoque (Informativo sobre a Educação Escolar Indígena, NEI-SEED-AP, 2010).

que indica a necessidade de se considerar "as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". O problema está no modelo de escola implantado nas aldeias indígenas, que seguem, em sua maioria, os mesmos padrões das demais escolas brasileiras, centrado exclusivamente nos conhecimentos não indígenas. Conforme Luciano (2006, p. 148), muitas vezes, "são escolas implantadas a 'toque de caixa' por pressão dos índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futura das comunidades beneficiárias".

Para as lideranças indígenas o modelo de escola nas aldeias ou a ausência de escolas para todos os níveis de ensino impediam os avanços apregoados pela legislação educacional, a partir de 1988. Todas essas críticas ao modelo de escola indígena serviram para consolidar as discussões sobre a necessidade de formação de professores em curso universitário, a partir de 2002, no estado do Amapá. Entre as principais questões levantadas na discussão da formação superior de professores indígenas estava a ausência e/ou precariedade de formação específica destes profissionais no magistério indígena[87] (SOUZA, 2004).

87. O Projeto Político Pedagógico (2005, 30) menciona que há exceção quanto ao programa de formação de professores Wajãpi, que está em funcionamento desde 1992. As demais iniciativas nas áreas indígenas do Oiapoque e norte do Pará não tiveram continuidade ou se trataram de eventos esporádicos, sem que se tivesse garantido uma formação voltada para atender as necessidades e problemas de seus povos e comunidades.

As reivindicações dos indígenas quanto à implementação de uma educação escolar intercultural e diferenciada, a necessidade de escolas e professores para todos os níveis de ensino, assim como oportunidade para que jovens indígenas e professores formados no magistério indígena ingressassem no ensino superior, tornaram-se questões relevantes no âmbito das discussões encaminhadas pelas instituições e organizações indígenas no Amapá.

Havia necessidade de encaminhamentos para a consolidação de uma educação diferenciada em todos os sentidos e não apenas voltada para os conteúdos ensinados por meio da língua materna, como vinha sendo feito durante a criação das escolas pela FUNAI e missões religiosas tradicionais. Era preciso incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e escolher modos próprios de transmissão ao indígena (RCNEI,1998).

88. Conforme relatório final do Grupo de Trabalho inserido nos autos do Processo 2.002.028/2006-74, encaminhado a Câmara de Ensino do Conselho Universitário (CONSU/UNIFAP).

Como preocupação central das organizações indígenas estava demarcada: o direito dos povos indígenas a uma educação que atendesse suas necessidades e seus projetos futuros. Portanto, a discussão deixou de girar em torno da questão de os índios deverem ou não frequentar a escola, mas, sim, que modelo de escola eles deveriam frequentar e com quais professores. Nessa discussão, a formação dos professores indígenas em cursos superiores específicos ganhou contorno peculiar e bem delimitado.

O contexto evidenciado foi corroborado pelo processo de organização dos direitos indígenas, expressos pela Constituição de 1988 e demais dispositivos legais da política educacional. Nesse sentido, as lideranças indígenas do Amapá e norte do Pará

participaram, em nível nacional, regional e local, de encontros, reuniões, fóruns e seminários para discutirem amplamente a questão da legislação educacional, do currículo e, principalmente, da formação dos professores indígenas em cursos específicos para atender as escolas das aldeias[88].

Em 2002, os indígenas reafirmaram a urgência das discussões para encaminhamentos das questões educacionais, consolidando várias reuniões de articulações em que estavam envolvidas instituições e organizações indígenas e não indígenas com a UNIFAP. Essas articulações levaram ao início da formulação da proposta do Curso de Licenciatura Indígena, com a formalização, em abril de 2003, do Grupo de Trabalho (GT) Interinstitucional[89] para discutir e propor medidas que garantissem o acesso e permanência de indígenas ao ensino universitário no Amapá. O GT, nomeado pela Portaria n.º 859/UNIFAP, de 26 de novembro de 2003, cumpriu uma agenda de cinco (05) reuniões, realizadas nas dependências da UNIFAP.

Nas reuniões interinstitucionais os professores indígenas e suas próprias organizações reivindicavam a realização do Magistério Superior Indígena, do Ensino Superior Indígena em cursos específicos[90], além da implantação do sistema de cotas para indígenas na universidade. No Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP constam as principais questões levantadas nos encontros interinstitucionais:

> (1) dificuldade para prosseguir os estudos quando do término do Ensino Médio no que se refere ao deslocamento e ainda a falta de apoio para manutenção na cidade; (2) as questões educacionais são reivindicações das próprias comunidades indígenas; (3) necessidade de haver discussões para que se possa dar encaminhamento às questões; (4) os participantes (lideranças) indígenas se deslocam de longe para poder discutir a questão e que essas questões constituem uma luta grande dos povos indígenas; (5) as lideranças indígenas estão nessa luta há tempo, tendo participado de decisões importantes para a criação, como, por exemplo, do Núcleo de Educação Indígena - NEI/SEED-AP, do Ensino Médio em áreas indígenas e ainda do projeto específico de formação em magistério indígena como o Turé; (6) já está sendo pleiteada a criação do Núcleo na UNIFAP responsável pelas ações de Educação Superior dos povos indígenas e ainda as vagas destinadas aos índios para cursar uma educação superior; e (7) demanda crescente de professores indígenas em serviço para formação média superior (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA DA UNIFAP, 2005, p. 11).

No ano de 2004 algumas reuniões de articulação para discussão da temática Educação Superior Indígena foram organizadas nos municípios de Macapá e do Oiapoque e em algumas aldeias das Terras Indígenas do Amapá, de forma mais concreta.

89. O GT foi composto por representantes (titulares e suplentes) das seguintes entidades: UNIFAP, NEI/SEED/AP, FUNAI-Brasília, FUNAI-Oiapoque, FUNAI-Macapá, AGM, APIO, APINA, APIWATA, APITU, Centro de Cultura Wayana-Apalai, Instituto de Pesquisa e Formação (IEPÉ), Conselho Estadual de Educação (CEE), Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), Divisão de Ensino Médio (DIEM), Câmara de Vereadores de Oiapoque, Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

90. Essas reivindicações já tinham sido formalizadas nos documentos anexos ao Memorando nº 515/STE/SEAS/AER/AERMCP, de 14 de outubro de 2002, enviado à FUNAI, em Brasília.

Durante essas reuniões foram definidas algumas metas efetivas para assegurar a implementação de uma política de acesso e permanência de indígenas na universidade. De acordo com o projeto do era necessário:

> (1) Levantar as demandas de formação superior (cursos e vagas e etc.); (2) elaborar uma proposta do curso específico para tramitar na UNIFAP; (3) buscar forma de captar recursos; (4) definir e implementar a capacitação e formação dos professores formadores; (5) propor à Pró-Reitoria de Graduação a criação do Núcleo ligado diretamente a esta Pró-Reitoria; (6) formulação de projetos político-pedagógicos; (7) fazer circular sistematicamente as informações das discussões do GT nas diferentes instituições parceiras; (8) definir um espaço físico para funcionar o GT de forma permanente; (9) encaminhar solicitações de cotas (ou sistema de vagas especiais); e (10) solicitar a criação de um fundo de apoio para a formação continuada do ensino fundamental, médio e superior para o Governo do Estado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA DA UNIFAP, 2005, p. 12).

As informações levantadas, a partir das metas traçadas, demonstraram a existência de demanda de professores com formação superior para atender às exigências da Resolução 03/99, que trata da formação dos professores indígenas. De acordo com as instituições e organizações envolvidas na construção da Licenciatura Intercultural, havia uma demanda em todas as aldeias indígenas para atender à escolarização específica, em conformidade com a Política Nacional de Educação (PNE/2001), levando-se em consideração os princípios de multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Desta forma, das dez (10) metas elencadas foi dada prioridade para a formação do professor indígena e seu acesso ao ensino superior, por meio de curso específico para indígenas. A formalização da proposta do curso de Licenciatura Escolar Indígena, em outubro de 2005, representou uma resposta às demandas de formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias, em consonância com os dispositivos legais da política educacional brasileira.

O documento intitulado Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena (2005, p. 22) estabeleceu como objetivo “Formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do Norte do Pará, para o magistério na Educação Básica das escolas indígenas.”.

Considerando-se o objetivo geral, o curso desenhado deveria promover a formulação, implementação ou continuidade de programas de educação escolar indígena

intercultural; bem como propor ferramentas teóricas e práticas para proteção, valorização e defesa de seus territórios, dos seus direitos e conhecimentos, por meio da construção de projetos político-pedagógicos, de materiais didáticos, do desenvolvimento da prática da gestão participativa nas escolas indígenas e da construção de metodologia de ensino da língua materna. Desta forma, no projeto, o perfil dos professores foi traçado da seguinte forma:

> Os habilitados no curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena podem exercer a profissão de professor em escolas de Educação Básicas em áreas indígenas, podendo ser solicitados a desenvolverem, também, atividades conexas em consultorias relacionadas ao ensino nessa área em escolas não indígenas, além de atuarem na parte de gestão e organização da educação escolar indígena. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA DA UNIFAP, 2005, p. 23-24).

A prioridade para o Curso de Licenciatura era capacitar professores indígenas, conforme aponta Luciano (2006, p. 129), para "seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global". Ou como afirma Mindlin (2003, p. 148) "Ao criarem escolas oficialmente reconhecidas, os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver, a sua e a da sociedade nacional".

A proposta considerou, também, que os indígenas, mesmo sem formação convencional em magistério, já detinham inegável domínio de conhecimentos próprios de sua cultura e da língua indígena e não somente da língua portuguesa, como o que ocorria com os professores não indígenas. Os professores não índios,mesmo com formação em magistério ou com nível superior, não possuíam conhecimentos sobre os povos indígenas e suas tradições. Essa realidade que sempre evidenciou distorções no processo escolar indígena, segundo os povos indígenas do Amapá e norte do Pará, impedia a concretizaçãode uma educação efetivamente intercultural nas aldeias.

Para os formuladores da proposta do curso de Licenciatura, o objetivo da formação dos professores deveria se diferenciar dos princípios e métodos da concepção bancária de ensino, conforme a definiu Paulo Freire (1987). Consideravam, contudo, que havia muito a ser construído na direção de uma formação intercultural dos professores indígenas. Era preciso, portanto, inserir vários elementos para consolidar esse novo modelo de educação e de escola baseado na interculturalidade.

A perspectiva intercultural de educação, conforme Candau e Russo (2010) tem a finalidade de pressionar o modelo escolar clássico, incluindo na escola não apenas diferentes línguas, como ocorreu entre os anos 1960 e 1980, mas, sobretudo, diferentes culturas, unidas sob uma identidade comum: a indígena.Assim, para os formuladores da proposta, a educação intercultural poderia servir como instrumento de libertação (FREIRE, 1987), já que os grupos indígenas têm sido sistematicamente ignorados e/ou negados pelo sistema de ensino, seja pela ausência de um currículo específico em suas escolas, ou por não serem tratados devidamente no currículo das demais escolas do país.

Considerando-se as questões relativas ànecessidade de formação dos indígenas em curso de graduação, os princípios e fundamentos pedagógicos do projeto do curso foram delineados da seguinte forma:

- gestão democrática, a ser exercida através da participação de todas as comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará e, também, das demais instituições envolvidas no processo de construção do Curso de Licenciatura Indígena. Para os formuladores do projeto (PPP, 2005, p. 78),a gestão democrática só seria efetivada se os professores trilhassem um caminho coletivo de formação, "se houver uma articulação determinada entre a formação e a melhoria do ensino nas escolas indígenas e, também, se estabelecer no Curso a participação dos povos, comunidades e organizações indígenas da região"[91].

- compreensão crítica da realidade local, que implicava no reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e da abordagem educacional que lida com as diferenças culturais, mais particularmente aquela em que trata as diferenças como produto da vida em sociedade, como resultado das relações humanas, e que, portanto, envolve relações de poder;

- interculturalidade, baseada nas discussões conceituais de Silva (2004, p. 73) quando aborda que "a produção social da identidade e da diferença" pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, mas, também, divergência e conflito, enfim, trata-se de conceber a interculturalidade como interação entre culturas diversas e não como mera convivência pacíficae;

- transdisciplinaridade e produção de novos conhecimentos, por meio do conteúdo, a ser desenvolvido sob a forma de Temas Contextuais, inter-relacionando diversas experiências teóricas e práticas, de acordo com as especificidades das diferentes áreas e disciplinas que se fizerem necessárias para o desenvolvimento das discussões e atividades referentes ao tema.

Para atender o princípio da transdisciplinaridade foram inseridos na matriz curricular do curso eixos temáticos voltados para Formação Geral (Núcleo Comum) e

91. O Projeto do curso definiu que o planejamento do processo de gestão do Curso seria realizado "por professores formadores, professores indígenas, organizações representativas e demais entidades, comunidades indígenas e outros profissionais, para definição de prioridades, discussão de metodologias e estratégias de trabalho, detalhamento dos Temas Contextuais a serem desenvolvidos, bem como da definição do processo de avaliação" (PPP, 2005, p. 31).

92. UNIFAP; FUNAI; SEED/AP; APIWATA; APINA; IEPÉ; AGM; APITU e OPIMO.

93. Desde 2007, o vestibular ocorre entre os meses de maio e junho de cada ano. Consultar Edital n.º 001/2007 em: http://www.unifap.br/intranet/arquivos.

94. Essa turma concluiu o curso em julho de 2011 com colação de grau em fevereiro de 2012.

para Formação Específica. Na parte específica, os discentes poderiamoptar, após cursarem a parte geral, pela habilitação em uma das seguintes áreas: ciências humanas, linguagens e códigos e ciências exatas e da natureza. Na matrizexistiam, também, Temas Contextuais comuns a todas as habilitações, bem como Temas Contextuais Pedagógicos e Atividades de Prática de Ensino, trabalhadas ao longo de todo o curso, de acordo com os campos específicos das áreas de habilitação.

O currículo do curso, de uma forma geral, considerou a realidade dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Isso porque, após a habilitação, os professoresteriamo compromisso deresponder às demandas e aos problemas de suas escolas e comunidades. Desta forma, o texto que trata do currículo demonstra a necessidade da abordagem transdisciplinar, relevante para o entendimento das questões locais, mas, também, para a compreensão das sociedades envolventes. Nesta abordagem, as atividades de ensino e de pesquisa são previstas para incorporar as estratégias pedagógicas dos diferentes campos de conhecimento e a complementariedade entre os diferentes saberes, relacionando ensino, pesquisa e extensão.

O projeto do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena específico para a formação de professores indígenas do Estado do Amapá e norte do Pará foi aprovado e criado pela Resolução nº 021 (CONSU/UNIFAP), de 11 de setembro de 2006. O projeto contou com a assinatura de instituições estaduais e federais, organizações indígenas e da sociedade civil[92].

O curso começou em junho de 2007, após o primeiro Processo Seletivo Indígena (PSI), ocorrido no município de Oiapoque[93]. O chamado "vestibular indígena" foi realizado em duas fases: produção de texto escrito e entrevista. Ambas as fases poderiam ser feitas em língua portuguesa ou em uma variante linguística do português, resultante do contato entre as línguas indígenas do Amapá e norte do Pará. No PSI trinta (30) professores[94],com formação no magistério indígena, foram selecionados para comporem a primeira turma do curso de nível superior, com sede no município do Oiapoque[95]. O curso passou a funcionar em módulos e com calendário específico, nos meses de janeiro/fevereiro e julho.Nestes meses,ocorremestudos presenciaisem caráter intensivo. Momento em que os discentes da região do Amapá e norte do Pará interagem e se articulam em suas várias línguas[96], saberes e práticas, provenientes de contextos socioculturais diversos. Nos períodos intermediários, os discentes desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão nas escolas das aldeias, com o objetivo de articular a formação e a prática pedagógica.

Em 2011 foi realizado o "Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena"[97] para avaliar o curso implantando em 2007. No Seminário, alunos, professores, lideranças indígenas e demais instituições envolvidas, constataram que, de maneira geral, o

95. Entre 2007 e 2008, os módulos do curso funcionaram na Escola Jorge Iaparrá, na aldeia Manga (Karipuna).

96. Na região encontramos os Palikur que falam a própria língua (palikur) e o patuá (ou crioulo francês); os Karipuna e GalibiMarworno falantes de línguas crioulas (kleoul ou patuá); os Wajãpi que falam o wajãpi de origem Tupi-Guarani; e os Aparai, Wayana, Tiriyó, Kaxuyana e Galibi do Oiapoque falantes de línguas da família Caribe. Todos os indígenas, além de suas línguas próprias falam o português (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

97. No período de 29 de novembro a 03 de dezembro de 2011 ocorreu em Macapá/AP o "Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto político Pedagógico" com o objetivo de "discutir, avaliar e re-construir o Projeto Político Pedagógico do Curso com o intuito de definir as diretrizes que pautarão a formação de docentes indígenas do curso para os próximos anos." Ver Folder do evento/2011 em www.unifap.br/intranet/arquivos.

projeto do curso encontroualguns obstáculos e limitações para ser plenamente efetivado. O sistema de módulo, as distâncias e o difícil acesso às aldeias dificultou o desenvolvimento de algumas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Amatriz curricular, também, foi avaliada por apresentar carga horária elevada (3.920h/a) e temas contextuais diversos, com risco de se transformarem em disciplinas descontextualizadas da realidade das aldeias do Amapá e norte do Pará.

Outro aspecto discutido foi o número reduzido de professores[98] paraatender as habilitações nas áreas de Ciências Humanas, Linguagem e Artes e Ciências da Natureza e Matemática. Os professores, na maioria, pertencentes a outros colegiados de cursos da UNIFAP,nãopossuíam formação específica para lidar com os temas contextuais e com a realidade de uma educação intercultural.

Apesar dosobstáculos e das limitações enfrentadas pelo curso, os representantes das organizações indígenas e demais instituições presentes no "Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena" (2011), avaliaram que a criação do Curso constituiu um fator importante para a resolução dos problemas da educação escolar indígena nas aldeias do Amapá e norte do Pará. Consideraram, ainda, que o acesso dos povos indígenas ao ensino superior terá um papel fundamental nos caminhos que a educação escolar tomará no futuro, pois permitirá a consolidação do protagonismo dos professores indígenas.

Considerações finais

98. Somente em 2008 houve concurso público específico para professores, por área de habilitação e temas contextuais.

A construção do curso de Licenciatura Escolar Indígena e o ingresso de indígenas no ensino superior surgiram como possibilidades para os indígenas do Amapá e norte do Pará exercerem sua cidadania, ampliandosua participação como interlocutores em diversas esferas da sociedade. Também servemcomo referência importante para demarcar o direito da existência dos povos indígenas e definir as condições para a sua reprodução e continuidade. A busca dos povos e das organizações indígenas por formação de professores no ensino superior no Amapá diz respeito à necessidade de capacitação de seus membros para gerenciar seus territórios e dar conta dos desafios apresentados pelo novo cenário de relacionamentos de indígenas com o Estado brasileiro, em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais.

No Amapá a luta dos indígenas para ampliar o acesso à educação em todos os níveis, inclusive no nível superior, com cursos específicos, somente foi possível a partir

da formalização de uma nova legislação indigenista, consolidando novos rumos para a educação intercultural. Momento em que os indígenas passaram a perceber que a educação não é, hoje, mais uma arma de dominação dos não índios sobre os indígenas; mas, sim, uma ferramenta importante na luta e na aquisição de conhecimentos necessários para atuarem na sociedade, devido o intenso contato das populações indígenas com a sociedade envolvente.

Com a formação das duas primeiras turmas de professores, em 2011 e 2012, o desafio será transformar em realidade os avanços da política educacional nas aldeias, de modo que a formação dos professores indígenas tenha um papel fundamental nos caminhos que a educação escolar tomará no futuro. Para que a escola nos territórios indígenas não seja um instrumento de dominação, mas sim de emancipação social com respeitoàstradições e aos modos próprios de viver dos indígenas.

Contudo, fica evidenteque há, ainda, um longo caminho a percorrerpara a efetiva implantação de uma educação diferenciada, multicultural e bilíngue. A licenciatura interculturalpode ser uma janela aberta para uma "educação diferenciada" protagonizada por professores indígenas. Portanto, é necessário, ainda, criar estratégias no âmbito dasinstituições envolvidas no processo de construção do curso de Licenciatura Indígena para reverter algumas dificuldades que se tem colocado para o acesso de indígenas aos cursos superiores e para a consolidação de um projeto específico de educação para indígenas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03 / CEB-CNE**, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 10.172, de 09/01/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União. N. 07 de 10/01/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos

povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. In: **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil:** levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Documento eletrônico. 2007. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos.pdf>Acesso em 09 de dezembro de 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./ abr. 2010.

FERREIRA, L. L. Educação escolar indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLOIS, D.; GRUPIONI, D. F. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Iepe, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo a educação escolar indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres:UNEMAT, v.3, n. 1, jan.-jun., 2004,p. 69-76.

GRUPIONI, Luís Donisete. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 143-147.
_____. A trajetória no Governo Federal. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil. 2001/2006. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 155-160.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v.1, n.2, p. 141-155, dez., 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário 2004. Rio de Janeiro. Museu Nacional, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Desafios da Escolarização Diferenciada. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil. 2001/2006. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 145-150.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – Proesi.** Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008, p. 123-138.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003, p. 148-153.

REPETTO, M. A formalização das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – Proesi.** Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008, p. 35-49.

SILVA, R. G. Plantando o currículo Karipuna e GalibiMarworno: uma história de autoria. In: OLIVEIRA, Augusto; RODRIGUES, Randolfe (Orgs.). **Amazônia, Amapá**: escritos de História. Belém: Paka-Tatu, 2009, p. 235-266.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da Identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3ª.ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Helder Rocha. **Diagnóstico da Escolarização em Nível Médio dos Povos Indígenas no Estado do Amapá.** Documento 1. Brasília: MEC, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena**. Amapá: UNIFAP, 2005.

VIDAL, Lux Boelitz. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque:** o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. 2ª ed., Rio de Janeiro: Museu do Índio/Iepé, 2009.

A Representação Das Mulheres Na Política: Cenários Teóricos Em Revisão

Maria Luzia Miranda Álvares[99]

Introdução

A discussão sobre os cenários teóricos que abordam a baixa representatividade das mulheres na política formal considerando como causa a patriarcalidade do sistema social referenciam as orientações políticas subjetivas dessa sociedade formada por um conjunto de crenças, valores e atitudes que apontam para a inexperiência política feminina em ocupar cargo político. Trata-se de uma constante, pois, enquanto as mulheres se auto reconhecem de fora da participação e representação políticas e se candidatam em números inexpressivos a um cargo eletivo, o eleitorado, imbuído da cultura machista, privilegia o seu voto em um ator reconhecido como líder do espaço público e político, se identificam com as ideias e posturas dessa cultura preferindo votar nos homens. A teoria que trata das relações de gênero obedece a uma lógica dinâmica das relações sociais identificando-as como relações de poder entre os sexos (Scott, 1991). Alcançam uma faixa efetiva da cultura do processo relacional, quebram a fixidez e a universalidade das relações em que são tratados homens e mulheres submetidos às normas e emblemas sociais do que Machado (2000) considerou ser uma forma de "patriarcado contemporâneo"[100]. Outras teorias tendem a subsidiar estes dois eixos apontando em que medida revertem o processo de desigualdade para uma medida justa da equidade na política.

O presente texto segue ainda a revisão da situação da representação feminina pelo olhar das ciências sociais, apontando para o problema da sub-representação das mulheres na perspectiva de teóricos que exploram o âmbito do sistema político, com ênfase nos sistemas eleitoral e partidário, além de evidenciar os obstáculos que permeiam a presença das mulheres em cargos eletivos favorecendo os baixos índices de candidaturas e de eleitas nos pleitos eleitorais, em que pese a Lei de cotas partidárias.

O estudo foi distribuído em cinco itens enfatizando o diálogo entre as teorias que favorecem refletir sobre a sub-representação feminina na política.

99. Professora Associada 3/ Faculdade de Ciências Sociais/IFCH/Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Ciência Política, IUPERJ, 2004. Coordenadora do GEPEM/UFPA.

100. Segundo a autora, uma criação de Neuma Aguiar por ocasião de um debate ocorrido na 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Brasília, julho de 2000.

101. Simone de Beauvoir (1908-1986) escritora, filósofa existencialista e feminista francesa. Era parceira de Jean-Paul Sartre, também filósofo existencialista que com ela e Maurice Merlau-Ponty criou a célebre Revue Les Temps Modernes. Simone escreveu vários romances e livros. Para a teoria feminista "O Segundo Sexo" (1949) se torna um dos bastiões da crítica à condição de opressão das mulheres. É considerado entre um dos 100 livros que mais influenciaram a humanidade, na concepção do inglês Martin Seymour-Smith, em The 100 Most Influential Books Ever Written: The History of Thought from Ancient Times to Today (1998). "O Segundo Sexo", Difusão Europeia do Livro, 4ª Edição, 1970; o Volume 2, da mesma editora, 2ª Edição,1967.

Do sexo na política do patriarcado ao gênero nas relações de poder: entre Simone de Beauvoir e Joan Scott e o comportamento político

São inúmeras as versões que explicam a reduzida presença das mulheres nos espaços de representação política, um âmbito institucionalizado. Duas correntes principais privilegiadas pela teoria crítica feminista para analisar em maior amplitude os entraves que obstaculizam o trânsito feminino em vários espaços sociais limitando papéis e comportamentos das mulheres e alterando a paisagem nos campos social, cultural e político, centram-se nas teses explicativas cujo formato marca a organização da cultura e da representação social.

A leitura sistemática de "O Segundo Sexo" (1970) de Simone de Beauvoir[101], instigou esta reflexão do conceito de patriarcado sobre o problema da participação política formal das mulheres. Mas, no mesmo ritmo da escrita dessa autora que aponta "fatos e mitos" subjugando as mulheres e, ao mesmo tempo, interroga estes pontos construídos num processo de representação da tradição escrita (áreas de conhecimento, histórias etc.), e mostra a dinâmica das ações femininas dentro da "experiência vivida", esta provocação pautou não só a leitura do "desalinhamento" da perspectiva do *status quo*, mas se fortaleceu nas redes do conceito de gênero enquanto pauta de estudos das relações sociais hierarquizadas, conceito defendido por outra teórica, Joan Scott (1991)[102].

102. Joan W. Scott é uma historiadora norte-americana de 75 anos, cuja atividade intelectual foi direcionada na, década de 1980, para a "história das mulheres", a partir da perspectiva de gênero. Ocupa a cadeira Harold F. Linder do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de Princeton (EUA). Entre suas publicações mais notáveis está o artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", publicado em 1986, na American Historical Review. No Brasil esse texto foi traduzido pelo SOS Corpo, em 1991, e desde então se tornou o eixo de discussão acadêmico e feminista sobre a situação das mulheres nesse outro olhar teórico.

Beauvoir, o patriarcado e os mitos nas relações de poder entre homens e mulheres

De Simone de Beauvoir é sugestivo o que ela observa na abertura do segundo volume de "O Segundo Sexo" quando, provocativamente, vai mostrar em que deu aquele emaranhado de "mitos" que levava as mulheres a submeter-se ao "eterno feminino":

> Elas começam a afirmar sua independência ante o homem; não sem dificuldades e angústias porque, educadas por mulheres num gineceu socialmente admitido, seu destino normal seria o casamento que as transformaria em objeto da supremacia masculina. (BEAUVOIR, 1967, Abertura, p. 9).

Mas completa em outro parágrafo inicial:

> NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (IDEM, p. 9)

Na quarta parte desse segundo volume – A caminho da Libertação – A mulher Independente (págs. 449- 500) - Beauvoir evidencia alguns marcos de mudanças na situação das mulheres, em foco, as francesas:

> O CÓDIGO francês não mais inclui a obediência entre os deveres da esposa, e toda cidadã tornou-se eleitora; essas liberdades cívicas permanecem abstratas quando não se acompanham de uma autonomia econômica. (...) Não se deve, entretanto acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é a liberdade.

Dois outros excertos desse capítulo apontam para a assimilação dos atributos simbólicos que caracterizaram a vivência feminina, condicionados como resultado do longo processo de submissão a que este gênero foi submetido. A autora aponta para a própria realidade de seu tempo (o livro foi escrito no final da década de 1940 e publicado em 1949) em que o grande mote da realização vivencial das mulheres estava na cultura do trabalho profissional fora do espaço doméstico.

No Volume I do livro aponta para dois fatores que convergiram para a evolução da condição da mulher e a conquista total de sua pessoa: a participação no processo produtivo e a libertação da escravidão da reprodução o que quer dizer: a mulher liberta-se de sua natureza, durante o Século XIX, pelas tecnologias que se inscrevem no controle da função reprodutora. Quanto aos direitos políticos, diz:

> ...não foi sem dificuldade que se conquistaram na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos. Em 1867, Stuart Mill fazia, perante o Parlamento, a primeira defesa oficialmente pronunciada do voto feminino. Reclamava imperiosamente, em seus escritos, a igualdade da mulher e do homem no seio da família e da sociedade [dizendo]. “Estou convencido de que as relações sociais dos dois sexos, que subordinam um sexo a outro em nome da lei, são más em si mesmas e constituem um dos principais obstáculos que se opuseram ao progresso da humanidade; estou convencido de que devem

> ser substituídas por uma igualdade perfeita. (O SEGUNDO SEXO, Vol. 1, p. 158)

Mas a política ;não se fazia apenas nesse âmbito, pois a luta sufragista ou pelo direito do voto da mulher se inscrevia na agenda mundial. Em 1945, as francesas estavam negociando com o Primeiro Ministro Charles de Gaulle (1944-1946) uma "saída" para garantirem o seu estatuto de cidadania pelo voto que só será assinado um ano depois. Esse aspecto é um dos itens que Simone trata desde o primeiro volume de seu livro, quando recupera a presença de Stuart Mil, de Mary Wollstonecraft, na Inglaterra, e de Condorcet, na França, pioneiros em torno da questão, e aponta para os avanços do movimento feminista no Século XX. Ao se deter no caso da França de negar o direito do voto às francesas diz:

> Mais gravemente objeta-se com o interesse da família: o lugar da mulher é em casa; as discussões políticas provocariam a discórdia no lar". E observa: "A despeito da pobreza de todas essas objeções, foi preciso esperar até 1945 para que a francesa conquistasse todas as suas capacidades políticas. (BEAUVOIR, vol. 1, p. 160)

Essa ênfase na participação política feminina inclui também as críticas ao feminismo, não sem antes Beauvoir demonstrar que assumira a filosofia desse movimento ao constatar: "...toda a história das mulheres foi feita pelos homens (....) eles é que sempre tiveram a sorte da mulher nas mãos; dela não decidiram em função do interesse feminino(...) foi o conflito entre a família e o Estado que então definiu o estatuto da mulher (...)" (Beauvoir, 1970, p.167-8). E segue avaliando a história de lutas e de conquistas que esse gênero empreendeu num mundo marcado pelas leis e pelos costumes que excluíam as mulheres do estatuto de direitos da pessoa humana.

O que parece importante destacar é que ao procedimento metodológico intercorrente emergem as evidências de todas as situações vividas nessa experiência, apontando para comportamentos múltiplos de homens e mulheres, fugindo ao poder naturalizado que se tornou submisso aos mitos e prevaleceu secularmente na vida das mulheres e dos homens. É o que mais tarde, no final do século XX, será tratado pela teoria do gênero, como categoria de análise mostrando que as atitudes/comportamentos entre os sexos são relacionais construídas nas bases das relações de poder.

Como se traduz essa afinidade precoce entre a construção argumentativa *beauvoiriana* e a teoria de gênero? Apesar das críticas recebidas por essa obra reflexiva e analítica em torno da situação (circunstanciada) da mulher (Chaperon, 1999)

críticas proferidas por intelectuais (esquerdistas, direitistas), além de grupos de feministas franceses de sua época, a precedência das argumentações que o livro revela ao favorecer a leitura abrangente das situações enunciadas entre os dois sexos, demonstra a intenção da escritora em apontar a complexidade de vivências de homens e mulheres, nunca admitindo o essencialismo, embora uma das críticas que o livro recebeu seja sobre o centramento de Simone ao termo 'mulher'. Seus críticos deixaram de referir, contudo (caso tenham lido integralmente a obra), que logo ao iniciar suas alegações sobre as "experiências vividas", a autora registra não incorrer no fatalismo essencialista de empregar as palavras 'mulher' ou 'feminino' com a dimensão arquetípica ou a se restringir a "*nenhuma essência imutável;* (...), posto que não espera enunciar "*verdadeseternas*", mas descreve "*o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda a existência feminina singular* (Beauvoir, Vol. 2, p.7).

Ao observarmos a 'retradução cultural do biológico' deslocada para o uso analítico da categoria gênero problematizada como uma construção social – e, consequentemente, histórica vê-se esse estatuto dimensionado através da obra de Beauvoir para analisar a situação da mulher. Essa nova vertente será favorecida pelas análises de outras intelectuais e teóricas mundiais, das várias áreas do conhecimento (sociologia, antropologia, filosofia política, psicanalistas etc.) algumas com base nas grandes teorias, para esquadrinhar o sistema social e identificar em que medida as relações de gênero hierarquizadas interferem nos costumes e nas regras sociais e eliminam as mulheres da cidadania que lhes é devida como indivíduo. A teoria feminista será o grande legado que essas incansáveis teóricas deixam ao paradigma das Ciências Humanas, ao tratarem das relações sociais no trabalho, no lar, na participação política e pública, nas decisões pessoais ou coletivas entre os gêneros.

Nesse particular, ou seja, pensando na reconfiguração da tão explorada 'condição feminina', o feminismo contraiu dívidas pela ousadia intelectual e política de Simone de Beauvoir.

A construção da política nas fimbrias da teoria do gênero

Enquanto ainda subvertido o olhar de pesquisadoras e feministas sobre as condições da corrente de pensamento baseado na teoria do patriarcado que definia a situação de submissão das mulheres e as excluía de espaços tratados como masculinos em uma prática naturalizada e as submetia, no final da década de 1970 circula outra

forma explicativa das representações sociais que imputam caráter de subsunção ao capital político da categoria mulheres evidenciando a cultura da exclusão política – o conceito de gênero. Essa teoria esboça uma abordagem de construção social das identidades sexuais e, como objeto dos estudos feministas, inaugura um avanço no enfoque sobre as tendências universais em relação ao masculino e feminino com as especificidades históricas e culturais.

É para a inserção deste aporte de evidências do comportamento político que Joan Scott pautará as discussões em seu ensaio seminal "Gender: a useful category of historical analyses"[103] com ênfase na política e no poder. Constrói uma argumentação inicial partindo da tensão histórica dos usos do conceito pelas teóricas feministas anglo-americanas baseadas em escolas como a marxista, a pós-estruturalista, a lacaniana que se apropriam dessa categoria como afluente de suas indagações em torno das rupturas com o que vinha sendo tratado antes como 'história das mulheres' renovando o ângulo do debate pela apreciação da nova maneira de perceber a experiência dos sujeitos numa relação construída socialmente entre os sexos. Evidencia, também, a codificação dos sentidos das palavras visto que estas, tais como as ideias e as coisas significantes têm uma história.

Na segunda parte de sua argumentação sobre o formato das discussões em torno do conceito de gênero e desse termo que adentrou o vocabulário das feministas contemporâneas para reivindicar o campo das definições insistindo na inadequação das teorias existentes explicativas das desigualdades entre homens e mulheres, Scott marca sua posição e constrói seu modelo, incluindo gênero como categoria de análise, procurando diferenciá-lo das esferas teóricas pelas quais circulou.

> Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (Scott, 1991, p. 21).

Para Scott, "o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido das relações de poder" expresso na hierarquia que transita secularmente entre os sexos fazendo com que emerja a "compreensão sobre as relações complexas entre diversas formas de interação humana" (Scott, 1991, p.23). Essa interação é contributiva da argumentação da autora ao tratar das representações de poder. Diz Scott (idem, ibidem): "As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente

103. New York, Columbia University Press. 1989. O artigo foi publicado no Brasil em 1991. - Gênero: uma categoria útil para análise histórica - Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo.

um sentido único".

Nesse aspecto, ao avaliar as diferenças entre os sexos, Scott evidencia quatro elementos implicados na construção das relações de gênero conexas entre si. O primeiro: "símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)", exemplificado pela dualidade das imagens de Eva e de Maria, na tradição cristã ocidental podendo representar também os "mitos de luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção" (SCOTT, 1991, p. 21). O segundo são as normas conceituais com evidências interpretativas a símbolos "que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas", a exemplo, aqueles alinhados aos preceitos religiosos, normas educativas, leis científicas, princípios políticos ou jurídicos usando o binarismo opositor que avoca de forma categórica e inequívoca a significação do ser masculino e do ser feminino. Um terceiro aspecto se junta aos demais, construído pela pesquisa histórica que tende a quebrar/romper/explodir com a noção de fixidez da representação binária dos gêneros ao identificar os meios que garantem a permanência secular dessa representação. Para o rompimento com essa noção é fundamental a inclusão da noção do político ao lado de referências às instituições e organizações sociais. A identidade subjetiva representa o quarto aspecto do gênero. Embora Scott concorde com a ideia da antropóloga Gayle Rubin[104].

104. As referências de Scott trata da argumentação de Rubin em "O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a 'economia política' do sexo"(1975). No Brasil, a edição foi possibilitada pelo SOS Corpo - Recife, Março, 1993.

Aplicado de maneira literal ou por meio de analogias pela teoria política, a categoria gênero foi usada em críticas sobre governantes e governados, a exemplo, a capacidade das mulheres na direção política nos reinados europeus como Elizabeth I, da Inglaterra, ou Catherine de Médici, na França. Mas nessa época a situação relacional entre parentesco e realeza era forte colocando-se as representações da masculinidade e da feminilidade em jogo.

Scott alude também às necessidades do Estado repercutindo nas práticas femininas nas democracias e nos regimes autoritários com a interferência de ideólogos políticos conservadores. Aponta para determinados comportamentos da família com modificações para as práticas atuais tendentes a criar níveis de controle para as mulheres.

Das exemplificações que são usadas por Scott para demonstrar que todo o processo social se organiza pela construção das relações de poder entre os sexos ela extrai três argumentos fundamentais: 1) gênero é uma construção social; 2) gênero é uma noção relacional; 3) as relações de gênero são relações de poder. Este é entendido em um sentido foucaultiano, ou seja, o poder multifacetado que atravessa os processos identitários, relacionais, sociais e políticos, mantendo relação próxima entre o gênero e a estrutura da vida social e da organização do poder. Nesse senti-

do, revela que “a diferença sexual tem sido concebida em termos de dominação e de controle das mulheres” (SCOTT, 1991, p. 26).

Por que a centralidade dessa historiadora no conceito de gênero? Trata-se de considera-lo em uma dimensão decisiva na organização hierárquica da sociedade que está baseada na naturalização da incapacidade feminina para a vida pública e política.

O demonstrativo de Joan Scott quanto às ligações explícitas entre gênero e poder refere às relações de interdependência entre a exclusão das mulheres da esfera pública e política dos espaços assegurados para acesso dos cidadãos no sistema democrático. Assuntos como estruturas de emprego podem ser um demonstrativo de mudança, por exemplo, nas estratégias do casamento, oferecendo possíveis meios de construir a subjetividade, mas podem também exercer esse espaço no processo de transferência da vivência para filhas e esposas obedientes, como expõem Tilly & Scottem seu livro “Women, Woork & Family” (1987/1989).

Scott procura mostrar a dualidade que se estabelece na visão da aplicabilidade do conceito analítico ao evidenciar que se por um lado a simbologia efetivada pelos mitos tende a retrabalhar a categoria, por outro, pode servir de atualização ao *status quo*. O que possibilita a determinação da vitória dos resultados são os processos políticos “no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle” (SCOTT, 1991, p. 28).

Encenada na área do gênero, a história política, diz Scott, oferece fixidez à categoria, embora isso seja contestado. Essa oposição - masculino e feminino – apresenta tendência problemática e não conhecida, sistematicamente definida pela construção concreta, questionando-se o jogo nas referências e debates justificadores das suas posições ao enfocar o gênero.

As contribuições incisivas de Scott (1991) ao reabrir uma versão mais dinâmica sobre as discussões da categoria gênero deslocando-a da antropologia clássica, e refazendo o percurso a partir da reflexão da história política com demonstrativo das relações de poder no processo social, faz surgir uma dimensão diferenciada do tratamento às mulheres, aplicada pelos enredos normativos hierarquizados aos comportamentos femininos. Desfaz o que havia sido forjado e naturalizado em dimensão decisiva na organização da sociedade, em torno da incapacidade feminina para uma série de atividades, incluindo-se uma assertiva clássica que ainda hoje se insinua: a ineficácia feminina para a vida pública e política. Daí então, ao tratar do gênero como categoria de análise, a autora evidencia a propriedade determinante deste de decodificar o sentido das relações de poder.

Gênero e patriarcado: teorias compartilhadas na contemporaneidade?

Esta exposição sobre os dois eixos conceituais aplicados para responder ao problema da sub-representação política feminina e outras evidências de hierarquização das relações sociais constituiu um questionamento do uso partilhado dos mesmos nas análises feministas atuais sobre as relações de poder. O enfoque de Lia Zanotta Machado (2000)[105]considerando que estas duas teorias não podem ser tomadas como opostas, haja vista tratar-se de conceitos situados em dimensões distintas, remete ao diferencial entre eles: enquanto o termo 'patriarcado' dá ideia de uma estrutura fixa de ações sob o domínio masculino, o termo "gênero" oferece a oportunidade de demonstrar "que as relações sócio-simbólicas são construídas e transformáveis" (Machado, 2000, p. 3), nada universal nem fixo.

105. Cf. "Perspectivas em confronto: Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo" (2000).

O texto de Machado refaz o caminho da conceituação de patriarcado desde a clássica de Max Weber submetido ao conceito típico ideal, desenvolvendo ainda a argumentação de algumas teóricas brasileiras que aportaram nesse campo explicativo da situação de desigualdade das mulheres, e aponta os diferenciais dessas formulações elaboradas, como em Heleieth Saffioti (1992) [106]. E nesse mesmo percurso, evidencia outras teóricas que embora mantendo a utilização do conceito de patriarcado adentram no conceito de gênero e criam suas próprias interlocuções com esse novo campo de estudos. Afirma que tem uma concepção própria, desde 1998, de este conceito se constituir em um novo paradigma metodológico.

106. Saffioti, H. "Rearticulando Gênero e Classe Social", in COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (orgs.), Uma Questão de Gênero, São Paulo, Fundação Carlos Chagas e Editora Rosa dos Tempos, 1992.

Mas, ao que consta do enfoque de Machado, na década de sessenta/setenta houve uma retomada do conceito de patriarcalismo pelas feministas, em nível mundial, havendo uma discussão sobre isso no livro da cientista política Carole Pateman, "O Contrato Sexual" (1993). Pela exposição, fica bem claro que Pateman trata de dois tipos de patriarcalismo: um *tradicional* que, por suposto, capta a origem e o modelo do poder paternal familiar vigendo das relações de poder e autoridade medievais, do período moderno até o século XVII, com a argumentação entre o patriarcado clássico e a teoria política contratualista. Esta teoria "introduz a ideia do direito político como convenção, contra a ideia clássica do direito paternal natural" (Machado, 2000, p. 11). Os contratualistas apropriam-se dessa ideia (patriarcado clássico) constituindo o que Pateman chama de *"patriarcado moderno, fraternal e contratual e que estrutura asociedade civil capitalista"*.

Embora tenha pontos em comum com a análise de Pateman, diz Machado divergir desta na evidencia sobre a "leitura privilegiada da ótica da reprodução do patriarcado moderno, e da sujeição das mulheres em detrimentodas contradições. A história das posições das mulheres na modernidade não caminha unicamente num só sentido" (idem, p.12), diz. E cita dois estudos que demonstram a dinâmica dessas posi-

ções: as reflexões de Michele Perrot após a publicação da "História das Mulheres no Ocidente" evidenciando os níveis de acesso das mulheres em direção à liberdade, tensos e difíceis. E cita também o estudo de Evelyn Sullerot (1968) que enfatiza, no seu livro clássico, "História e Sociologia do Trabalho Feminino", as posições diversificadas das mulheres, ao longo da história, sem apresentar fixidez.

Chega-se, então, ao motivo desta abordagem de Machado prefigurando a interlocução entre um tipo de patriarcado vigente na contemporaneidade convivendo com a teoria de gênero, nas análises sobre a situação das mulheres e a desigualdade ainda existente.

Nesse aspecto, o cenário teórico atual para analisar a situação das mulheres que aspiram a um espaço político num sistema democrático historicamente marcado pela sub-representação, tem compartilhado, contemporaneamente, com as duas categorias conceituais – gênero e patriarcado. Neste último caso, trata-se de um tipo diferenciado daquele sistema identificado em séculos anteriores, conforme Carole Pateman evidencia um "patriarcado moderno, fraternal e contratual". Ao aplicar esses filtros teóricos para a avaliação da presença das mulheres na representação feminina no poder emergem os números da baixa representação, mas a contextualização teórica do tema central da análise – quase ausência das mulheres da competição eleitoral - repercute a partir de uma série de dados empíricos que têm sido levantados apontando adifícil participação feminina na política. Nos cargos parlamentares, alguns fatores do sistema eleitoral e partidário tendem a dificultar as candidaturas femininas – embora a política de cotas como ação afirmativa, procure resolver os problemas da sub-representação –, ao mesmo tempo em que as razões econômicas, sociais, culturais, históricas e políticas impedem uma participação mais efetiva desse gênero.

Considerações finais: Cenário da representação feminina nos estudos de teóricas/os das ciências sociais

Presentemente, a presença das mulheres na competição eleitoral é um tema que tem envolvido um número significativo de estudos e pesquisas de cientistas sociais e políticos com abordagem sem nível nacional e internacional. São bastante citadas as incursões analíticas de diversos/as autores/as sobre as múltiplas intercorrências que dificultam o aumento do número de mulheres no espaço de decisão política. Tratam

da sub-representação feminina nos parlamentos mundiais e nacionais mostrando que este gênero constitui a maioria do eleitorado em vários países, não alcançando, entretanto, acesso significativo nas câmaras altas ou baixas.

Analisando os entraves deste difícil ingresso, apesar do ambiente democrático sugerir a facilidade de concorrência nos processos eleitorais, algumas autoras e autores, de acordo com suas análises de casos observam que os entraves ocorrem desde o processo de competição partidária e eleitoral, com obstáculos referentes aos propriamente políticos, aos socioeconômicos, além de culturais, ideológicos e psicológicos. Obstáculos que variam de acordo com a situação política de cada país (estrutura de oportunidades e níveis de modernização social).

Kunovich & Paxton (2005, p. 506) observam: "Enquanto as mulheres fizeram progressos notáveis no domínio da educação superior e profissões tradicionalmente masculinas, a esfera política continua a ser uma arena em que elas ainda não obtiveram comparativamente visível status". São altamente sub-representadas na política nacional, embora estejam avançando na percentagem média no acesso aos parlamentos. Para elas

> .. a falta de participação feminina pode resultar em um estado que legisla no interesse do sexo masculino (MacKinnon, 1989; Connell, 1990; Waylen 1994). Nesse caso, as decisões na sociedade como um todo na forma da legislação e a alocação de recursos pode não ser decretada nos interesses das mulheres. Além disso, a posição de carreiras políticas traz status de grande visibilidade e prestígio.

Entre deputadas e senadoras de 188 países pesquisados (IPU 2009) constata-se que em janeiro de 2004 eram 15,2%, em fevereiro de 2009, já representavam 18,3% e em setembro desse mesmo ano passam a ser 18,5%. Presentemente, o Interparliamentary Union aponta para a média mundial de 22,7%[107].

Essas teóricas classificam em duas linhas a literatura quantitativa que mede a presença das mulheres parlamentares. Uma primeira evoca padrões de nível nacional da representação parlamentar feminina usando variáveis explicativas de outros matizes, a exemplo, "a percentagem de mulheres na força de trabalho de um país supõe-se representar a oferta de mulheres disponíveis para um cargo público e, portanto, aumentar o número de mulheres no parlamento". A segunda abordagem evidencia as diferenças de nível partidário entre a representação das mulheres, considerando uma questão-chave que é a da baixa indicação de candidaturas femininas nas listas partidárias e, ainda, os números mais baixos das que conseguem se eleger para os Parlamentos[108].

107. Média publicada em 1º de abril de 2016, em <http://www.ipu.org/wmn-e/world.htm>. Acesso em 30/05/2016.

108. As autoras apontam, nesta abordagem, outros teóricos como: Caul 1999; Gallagher e Marsh, 1988; Kunovich 2003; Matland e Studlar 1996, Tremblay e Pelletier 2001; Sanbonmatsu 2002; Mateo e Díez 2002; Welch e Studlar 1996.

109. SHVEDOVA, N. Obstáculos para la participación de la mujer en el parlamento. In: MENDÉZ-MONTALVO, M. e BALLINGTON, J. Mujeres em el parlamento. Más allá de los números. Estocolmo: International IDEA, Série Manuales, 2002. Doutora em Ciência Política, Diretora do Centro de Estudos Sociopolíticos de Moscou, Russia.

Outras teóricas politicas feministas tendem a explicar esse fenômeno sobrescrevendo as clássicas versões sobre os sistemas de poder político democráticos com o acréscimo de novas teorias explicativas chegando aos fundamentos da sub-representação feminina.

Anne Phillips (1996) analisa os obstáculos à participação política das mulheres num eixo pouco ou quase nunca reconhecido que é o tempo gasto nos trabalhos parlamentares. Outro eixo refere-se à forma de seleção de candidaturas marcada por atitudes preconceituosas e, também, os custos eleitorais. Desloca para as mulheres a responsabilidade de envolver-se ou não na competição dependendo delas aproveitarem as oportunidades.Analisa a clara diversidade dos grupos sociais cuja composição engloba diferentes interesses e aponta para os diferentes graus de poder entre os sexos devendo a distribuição desse poder manter-se com equidade, criando estratégias partidárias para o equilíbrio dos resultados. Neste caso, a contingência é a remoção das barreiras sem grandes mudanças, reconhecendo aspectos de resistência à representação feminina, evidenciando que somente com certas garantias terão resultados satisfatórios.

Nadezhda Shvedova (2002, p. 66-70)[109], considera que as mulheres enfrentam três tipos de obstáculos no acesso à representação: os propriamente políticos, os socioeconômicos e os culturais (ou ideológicos e psicológicos). Entre os primeiros, ela aponta os seguintes aspectos: a) a vida política regida de forma predominante por um "modelo masculino" (visto que são os homens que estabelecem as regras do jogo, definindo os parâmetros de avaliação do sistema político, com a existência da ideia de ganhadores e perdedores, de competência e confrontação) diferenciado das experiências femininas de colaboração e busca de consenso; b) falta de respaldo partidário em todos os níveis (financeiro, de acesso às redes de trabalho político etc.); c) falta de contato com outras organizações públicas e com os movimentos de mulheres a que elas têm acesso; d) ausência de um sistema de capacitação e educação para as lideranças em geral; e) a natureza do sistema eleitoral que pode, ou não, favorecer a indicação de mulheres.[110]

As condições socioeconômicas são vistas fazendo a diferença da participação feminina, tanto em democracias consolidadas quanto em sistemas democráticos incipientes. Os obstáculos mais incidentes: a) pobreza e o desemprego; b) carência de recursos financeiros; c) o analfabetismo e o acesso limitado à educação e à profissionalização; d) dupla jornada de trabalho das mulheres, em casa e nas profissões que ocupam.

Quanto aos obstáculos ideológicos e psicológicos que afetam a mulher na política, Nadezhda Shvedova classifica, entre os mais importantes em todas as sociedades: a)

110. Cada um desses aspectos é desenvolvido com mais detalhes por Shvedova(2002) e vem fortalecer o enfoque de análise aqui apresentado. Por exemplo, referindo ao contato entre os partidos e as organizações de mulheres, ela aponta o incremento do número de parlamentares nos anos 1990, nas democracias consolidadas por essa aproximação. Ela vê um contato limitado entre organizações de mulheres e partidos, nas democracias recentes ou parcialmente desenvolvidas, o que acarreta a redução do número de mulheres candidatas e das eleitas. Esta asserção foi confirmada por Álvares (2013) ao estudar a relação entre movimento de mulheres no Pará e a candidatura de associadas desses movimentos. Cf. Relatório do Projeto de pesquisa "Movimentos de Mulheres e Feministas e os espaços de decisão política. CNPq (2012).

"a ideologia de gênero e os padrões culturais, assim como o papel social predeterminado que é atribuído tanto aos homens quanto às mulheres"; b) a falta de confiança da mulher em si própria para candidatar-se; c) a imagem que têm muitas mulheres sobre a política como "jogo sujo"; d) o papel das mídias sobre a reprodução de uma imagem feminina calcada em valores estereotipados.

Ana Maria Poncela (1997)[111] aponta três limites básicos para o distanciamento da mulher da política formal: a) os limites estruturais – a natureza da subordinação ao espaço doméstico e o tempo e energia gastos para a reprodução da família, influenciando no afastamento da política; b) socialização – limites da naturalização tradicional aos costumes e ao *status quo*; c) subjetividade – criação de uma autoimagem desinteressada da política por reconhecer-se de fora dela. Comparando com o enfoque de Shvedova vê-se uma clara evidência de que esses eixos são idênticos.

Esses obstáculos variam de acordo com a situação política de cada país: estrutura de oportunidades e níveis de modernização social. Desse modo, o tratamento dessas limitações (que mantém as mulheres afastadas dos processos decisórios) levou os movimentos de mulheres a reavaliarem esses padrões. Passaram a considerar novas políticas que possibilitassem a desmontagem dessa estrutura de poder, com vistas à pretendida equidade de gênero para atingir a equidade social e política, situada no fortalecimento da democracia.

O ativismo (participação) da massa de eleitoras na estabilidade das velhas democracias consolidadas – desorganizando as bases políticas, tanto na Europa quanto nos EUA, e forçando a transição de estados autoritários para o desenvolvimento de estados democráticos – trouxe, segundo Sineau (1991, p. 551-581), a discussão sobre os princípios da democracia representativa e sobre os critérios das normas centrais dos sistemas eleitorais das organizações partidárias de funcionamento oligárquico. Na contabilização dos percentuais das elites no poder, registra-se uma representação massiva masculina e a sub-representação feminina nos parlamentos, em cargos executivos e no judiciário, contraste que tem caracterizado a ocupação do espaço político mundial.

Observe-se, nos quadros disponibilizados pela Interparliamentary Union (IPU)[112], os percentuais atuais de mulheres parlamentares em nível mundial e as médias regionais, demonstrativas da argumentação das teóricas das ciências sociais sobre a sub-representação feminina. O aspecto determinante dessas análises fortalece as incidências de demandas e articulações das feministas para revisão e reforma do sistema político nem sempre com atrativos para conquistar mais mulheres ao poder decisório. As cotas partidárias, a proposta de mudança do modelo de lista aberta para lista fechada nos sistemas proporcionais (no caso do Brasil), com alternância de

112. http://www.ipu.org/wmn-e/world.htm

111. PONCELA, Ana M. F. Hombres, mujeres y política. Uma mirada desde la opinion pública y sus protagonistas. México: UNAM, 1997. Ana Maria Fernándes Poncela é profesora-investigadora en el Departamento de Política y Cultura, UAM, Xochimilco.

nomes, recursos para financiamento de campanha, tempo definido para as mulheres no horário eleitoral gratuito, recursos para a formação política das candidatas são algumas das alterações que têm sido avaliadas, discutidas e implementadas por alguns sistemas eleitorais e partidários. Isso para estimular o interesse das mulheres a participarem do processo competitivo em busca de uma candidatura a um cargo eletivo de decisão política. Contudo, há ainda outros fatores a serem revistos em relação ao ator político responsável pela seleção de candidatos como medida decisiva na hora do voto na urna. Trata-se do eleitorado que ainda hoje, no Brasil, demonstra determinadas facetas de conservadorismo político tendente a escolher um homem e não uma mulher a um cargo de representação parlamentar ou majoritário. Este estudo, aliás, foi realizado por Matos & Pinheiro (2012) sobre "o processo que (...) estaria em curso também no Brasil, de destradicionalização e modernização societária e política".

Aliás, esse processo de modernização e ruptura com a cultura tradicional está no estudo de Inglehart e Norris (2003). Estas teóricas políticas apontam para uma variável explicativa das condições de maior acesso da mulher à participação política que é o processo de modernização social e o índice de urbanização e desenvolvimento humano, traduzidos pela implementação do desenvolvimento socioeconômico determinante das mudanças culturais e ruptura aos valores tradicionais e transformadores da vida das pessoas e da própria esfera pública[113]. As autoras dizem que estas mudanças trouxeram a erosão da família tradicional, liberalizaram os padrões do comportamento sexual, criaram uma outra expectativa em torno do casamento e do divórcio e ampliaram a aceitação entre os homens e as mulheres dos novos papéis sexuais, ao favorecerem os valores pós-modernos de igualdade de gênero no lar, no trabalho, no espaço público.

113. Cf. Lovenduski & Norris (1995); Inglehart & Norris, 1999; Inglehart & Norris, 2003

Com estas novas oportunidades de implementação educacional, avanço na força de trabalho e mudança nos padrões dos papéis tradicionais sexuais, condições geradas pela intervenção do desenvolvimento socioeconômico e cultural é que se pode pensar no avanço da participação política das mulheres.

Esses enfoques consideram os múltiplos pontos de contato em relação às mulheres no sistema político brasileiro, procurando entender a inclusão desse gênero nos partidos, quer como candidatas quer como eleitas, de que forma os votos dados pelos eleitores estão distribuídos entre elas e seus concorrentes no âmbito do país, levando alguns a agregarem mais votos em um distrito do que em outro (concentrados e/ou dispersos) e, nessa ondulação, definir os baixos resultados de êxito para as mulheres candidatas. Uma pesquisa quantitativa definiria os resultados.

Referências

ÁLVARES, M. L. **Seleção de Candidaturas e o Padrão de Carreira Política no Brasil**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciência Política). IUPERJ/UCAM, 2004.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Difusão Européia do Livro, Vol 1 e 2, 2. ed., 1970.

INGLEHART, Ronald & NORRIS, Pippa. Chap. 5. In: **Rising Tide**: Gender Equality & Cultural Change around the World (Book manuscript for publications by Oxford University Press, August 2003. Disponível em: <http://ksghome.harvard.edu/~.pnorris.shorenstein.ksg/rising_tide>. Acesso em: 2003.

Inter-Parliamentary Union (IPU). **Women in National Paliaments.** Disponível em: <http://www.ipu.org/wmn-e/world.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

KUNOVICH, Sheri L. and PAXTON, Pamela. Pathways to Power: **The Role of Political Parties in Women's National Political Representation**. In: *AJS* Volume 111 Number 2 Chicago, (September 2005): 505–552 . Depositado em Southern Methodist University ; SMU Digital Repository. Acesso em maio, 2014.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto**: Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo. **SÉRIE ANTROPOLOGIA, 284,** Brasília, 2000.

MATOS, M.; PINHEIRO, M.B. **Dilemas do conservadorismo político e do tradicionalismo de gênero no processo eleitoral de 2010**: o eleitorado brasileiro e suas percepções. In: ALVES. J.E; PINTO, C. R.J; JORDÃO, F. (Org.) Mulheres nas eleições 2010. – São Paulo: ABCP/Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012. 520p.

MELO, C. R. **As Instituições Políticas Brasileiras Funcionam?** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 199-203, nov. 2005. Resenha de AMES, Barry. 2003. Os entraves da democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

NADEZHDA, S. Obstáculos para la participación de la mujer en el Parlamento. In: MENDÉZ-MONTALVO, M. & BALLINGTON, J. (orgs.). **Mujeres en el Parlamento**. Mas allá de los números. Stoackholm: Institute for Democracy and Electoral Assistance – IDEA, 2002.

NORRIS, P.; INGLEHART, R. **Cultural barriers to women's leadership**: a worldwide comparison. Quebec: International Political Science Association World Congress, Quebec City. 2000. Disponível em: <http://www.pippanorris.com/>. Acesso em: mai. 2002.

NORRIS, P.; LOVENDUSKI, J. **Gender, race and class in the British parliament**. London UK: Cambrige University Press. 1995.

PAXTON, P. **Women, Politics and Power**: A Global Perspective. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press/ Sage Publications Company, 2007.

PHILLIPS, Ann. **Género y teoría democrática**. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Programa Universitario de Estudios de Género; UNAM, 1996.

PONCELA, A. M. **Hombres, mujeres y política**: Una mirada desde la opinión pública y sus protagonistas. México: UNAM, 1997.

REVISTA DE JURISPRUDÊNCIA DO TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (RJTSE), Brasília: Tribu-

nal Superior Eleitoral, 1990-, v. 21, n. 3 (jul./set. 2010).
SCOTT, Joan. **Gender:** a useful category of historical analyses. New York, Columbia University Press. 1989.

SINEAU, M. Direito e democracia. In: DUBY, G. e PERROT, M. **História das mulheres:** O século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

Mulheres, Gênero e Poder na Amazônia: presença e participação política das mulheres nesta Região

Maria Mary Ferreira[114]

Introdução

A complexidade da construção da igualdade de gênero no mundo contemporâneo é fruto da cultura patriarcal ainda permanente na sociedade que contribui sobremaneira para a pouca inserção das mulheres nos cargos de decisão e de poder. O atual contexto que se vivencia no País, quando a primeira presidenta eleita foi afastada através de uma intervenção parlamentar e judiciária, fica evidente a partir de um olhar cuidadoso que a questão de gênero na política reflete este momento, haja vista a forma como esta intervenção se efetivou através de um discurso político conservador, reforçado por um congresso majoritariamente masculino, evidenciando como o patriarcado permanece e se metamorfoseia na contemporaneidade através de mecanismos que se articulam na cultura política, reflexo de um mundo cujos conflitos e antagonismos ainda não encontraram formas de superar as desigualdades que impõe a mulher uma posição de subalternidade.

As desigualdades de gênero são perfeitamente visíveis nos processos decisórios que tem no exercício do poder um caminho para projetar novas formas de compreender as relações de gênero. Os dados eleitorais refletem um País que tem enfrentado dificuldades de alterar os formatos de um Brasil ainda colonial, que incutiu nas mulheres valores que as aprisionaram ao mundo doméstico, como única razão da sua existência, isso tem sido uma dos entraves para sua pouca inserção nos espaços de poder. Embora mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, basta ver a universalização de grande parte das políticas: direito à saúde, combate à violência, educação de gênero, porém, quando se analisa as inferências das relações de gênero no campo político, percebem-se as muitas imbricações que esta temática está sujeita na atual conjuntura.

Tais inferências serão analisadas neste trabalho a partir do aprofundamento so-

114. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós graduação em Politicas Públicas/ UFMA, doutora em Sociologia UNESP/FCLAr, mmulher13@hotmail.com.

bre poder compreendido como produtor de individualidades e de rituais de verdades que segundo Foucault se manifesta de diferentes maneiras: com olhares, gestos, toques, com o corpo, com palavras, palavrões, com gritos e também com silêncios. Tais reflexões sobre poder têm sido analisadas a partir de estudos desenvolvidos em espaços legislativos envolvendo parlamentares brasileiras e portuguesas que nos possibilitaram refletir e pensar novas subjetividades sem perder de vista as objetividades para traçar novos paradigmas na construção de novas relações e novas formas de exercício de poder.

Neste texto nossas análises sobre as relações de gênero e poder são focadas em contextos Regionais notadamente, na Região Amazônica, para tanto é importante demarcar o lugar de quem fala e qual a perspectiva que norteará esta abordagem. Na condição de pesquisadora maranhense, e, portanto, parte amazonense, tendo em vista a imensidão desta Região onde parte do Maranhão está incluído,sinto-me capaz de traçar alguns pontos de reflexão sobre mulher e poder no qual agrego estudos de pesquisadoras paraenses, amazonenses e acreanas a fim de traçar um perfil da presença feminina nas instâncias de poder nessa Região com o propósito de trazer a público as particularidades desta participação. Dos estudos que irão nortear nossas reflexões nesta Região destacamos Álvares (2006, 2009), Ferreira (2006; 2010; 2015), Costa (2005), Torres (2005).

É importante ressaltar que as relações de gênero perpassem as relações de classe e étnicos raciais, e em se tratando deste breve ensaio as relações de gênero também perpassam as questões regionais. A Região Amazônica, denominada como pulmão do mundo, dada a riqueza dos recursos naturais, é marcada por muitos contrastes em virtude da grande extensão territorial e a diversidade de culturas que se assemelham e ao mesmo tempo se diferenciam nos modos singulares como cada um se representa.

Na estrutura deste texto discuto dois pontos: Gênero e poder no qual esclareço como esta categoria explica as desigualdades entre os homens e as mulheres e nos permite compreender o porquê de suas permanências. Na segunda parte discuto a mulher e o poder na Amazônia no qual apresento alguns dados e procuro traçar alguns caminhos que pode contribuir para construir uma visão mais real sobre as mulheres e o poder nesta região. Não pretendo neste trabalho esgotar o assunto haja vista o pensamento de Bachelard (1996): quando enfatiza que na Ciência não existem verdades, nem certezas e sim momentos de pensar o tempo e refletir sobre os fenômenos que nos apresentam. Cabe então na minha condição de pesquisadora analisar esse tempo e esses fenômenos, que compartilho com vocês e que darão elementos para novas reflexões e novos olhares.

Gênero e Poder: Como pensar e articular estas categorias com o conceito de Região

Gênero como categoria analítica é uma maneira de compreender a sujeição das mulheres a partir de uma perspectiva relacional. Ao discutirmos gênero estamos rompendo e rejeitando os determinismos biológicos que justificavam a natureza feminina como frágil, doce, passiva ou ainda associada a condição do ser mulher e a sua condição de ser mãe. A discussão do termo desponta para compreender as diferenças sexuais e de como essas diferenças foram construídas social e culturalmente para reforçar a supremacia do masculino sobre o feminino, assim como, em análises sobre etnia, foram construído os valores da supremacia branca em detrimento de outras raças e etnias.

Historicamente o termo foi adotado pelas feministas que buscavam qualificar as distinções baseadas no sexo e passaram a utilizar a palavra no seu sentido literal "como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos" (SCOTT, 1996, p.1). Essa categoria nos permite compreender que a exclusão das mulheres é uma construção social, que não acontece por acaso, fruto da maldade dos homens ou da passividade das mulheres, mas, é parte de um processo perverso, construído social, política, cultural e economicamente, em diversas instâncias, e fornece explicações para entender como se deu à opressão das mulheres e os processos que as excluíram do mundo público, ou das instâncias de deliberação.

O termo por ser relacional recomenda-se não analisá-lo de forma separado, uma vez que somente podemos compreendê-lo quando estabelecemos relações, ou seja, relacionando o ser feminino ao ser masculino. A emergência da discussão do termo gênero se insere na perspectiva de ampliar os antes considerados estudos sobre mulher, ao incorporar a categoria gênero passamos a utilizá-lo de forma articulada rompendo com a estreiteza e isolamento dos estudos sobre a mulher. Essa assertiva tem sido um ponto de consenso entre as feministas uma vez que o termo trabalhado de forma isolada despolitiza o debate considerando que o gênero é um termo "aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato" (SCOTT, 1996). Daí a necessidade de politizá-lo.

A politização do conceito gênero é sem dúvida uma contribuição importante das pesquisadoras feministas que marcam a diferença nestes estudos ao romperem com as armadilhas da invisibilidade das mulheres nesses campos. Nesta ruptura é possível entender como as relações de poder se estabeleceram nos diversos campos e como ganham força na compreensão dos fatos que marcam a vida social e política.

Ao discutir o poder sob a perspectiva de gênero, várias leituras estão subtendidas, quase sempre associadas a relações de dominação e exercício de autoridade relacionado ao mundo público, porém, é possível identificar a partir de uma leitura de Foucault (1982), que o poder permeia todas as relações sociais. As diferentes formas de seu exercício demonstram se não, uma prática diferenciada, uma expectativa diferente, nos atos e nas concepções. Para esse autor, o poder não deve ser compreendido apenas como algo que se adquire, compartilha, ou como algo que se guarda ou se deixa escapar.

O poder para Foucault **é** exercido a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. A amplitude de seu pensamento está no fato de que há um conjunto de subjetividades pouco analisadas dentro das estruturas sociais, entre as quais os espaços formais de exercício de poder, no qual se inclui, por exemplo, o legislativo, onde é possível perceber as mulheres. Para Michelle Perrot a análise foucaultianade poder se adequa ao estudo sobre as mulheres tendo em vista que para Foucault as estruturas dos micros poderes tem ramificações nas organizações no tempo e no espaço.

> [...]les stragégies minuscules que parcourent une ville ou une maison, les formes de consentement et de résistance, fomelles et informelles. Elle s'occupe non seulement de répression, mais de production des comportements. Considérer comment les fomelles sont "produites" dans la definition variable de leur féminité renouvelle le regard porté sur les systèmes éducatifs, leurs principes et leurs pratiques (PERROT, 1998, p. 424).

O reconhecimento do poder das mulheres está em geral relacionado à esfera doméstica, no âmbito familiar, porém este poder é quase sempre interpretado como inferior, já que sua capacidade de intervir no mundo público não é dimensionada. Isso porque as interpretações que, em geral, fazemos do poder como algo localizável, em determinadas instâncias da sociedade, ou como algo que alguns grupos e pessoas "têm", "tomam", "conquistam" ou "atingem", ou ainda como algo manipulável como simples marionetes nas mãos dos poderosos, são visões que "descartam a dimensão fundamental da própria sociedade, a que todos, dominantes e dominados, estão submetidos". (RODRIGUES, 1992, p.39).

Percebemos que as representações do poder feminino são em geral, associados a uma ótica masculina de exercício de autoridade. A estreiteza dessa representação tem dificultado análises mais profundas que possam demonstrar fatores que possibilitem marcar diferenças, contribui para isso a forma como as mulheres são representadas pela ciência. São representações que em geral retiram suas qualidades como

sujeitos autônomos, dotadas de competências, capazes de transformar os processos sociais. O não reconhecimento das mulheres como sujeito político irá refletir na sua pouca inserção na vida pública ou no seu cerceamento nos espaços de poder e decisão.

Ao discutir as representações das mulheres na Amazônia observamos em primeiro lugar a dificuldade de construir um pensamento próprio, uma vez que "a Amazônia sempre foi vista de fora. As matrizes teóricas sobre a região trazem o estereótipo europeu" enfatiza Torres (2008, p.170). Vista como exótica, lugar onde se convivia com a preguiça e lascivas sexuais a Região foi retratada por muitos autores como um lugar hostil de costumes pouco civilizados. As mulheres, então, eram representadas de forma dual: mulheres guerreiras, as verdadeiras amazonas que gozam de liberdade e condições de igualdade, prontas para defender seu território ou dominar o macho (TORRES, 2008). De outro modo as mulheres dessa região são representadas como exóticas e lascivas e em tempos mais atuais "pesa sobre a amazonense a fama de mulher oferecida" (TORRES, 2008, p.181). As acreanas, maranhenses, paraenses, são vistas como quentes, fogosas. Sua sexualidade é permanentemente ressaltada na literatura e nas matérias jornalísticas. Um reflexo dessa representação pode ser avaliado a partir dos índices de tráfico de mulheres muito elevado nesta Região.

Se a sexualidade das mulheres nesta Região é ressaltada, sua presença na vida política é invisível. A invisibilidade da mulher na formação política regional pode ser compreendida pela:

> [...] combinação e limitações históricas que se fazem presentes na Amazônia, entre as quais a forte tendência para a naturalização da sociedade e da cultura, estando a condição da mulher submetida ao patrimonialismo, cujo traço principal está associado ao binômio tradição-arbítrio, com prevalência do privilégio sobre o direito (COSTA, 2005, p.18).

Além disso, as poucas referências das mulheres pelos nossos autores clássicos como Gilberto Freire, Oliveira Viana, Sérgio Buarque de Holanda "a viram somente no âmbito da família e mesmo assim deixaram à sombra a mulher amazônica" (COSTA, 2005, p.28).

Cabe aqui, portanto, traçar alguns elementos para compreendê-la no campo político.O campo político é o lugar de poder que se faz por intermédio de disputas pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade de um grupo social. Esse campo é entendido por Bourdieu (1989, p.164) "como

campo de forças e campo das lutas", não está estanque de outros campos tendo em vista que os espaços de poder não estão isolados de outras esferas. A transformação neste campo se efetiva

> [...] a partir do debate político, da ação, da pressão, da negociação, mediado pelo discurso onde as relações de poder e relações de gênero estão presentes conferindo a este campo um lugar de disputas e muitas vezes visto como um "campo de batalha", onde vencerão aqueles que melhor articularem os discursos e aqueles que têm melhor capacidade de negociar (FERREIRA, 2010, p.52)

Assim é o legislativo, um lugar que a eloquência dos discursos, o jogo de palavras, as críticas mordazes, as acusações, muitas delas pessoais, o transforma em um lugar de difícil convivência, não apenas para adversários políticos, mas principalmente para aqueles sujeitos em que esse espaço foi interditado, veja o caso das mulheres e dos negros. São sem dúvidas os sujeitos políticos menos representados nestes espaços.

Em se tratando de analisar a presença das mulheres nos espaços de poder legislativo traçarei alguns pontos de imbricações nos legislativo maranhense e paraense com referências as presenças das acreanas e amazonenses.

Mulher, Política e Poder na Amazônia: alguns apontamentos para escrever sua história

A Região Amazônia no Brasil abrange os Estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, parte do Maranhão e de Mato Grosso. A vastidão desta região dificulta análise mais profunda dada às particularidades de cada Estado.

O sujeito amazonense como já mencionamos em geral é representado pelo olhar europeu. Somente nas últimas décadas é possível traçar um perfil mais apurado do homem amazonense. Em se tratando das mulheres há ainda uma carência de estudos que a represente como sujeito político.

Tentarei aqui fazer algumas reflexões sobre o potencial das mulheres no campo político discutindo suas articulações, representações e ação política que desenvolvem em diversos campos entre os quais o legislativo.

Ao estender nosso olhar para a história política das mulheres nesta Região va-

mos encontrar mulheres participando ativamente do processo político de construção das sociedades, embora haja certa unanimidade ao enfatizar que a participação das mulheres na política se efetiva por caminhos contingenciais tendo em vista sua condição social, limitadora de saltos mais avançados, Costa (2005, p.73) em seus estudos menciona a presença de "[...] esposas de seringalistas ou de políticos locais, que exerceram trabalho de apoio político para seus maridos, filhos, irmãos, ajudando-os a se elegerem como intendentes, deputados, senadores, e mesmo governadores".

A participação das mulheres em outros cenários é visto pelos intelectuais com estranheza **à** medida que rompem com os papéis tradicionais. O pensamento de Eugênio Pelletan publicado em 1879 no Jornal A Província do Pará se assemelham as visões dos liberais publicados na imprensa francesa em período imediatamente anterior. Suas palavras expressam as limitações que a sociedade impunha às mulheres naquele período, que se refletem nos dias atuais.

> Deverá a mulher ocupar-se da política? Sim, sem dúvida, porque ela tem tanto interesse como o homem na boa ou má administração do seu País. Não quero por isso lançar a mulher às ruas, enviando-as às reuniões públicas, aos comícios eleitorais. Não, não é esta a sua missão; mas é no lar doméstico que ela deve ocupar-se da política, no meio daqueles a quem ama e pelos quais é amada. (PELLETAN apud COSTA, 2005, p.74).

O pensamento desse autor reflete muito claramente as dificuldades das mulheres de transpor os espaços "do permitido", tendo em vista à restrição que lhes eram impostas no período colonial. Mesmo com esses limites a participação política das mulheres não se restringiu à apenas no apoio aos maridos, filhos como atesta Costa. Estudos de Ferreira (2006) e Álvares (1995) denotam a presença e inquietação das mulheres com os modelos instituídos e o desejo de serem representadas na sua condição de sujeito, essas autoras captaram a presença feminina em situações compatíveis às masculinas em diversos estados do Brasil, no Século XIX como: Pará, Acre, Rondônia, Amazonas trazem muitas experiências de mulheres exercendo múltiplos poderes. No Maranhão, por exemplo, mulheres como Ana Jansen, no século XIX e D. Noca, no início do século XX, demonstram que o exercício do poder não era apenas afeito aos homens.

No caso específico de Ana Jansen, nome popular de Ana Joaquina Jansen Pereira Leite, conhecida pela personalidade forte, voluntariosa e impositiva, a ela são atribuídos vários fatos, lendários ou não, pois muitas são as interpretações que fazem parte do imaginário dos/as maranhenses sobre o poder e a forte influência exercida por Ana Jansen na política maranhense. Nesse período, esta mulher "conquistou

seguidores, reuniu adeptos, liderou partidários e se firmou como o poder que lhe conferiu o cognome de 'Rainha do Maranhão' (MORAES, 1999, p.11).

De Joana dos Santos Rocha, conhecida por D. Noca, prefeita da Cidade de São João dos Patos – MA, em 1934[115], as fortes influências que exerceu, durante mais de duas décadas, dão elementos para análises mais profundas sobre o poder das mulheres nesse Estado.

115. É importante lembrar que sua nomeação se deu dois anos após as mulheres conquistarem o voto no Brasil, ou seja, em um período quando ainda não era reconhecido às mulheres o direito à cidadania.

> Durante dezesseis anos ela ocupou o cargo de prefeito na sua terra, São João dos Patos; e foi a primeira mulher a dirigir os negócios municipais numa unidade brasileira. Mas nem por ter deixado a prefeitura D. Noca deixou de governar o município, onde até agora nada se faz sem a sua ordem, autorização, ou aprovação, táticas ou expressas. Sua casa, um vasto casarão [...] é a um tempo prefeitura, delegacia de polícia e tribunal onde são julgadas com um agudo senso de justiça salomônica... É também uma casa de negócios, pois D. Noca, uma coronela[116] do sertão, a comerciante revela-se à primeira vista (GLOBO, 1951, p.15).

116. O repórter autor da matéria também se encarrega de traduzir o sentido de coronel. "O coronel no sentido brasileiro da palavra, com suas responsabilidades políticas, seu imenso prestígio eleitoral, sua fortuna, suas ameaças, mas sempre capaz de uma finura admirável quando se trata de sugerir ao forasteiro as suas alcandoradas virtudes [...]. Conheci D. Noca prefeito, a mulher de uma consciência cívica incomum, cuja administração em São João dos Patos contém lições relevantes" (Globo (1951, p.15)

As histórias dessas duas mulheres revelam um poder feminino "ainda pouco estudado e ainda não completamente recuperado pela história, em períodos em que as mulheres ainda não tinham seus direitos reconhecidos" enfatiza Ferreira (2010, p.97). Com esses dois exemplos pode-se perceber que a participação da mulher na política e seu reconhecimento como sujeito capaz de exercer poder de decisão apresenta nuanças que refletem, por um lado, um reconhecimento de sua capacidade para esse exercício, entretanto, esse reconhecimento passa por uma representação de modelos masculinos, ao associar essa competência **à** representações e a um exercício de poder que reproduz "força", "domínio", "autoridade", representações associadas em geral ao masculino. (FERREIRA, 2010).

As mulheres em cargos legislativos na Região Amazônia

Ao analisar a presença das mulheres no Pará observamos o pioneirismo desse Estado na luta das sufragistas, nota-se a criação das ligas partidárias femininas que somam a luta pelo direito do voto. Desse debate destaca-se a figura de Orminda Ribeiro de Bastos, advogada e jornalista que "sem dúvida a liderança pioneira do sufragismo no Pará. Sua figura mantém um nível equilibrado no debate jornalístico" (ALVARES, 1995, p.137).

Ao conquistar o voto, às mulheres foram à luta candidatando-se, assim como Bertha Lutz e Carlota Pereira de Queiroz candidataram-se no Rio de Janeiro e São Paulo à Câmara Federal, no Amazonas Maria Miranda Jordão, também se candidata, porém não se elege. Nessa primeira eleição apenas uma mulher se elegeu na Câmara Federal. Nas eleições estaduais, entretanto, muitas mulheres foram eleitas, no Maranhão se elegem no Maranhão: a professora Zuleide Bogéa e Hildenê Castelo Branco.

Da primeira deputada eleita no Brasil em 1934 – Carlota Pereira de Queiroz - aos dias atuais, passaram 82 anos. Os dados demonstram que o processo democrático que se instaurou no País pós-ditadura, não foram suficientes para mudar a realidade das mulheres e sua inserção nos espaços de poder: na legislatura de 2006 foram eleitas apenas 45 representantes femininas entre os 513 deputados/as eleitos/as e apenas 11 mulheres no senado. Da região amazônica que congrega os oito estados mencionados, foram eleitas três senadoras na legislatura de 2006: Marina Silva representando o Acre, Fátima Cleide representando Rondônia, Roseana Sarney representando o Maranhão. Na eleição de 2010 foram eleitas para o senado: Vanessa Grassiotin pelo Amazonas, Marinor Brito pelo Pará, Mariza Serrano pelo Estado do Mato Grosso e Angela Portela por Rondônia. Na última eleição para a Câmara Federal e o Senado houve um pequeno aumento do número de mulheres eleitas, as deputadas passaram a representar 51 cadeiras e as senadoras representam 13 das 81 cadeiras deste poder. Os estados da Amazônia foram eleitas como senadoras: Simone Tebet (PMDB- MS),Kátia Abreu (PMDB- TO), Ângela Portela (PT-RR),Vanessa Grazziotin (PCdoB - AM).

Esses dados reforçam a ideia de que as câmaras legislativas e o senado ainda são inacessíveis às mulheres na medida em que cria mecanismos de interdição produzidos e reproduzidos a partir da cultura política que se traduzem em valores, crenças, atitudes, preconceitos reforçados pelos estereótipos “que ordenam e dão significado a um processo político”. (COSTA, 2002, p.198).

Ao analisar a representação das mulheres da Região Amazônica, no qual destaco os Estados do Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Pará, Rondônia e Roraima observamos que embora a desigualdade numérica seja visível, entretanto, observa-se que nessa Região no contexto brasileiro, as mulheres são maioria das representantes no poder legislativo. O exemplo dessa assertiva é que foi o Amazonas o primeiro Estado brasileiro a eleger uma senadora, em 1979,quando foi empossada a senadora Eunice Michilles.Em entrevista recente a ex-senadora declara que era muito difícil a vida das mulheres que ousavam entrar na política:

> Realmente era muito difícil. A mulher bem colocada era a casada, não podia se expressar muito. Não era considerado de bom tom que a mulher falasse alto, aparecesse muito. E na política precisa aparecer ir ao palanque.Na época (minha entrada no Senado) foi uma "pequena revolução", porque era um local só de homens. Imagine, não tinha nem banheiro feminino. Mas consegui de alguma forma dar o recado. (MICHILIS, 2013)

No estado do Acre em 1986 uma mulher assumiu pela primeira vez um governo estadual: Iolanda Lima terminou o mandato do governador Nabor Rocha Júnior. Em seu mandado de maio de 1986 à março de 1987 Iolanda foi responsável pela criação da Polícia Feminina, do Fórum para implantação da Delegacia de Defesa da Mulher e do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, fato que evidencia a sensibilidade desta governadora as causas femininas. Antes de exercer o mandato de governadora vale mencionar que na trajetória política desta ex-governadora vários cargos eletivos foram exercidos, entre os quais o de vereadora, deputada estadual, secretaria de Estado, vice-prefeita. (ACRE, 2006, p.47)

Mais recentemente duas outras mulheres se elegem governadora: Roseana Sarney no Maranhão e Ana Júlia no Pará. O pioneirismo dessas mulheres é pouco discutido, em geral são retratadas como filhas de políticos cujos méritos é em geral associado ao patriarca, caso muito frequente atribuído a Roseana Sarney, nessas críticas não é mencionados os inúmeros casos de filhos de políticos que assumem assim como Roseana Sarney o lugar do patriarca. Em se tratando de Ana Julia não lhe é mencionado sua ligação familiar uma vez que a trajetória desta ex-bancária está relacionada a militância no movimento sindical e partidário nas fileiras do Partido dos Trabalhadores o qual é uma das fundadoras no Estado. Na última eleição para governadora não conseguiu ser reeleita.

Ao avaliar a representação feminina na Câmara Federal observamos(quadro I) que as mulheres representam apenas 9,9% das cadeiras nas eleições de 2014. Observa-se também que o crescimento da participação das mulheres nos oitenta e quatro anos de conquista do voto tem sido lenta. Estados como Alagoas, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba, Sergipe, não elegeu nenhuma mulher, enquanto os estados do Amapá, Roraima, Rondônia e Tocantins elegeram entre três e duas mulheres, fato que evidencia que nesta Região as mulheres têm sido mais bem representadas.

Quadro I – REPRESENTAÇÃO FEMININA NA CÂMARA FEDERAL NO BRASIL– 1995-2016

PERÍODO LEGISLATIVO	DEPUTADAS	DEPUTADOS	TOTAL
2014-2018	51	462	513
2011/2014	45	468	513
2006/2010	45	468	513
2003/2006	42	471	513
1999/2002	28	485	513
1995/1998	34	479	513
Fonte: Pesquisa Mary Ferreira (2016)			

Ao refletir sobre a representação das mulheres da Região Amazônica na Câmara Federal, observa-se que de 1995 à 2014 as mulheres dessa Região constituem em torno de 30% das representantes brasileiras neste espaço de poder. Nas eleições de 2014 cujo mandato encerra em 2018 as mulheres eleitas nesta Região representam 37% das eleitas. Houve, portanto, uma aumento simbólico na representação feminina, e esse aumento refletiram mais na Região Amazônica do que em outras Regiões. Dos estados da Região que mais elegeram mulheres, destaca-se o Estado do Tocantins que elegeu quatro deputadas e o Amapá que elegeu três mulheres, entre elas se destaca Janete Capiberibe eleita para o seu quarto mandato.

Quadro II - REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES DA REGIÃO AMAZÔNICA NO CONGRESSO NACIONAL

DEPUTADAS ELEITAS-1995-1999	DEPUTADAS ELEITAS -1999-2003	DEPUTADAS ELEITAS 2003-2006	DEPUTADAS ELEITAS 2010-2014	DEPUTADAS ELEITAS 2014-2018
Adelaide Nery – PMDB/AC	Alcione Barbalho PMDB/PA	Janete Capeberibe-PSB/AP	Maria Dalva de Souza Figueiredo -: PT / AP	Jéssica Sales (PMDB - AC)
Alzira Ewerton – PMDB/AM	Fátima Pelais – PMDB/AP	Maria Helena PSB/RR	Fátima Lúcia Pelaes PMDB /AP	Janete Capeberibe-(PSB/AP)
Ana Júlia – PT/PA	Marinha Raupp PSDB/RO	Marinha Raupp PSDB/RO	Janete Capiberibe -: PSB / AP	Antônia Lúcia – (PSC/AP)
Celina Mendes PP/AC	Nice Lobão PFL/MA	Nice Lobão PFL/MA	Maria Lucenira Oliveira Pimentel - PR / AP	Perpétua Almeida (PCdoB/AP)
Alcione Barbalho PMDB/PA	Socorro Gomes PCdoB/PA	Perpétua Almeida PCdoB/AC	Thelma Pimentel de Oliveira-:PSDB / MT	Professora Marcivânia (PT/AP)
Fátima Pelais – PMDB/AP	Vanessa Grazziontin PCdoB/AM	Socorro Gomes PCdoB/PA	Marinha Rocha Raupp de Matos - PMDB / RO	Conceição Sampaio (PP-AM)
Márcia Marinho PSDB/MA Zila Bezerra PTB/AC Sueli Campos – PP/RR Ana Isabel de Oliveira PMDB / PA				Eliziane Gama (PPS/AMA)
Marinha Raupp PSDB/RO		Terezinha Fernandes– PT/MA	Elcione Barbalho - PMDB /PA	Tereza Cristina (PSB-MS)
Odaíse Fernandes-PSDB/ RO		Vanessa Grazziontin PCdoB/AM	Nice Lobao - DEM/MA	Elcione (PMDB-PA)
Raquel Capiberibe PSB/ AP			Nilmar Gavino Ruiz: PR / TO	Julia Marinho (PSC-PA)
Regina Lino PMDB/AC			Maria Perpétua Almeida - PCdoB / AC	Simone Morgado (PMDB-PA)
Socorro Gomes PCdoB/PA			Rebecca Martins Garcia - PP / AM	Marinha Raupp (PMDB- RO)
Zila Bezerra PTB/AC				Mariana Carvalho (PSDB-RO)
				Shéridan (PSDB-RR)
				Maria Helena (PSB-RR)
				Dulce Miranda (PMDB-TO)
				Irajá Abreu (PSD-TO)
				Josi Nunes (PMDB-TO)
				Professora Dorinha (DEM-TO)

Fonte: Dados construídos a partir do site do Congresso Nacional e do TSE.http://www.eleicoes2014.com.br/

Das deputadas recém-eleitas destaca-se Shéridan Esterfany Oliveira de Anchieta, eleita pelo PSDB do Estado de Roraima com a maior votação proporcional de todo o País. Ao questioná-la sobre o número significativo de votos a deputada declarou que estes se justificam pelos seis anos de trabalho como titular da Secretaria da Promoção Humana e Desenvolvimento (SPHD) no seu estado alcançando resultados positivos em sua gestão. "Isso fez as pessoas acreditarem na minha capacidade e competência. Não era política, porém, isso me motivou a ter dedicação e a construir projetos de referência para idosos e jovens com deficiência". (DEPUTADA, 2014).

Os números revelam uma desigualdade de gênero bastante acentuada nos legislativos brasileiros nas duas instâncias: federal, estadual. Entretanto há de ser considerado que na Região Amazônica mesmo sub-representadas as mulheres se destacam no cenário nacional como a Região com maior representação feminina. Mesmo considerando a ampliação desse quadro a desigualdade de gênero na política é fato. A que se atribui essa permanente desigualdade? Porque tem sido difícil para as mulheres adentrar nos espaços de poder?O que pensar destes dados? Porque após tantos anos de lutas, após tantas pressões dos movimentos feministas, a presença das mulheres nos espaços decisórios tem sido tão desigual? Porque a Lei das Cotas no Brasil diferentemente da Argentina não funcionou?

Existem várias explicações: no que se refere a Lei das cotas pode-se afirmar que elas foram implantadas de forma a satisfazer uma pressão imediata dos movimentos de mulheres e as deliberações da Conferência Mundial de Mulheres, que aconteceu na China em 1995, porém, na legislação brasileira não foi previsto nenhuma punição para os partidos que não cumprem a Lei. Fica evidente que não basta criar a lei é necessário criar mecanismos de efetivá-la.

Na Argentina a Lei das Cotas foi criada com uma filosofia que tinha como objetivo mudar as relações de poder no parlamento, razão porque o voto é computado em lista fechada em que a cada três nomes da lista um têm que ser de mulher. Isso provocou muitas controvérsias entre os Argentinos, entretanto, hoje a participação das mulheres naquele País está entre as maiores presenças no mundo, em torno de 40%.

Outro ponto importante que explica a permanência da desigualdade das mulheres na política brasileira é o fato das mesmas continuarem assumindo de forma quase solitária as tarefas domésticas e as responsabilidades pela família e educação das crianças. A dupla jornada ou sua permanente associação ao mundo privado ainda reflete o velho pensamento de Pitágoras:"Não permitireis que uma mulher fale em público, abra uma escola, funde uma seita ou uma cultura. Uma mulher em público está sempre deslocada". (Pitágoras, apud Perrot, 2005, p.318). Esse velho pensamento está reproduzido nas palavras de Eugênio Pelletan, mencionado no início

deste texto, assim como nas matérias jornalísticas que se reproduzem nas diversas instâncias de poder e contribuiu para excluir as mulheres.Analisem por exemplo matéria recente veiculada pela Revista Veja que ao destacar as "qualidades" de Marcela Temer, esposa do vice-presidente Michel Temer destaca-a como Bela, recatada e "do lar". Nesta matéria a Revista Veja ressalta que primeira dama é Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão. "Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho (seu filho) da escola, cuidar da casa, em São Paulo". Com esta matéria a Revista Veja estabelece como modelo de mulheres aquelas que se dedicam ao lar e não trabalham. (MARCELA, 2016).

Observa-se que o pensamento de Eugênio Pelletan escrito no Século XIX não difere muito do pensamento dos jornalistas do Século XXI que retratam as mulheres como presas as atividades domésticas e, portanto, não afeitas a política.

Esta forma de pensar as mulheres produzidas nas redações de jornais, e reproduzidas nas diversas esferas da sociedade, notadamente nos partidos políticos que se destaca como uma das instâncias que mais reproduz e continuam reproduzindo estereótipos que excluem a mulher da política. Osório (2002, p. 431). enfatiza que "ao transpor para o espaço de poder as competências que lhe são reconhecidas na esfera privada a mulher continua sendo uma espécie de garantia da ordem e do bem-estar familiar, tanto no discurso oficial quanto nos incentivos para a participação política".

Outro ponto chave na análise dessa questão está no fato de que a mulher continua vivendo com as dicotomias estabelecidas entre pensar o público e o privado, vistos como mundos separados, como se um, não dependesse necessariamente do outro; isso reforça a ideia de que "papéis sexuais" determinam espaços, atribuições e responsabilidades femininas e masculinas.

A complexidade do problema exige uma discussão mais profunda que traga para o cenário as contradições da democracia. Assim, se faz necessário redimensionar o privado para que o político seja, afinal, o caminho para a consolidação da democracia. Uma das saídas é estabelecer igualdade na distribuição de responsabilidades e de tempo, para que mulheres e homens possam compartilhar igualmente as esferas de participação a partir de divisão das tarefas domésticas e cuidados com os filhos, por exemplo. Esse, aliás, foi o problema evidenciado por todas as deputadas que entrevistei quando da construção de minha tese de doutorado, na qual dialoguei com deputadas/os de Portugal de São Paulo e do Maranhão: a questão de fundo era como conciliar o tempo entre a família e as atividades políticas nos partidos e no exercício parlamentar.

Esse problema também foi mencionado por alguns homens, entretanto ao se re-

ferirem à necessidade de dedicar mais tempo à família, nenhum deles enfatizou dificuldades de administrar ou conciliar o exercício parlamentar com a vida doméstica, o que subtende que essa é uma questão que no contexto dos legislativos, afeta apenas as mulheres. Estas em diferentes posições vivem os dilemas de dividir-se entre compatibilizar as atividades do privado com a necessidade de viver o mundo público.

Essa é uma questão que o feminismo continua debatendo, e não nos parece que no Brasil isso se resolve a curto ou médio prazo, uma vez que essa é uma questão que aparentemente está resolvida, dada a invisibilidade do trabalho feminino, a desvalorização das profissões femininas e a associação das mulheres com o mundo da natureza e com o mundo do privado, mundo este em que certas situações, permanecem como santuários no qual os homens são preservados.

Conclusão

As bases para o estabelecimento de uma sociedade democrática estão segundo Phillips (1996. p.103), na transformação.

> de la esfera familiar, doméstica 'privada' onde están sentar las bases para una sociedad democrática, democratizando las relaciones sexuales en la casa... La igualdad en el hogar se presenta como un medio para un fin, como una condición necesaria para lo que realmente queremos, que es la democracia en la esfera más amplia.

A necessidade construir novas relações sociais nos parece unamidade não apenas nos discursos das mulheres que participam das esferas de decisões, é também uma das questões centrais apontadas pelas feminstas nas diferentes manifestações nos diversos estados brasileiros, quando vão as ruas lembrar a necessidade de garantir direitos históricos conquistados, seja em eventos como o que ocorrem todos os anos em celebração aos25 de novembro– Dia Latino Americano de Luta contra a violência às Mulheres, seja nos eventos do 8 de Março – Dia Internacional da Mulher. Nesses eventos há um consenso sobre o fato de que o privado é político, por esta razão questões como violência doméstica e violência sexual, subrepresentação feminina na politica são bandeiras permanentemente estendidas para chamar a atenção da sociedade de que as mulheres estão rompendo com a invisibilidade dos espaços do privado e cada vez mais vão a público exigir presença e participação nos espaços

públicos.

Pode-se afirmar que nas últimas décadas muitas conquistas foram efetivadas através da construção de instrumentos legais e ou de políticas públicas implementadas. No governo de Lula e Dilma Rousseff essas políticas tiveram uma atenção bem maior que em governos passados, como evidencia a criação da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres e através dela a implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres que prevê um conjunto de medidas que tem como objetivo diminuir o déficit de presença das mulheres na política brasileira.

As metas do Plano para as eleições de 2014era aumentar em 20% o número de mulheres no Parlamento Nacional e Legislativo Estadual. Na Região Amazônica as mulheres conseguiram compor o maior número de cadeiras na Câmara Federal, embora ainda sejam sub-representadas.Os dados demonstram que a meta estabelecida pelo governo Dilma Rousseff não foi alcançada. Além disso, os últimos acontecimentos que levaram ao impeatchement da Presidenta revelam a visão patriarcal que ainda paira sobre a sociedade brasileira. Os votos dos parlamentares, maioria homens, brancos que representam a elite brasileira refletem um machismo disfarçado e muitas vezes explícito do que pensam sobre as mulheres na política.

Ao refletir sobre o problema consideroque emboa muitas a**ções** tenham sido pensadasas medidas empreendidas pela Secretaria Nacional de Politicas para as Mulheres neste campo foram tímidas e desarticuladas. Outro ponto que considero importante que reve as ações da Justiça Eleitoral uma vez que esta não cumpre mecanismos legais de punir os partidos que não cumprem a Lei das Cotas. O problema exige medidas mais enérgicas para contrapor ao modelo patriarcal que ainda vivenciamos. Para Costa (2005, p.81) o Estado:

> [...]invisibiliza os problemas que ocorrem no âmbito do privado e não resolve questões cruciaispara as mulheres... as mulheres lutam para que o Estado seja, também efetivamente público e que, portanto, as regras de poder e decisão sejam universalizadas.(COSTA, 2005, p.81).

Ao concluir este artigo deixo como ponto de análise a necessidade de repensar a sociedade brasileira compreendendo-a a partir de seus sujeitos políticos: mulheres, homens, crianças, idosos, jovens, negros, brancos, indígenas, ricos, remediados, pobres, cada um com particularidades que devem ser contempladas na construção deuma sociedade verdadeiramente democrática, que cumpra com os mecanismos legais criados para diminuir as desigualdades sociais e de gênero, levando em conta as distâncias geográficas e as particularidades de cada Região. As mudanças não

dependem somente das consciências das mulheres, mas da capacidade dos homens de dividir o poder para que as mulheres possam construir irmanamente um novo Estado brasileiro que contemple as nossas inquietações, desejos e reinvindicações.

Referências

ACRE. Governo Estadual. Secretaria Extraordinária da Mulher. **Acre das Mulheres**. Rio Branco: Secretaria Extaordinária da Mulher, 2006.

ALVARES, Maria Luzia Miranda A **Liberdade e a Igualdade entre os "Modernos" e Uma Questão de Gênero**. Belém: GEPEM, 2000. 17 fl.

_____. **Sufragismo, gênero e as políticas de reforma constitucional**. Belém: Gepem, 2000. 34 fl.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução. Maria Helena Kuher. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz, Lisboa: Difel, 1989. 311 p.

CALDAS, Iraildes. A Formação social da Amazônia sob a perspectiva de gênero. In: NORONHA, Nelson Matos; ATHIS, Renato (Orgs.) **Ciência e saberes na Amazônia**: indivíduos, coletividades, gênero e etnias.Recife: Ed. Universitária, 2008. p.169-186.

COSTA, Heloisa Lara Campos da. **As mulheres e o poder na Amazônia.**Manaus:EDUA, 2005.

FERREIRA, Maria Mary. **As Caetanas vão à luta**; feminismo e políticas públicas no Maranhão. São Luís:EDUFMA, 2007.

FERREIRA, Mary. Mulheres no legislativo maranhense: um estudo sobre as cotas. In: Souza, Eliana Maria de Melo, et. al. **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2003, p.69-90.

_____. **Os bastidores da tribuna:** mulher política e poder no Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2010.230p.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, 236p.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro e 1970. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004,.79p.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 152p.

MARCELA Temer: bela, recatada e "do lar" Revista Veja on line. Disponivel em: http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar 18/04/2016 Veja com. Acesso em 15 de maio de 2016.

MORAES, Jomar. **Ana Jansen**: rainha do Maranhão. São Luís: Academia Maranhense de Letras, 1999.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. 520p

PERROT, Michelle. **Foucault e as mulheres**. 1998.

PONTES, Fábio. Fazendeiros impedem entrada de postes e familias dependem de lamparina. **A Gazeta**. Rio Branco, 2 dez. 2009. p.4-5.

PHILLIPS, Anne. **Gênero y teoria democrática**. Tradução de Isabel Viricat. México: UNAM, 1996. 120p.

RANZI, Cleusa Maria Damo. **Raízes do Acre**. Rio Branco: EDUFAC, 2008.

REVISTA DO GLOBO, Rio de Janeiro, 1951, p.11-16.

RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia do poder**. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.189p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 678.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS corpo, 1990.

Reconhecimento Político das Identidades LGBT

Francisca de Paula de Oliveira[117]

Introdução

O objetivo deste artigo é promover um debate em torno da problemática do reconhecimento, no que diz respeito ao reconhecimento político da população LGBT, durante a gestão do Presidente da República do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, em 2004; e ao mesmo tempo, apresentar uma análise das principais transformações históricas do movimento LGBT no Brasil, que culminaram com a inclusão dessa população na agenda política, durante a segunda gestão daquelepresidente.

O debate teórico sobre processos contemporâneos que refletem acerca de identidades, historicamente deterioradas, se entrecruza com as práticas sociais, culturais e políticas. O ponto aglutinador desde estudo reflete não apenas a luta por reconhecimento de direitos, mas também revela a relação estabelecida entre os indivíduos LGBT e o governo Lula (OLIVEIRA, 2013).

Disso resulta a construção de uma identidade coletiva, em que os sujeitos LGBT representam uma relação plural de pessoas, onde cada letra denota sua singularidade subjetiva e pluralidade identitária, no que se refere aos seus anseios por reconhecimento e acesso às políticas públicas.

O tema polêmico do reconhecimento das identidades LGBT, em virtude de suas múltiplas faces identitárias, alinhavou-se no governo do então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva. Uma das marcas desse governo, em sua segunda gestão foi o reconhecimento dos direitos humanos da população LGBT (OLIVEIRA, 2013).

Pode parecer surpreendente a iniciativa de Lula em inserir a questão LGBT em sua agenda política, tendo em vista a tendência dos governos conservadores de outrora que, ao se referirem à população LGBT alegavam de forma exacerbada o desconhecimento dos direitos reivindicados. No entanto, mesmo a simpatia do então governo com as demandas LGBT não minimizou as tensões no cenário político e social brasileiro.

Em um contexto marcado pela negação desses direitos, emergem dados históricos que evidenciam a estigmatização social dos indivíduos socialmente classificados

117. Professora Adjunta II do Curso de Ciências Sociais; Coordenadora adjunta da UAB/UNIFAP Portaria n. 896/2015; Coordenadora do Programa de rádio Estação das Cores (Rádio Unifap). O presente artigo foi subsidiado com recursos do edital 015/2015

como LGBT. Estes, embora venham trabalhando desde a década de 1970 pelo reconhecimento de suas identidades, têm sido recorrentemente expostos ao preconceito e à discriminação homofóbica, sendo-lhes subtraído o direito ao exercício pleno da cidadania.

A trajetória histórica da referida população foi demarcada por tensões internas e externas. As incertezas tornaram-se evidentes nas múltiplas tentativas de mobilizações ao longo do processo de organização do movimento LGBT. As tensões internas foram suplantadas pelas tensões externas, na medida em que emergiram as primeiras movimentações, intensificadas com o surgimento da AIDS nos anos 1980.

Justamente o que caracteriza tal reconhecimento é a inserção do segmento LGBT na sociedade.Este segmento sai das margens onde predomina a rotulação de estigmas, para assegurar seu espaço de sociabilidade. Embora nem todos os tipos de rótulos causem danos ao indivíduo, no caso da população LGBT tais rótulos adquirem sentido de desvio.

Fica o entendimento de que essa concepção de desvio se evidencia na medida em que a diversidade sexual afronta o padrão heteronormativo de uma sociedade conservadora. Esta diversidade atribui significado ao reconhecimento das múltiplas expressões da sexualidade, pondo em questionamento a legitimidade da heterossexualidade por esta associar a prática sexual à reprodução e imprimir uma marca de desvio às identidades LGBT.

As transformações da intimidade culminaram com a visibilidadeda homossexualidade e da bissexualidade, termos que associam o sexo ao prazer e ao desejo sexual e vão além do padrão reprodutivo. Tudo isso impõe uma reflexão crítica acerca da intolerância, do preconceito e da discriminação em razão da orientação sexual e identidade de gênero.

Atento à questão do desvio, Becker (2008) procura explicitar as distinções preliminares que, de certo modo, regulam e condicionam o comportamento dos sujeitos mediante a imposição de regras:

> Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são *outsiders*(BECKER, 2008, p. 15).

É preciso reconhecer que foram os atos dos indivíduos LGBT considerados desviantes que motivaram a luta por reconhecimento. A noção de desvio, nesse contexto

foi o que forjou a constituição desses indivíduos perante a sociedade.

Reconhecimento: do desvio à diferença

Sob a expressão *políticas de reconhecimento ede redistribuição*, encontra-se em Fraser (2001) uma contribuição fundamental para a análise aqui realizada. Esta autora acalora o debate sobre a teoria do reconhecimento, na medida em que investiga processos sociais atribuindo-os aos sujeitos cujos direitos foram historicamente subtraídos.Se o reconhecimento ocorre mediante a participação política, nesse aspecto cabe ao movimento LGBT reivindicar o direito de participar da arena de decisões políticas.

Nas reflexões que seguemserá apresentado em linhas gerais como a política de direitos LGBT foi incluída na política de direitos humanos ao longo do governo Lula. Caminhando num sentido de inserir as demandas LGBT nos diálogos de negociação entre governo e sociedade civil, os atores se organizam, articulando politicamente para receber aprovação do governo, que se compromete em promover ações afirmativas que contemplem as minorias em equidade de direitos.

Os indivíduos que hoje são denominados com a expressão LGBT se constituíram no espaço público como o resultado de processos históricos lentos e marcados pela repressão, estigmatização e discriminação. As concepções socialmente elaboradas das relações homoafetivas, aquelas entre indivíduos do mesmo sexo, têm variado ao longo do tempo e do espaço.

Não há intenção de se fazer aqui uma história dessas variações, no entanto vale observar os processos e dinâmicas pelos quais a *causa LGBT* ganha *status* de *problema social*, dando origem a posicionamentos e políticas públicas institucionalizadas, as quais se referem às reivindicações de direito a reconhecimento político dos indivíduos LGBT.

À medida que a sexualidade é submetida a várias interpretações, percebe-se que cada uma reflete um contexto histórico característico de cada sociedade ocidental, indicando padrões de controle legitimados, aceitos pela esfera social. De um modo geral, os múltiplos sentidos atribuídos à sexualidade são demarcados por dualidades que ora regulamentam as práticas sexuais tipificadas como *positivas* e ora desvirtuam as práticas que fogem a esses padrões de controle legitimados pela norma, classificando-as como *anormais*.

Ao que se constata, as consequências da permanente homofobia institucionalque desconsidera a orientação sexual e identidade de gênero impulsionam o movimento em análise, o qual se ampara em acordos internacionais para pressionar o governo a direcionar sua atenção para esse coletivo social.

Sabe-se que os Planos de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), assim como a Conferência Mundial sobre a Mulher (1995),que propõem o reconhecimento dos direitos sexuais e direitos reprodutivos como direitos humanos, bem como a construção do II Plano Nacional de Políticas para as mulheres (2008), foram avanços que influenciaram o direcionamento do governo Lula para o atendimento das demandas LGBT.

Assim, sob a pressão do movimento LGBT, o governo propiciou a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para a População LGBT (2008) e o Programa Nacional de Direitos Humanos III (2010). Ainda nesse mesmo ano foi criado o Plano Nacional de Direitos Humanos LGBT e no ano seguinte ocorreu a criação do Conselho Nacional LGBT.

Em regra, a passagem da condição de desvio para o reconhecimento se constitui em torno dos princípios dos direitos humanos, mediante o fortalecimento da plena cidadania, da consolidação dos direitos sociais e políticos e do enfrentamento a todo e qualquer tipo de homofobia.

Revolução da Intimidade

A partir do momento em que explode a *revolução sexual* em sociedades ocidentais, entre as décadas de 1960/1970, surgem os movimentos sociais em defesa da liberdade sexual. A diversidade passa a ser um fator utilizado para explicar objetivamente a realidade social. Concomitantemente, surgem propostas de análise da nova conjuntura no campo da sexualidade, sendo criados novos modelos explicativos para dar conta de explicar sua complexidade.

A referida *revolução* deu ênfase não somente aos movimentos feministas, mas também deu visibilidade social e política às primeiras manifestações homossexuais em nível internacional. Esse contexto revolucionário em sociedades da Europa e nos Estados Unidos influenciou o surgimento das primeiras manifestações homossexuais brasileiras públicas em termos de movimento social.

As transformações contemporâneas no nível da intimidade[118], não somente influenciaram mudanças de paradigmas como também deram centralidade a temas

118. Na análise feita por Giddens (1993, p.11), "a intimidade implica uma total democratização do domínio interpessoal, de uma maneira plenamente compatível com a democracia na esfera pública. Há também implicações adicionais. A transformação da intimidade poderia ser uma influência subversiva sobre as instituições modernas como um todo. Um mundo social em que a realização emocional substituísse a maximização do crescimento econômico seria muito diferente daquele que conhecemos hoje. As mudanças sociais que afetam a sexualidade são, na verdade, revolucionárias e muito profundas".

marginalizados como *identidade sexual*[119],*identidade de gênero*[120] e *orientação sexual*[121], assim como aos dilemas oriundos das demandas LGBT por reconhecimento.

Ajustado a estas transformações, emerge, no início da década de 1980, o movimento dos homossexuais brasileiros, colocando no jogo político nacional os novos sujeitos históricos que, em seu âmbito, se organizam e expressam uma nova visão de mundo.

Como fruto das primeiras ações internas, o movimento promove debates com ênfase na sexualidade. Através destas primeiras ações projeta o que deve ser tolerado ou enquadrado como crime; e indica a necessidade de criação de leis que resguardem os direitos da população homossexual[122], como também projeta a relação entre o Estado e a Sociedade Civil Organizada na proposição de políticas públicas. As primeiras ações públicas emergem com o confronto aos valores socialmente sedimentados, principalmente aqueles que discordam das expressões homossexuais.

Isso desencadeia, no Brasil, uma nova onda de conflitos junto aos setores conservadores da sociedade brasileira que envolve:

> Afamília, a escola, as igrejas, a mídia, a polícia, os esportes, a medicina, o direito e a ciência em geral constituem a sexualidade em algo privilegiado de regulação de condutas e exercício de poder, convertendo-a em fonte de estigma, sofrimento e opressão (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 12).

No Brasil, os grupos, as entidades sociais, as associações e organizações não governamentais[123] que lutam pelo exercício pleno da cidadania[124] em âmbito nacional tentam romper com certa invisibilidade legitimada por normas e discursos impostos, os quais se apoiam em valores tradicionais sobrecarregados de preconceitos. O desejo de suplantar estes valores se move no interior do movimento LGBT como uma espécie de alavanca que destrava a luta pelo reconhecimento, em nível de governo, da demanda LGBT na sociedade brasileira.

Contornos da pesquisa: o despertar subjetivo

Minha aproximação com essa temática remete ao meu envolvimento profissional com movimentos de mulheres lésbicas, no estado do Amapá. Atuei como consultora e coordenadora de projetos de pesquisa sobre combate à homofobia no âmbito institucional, representando a Universidade em eventos governamentais e também no movimento citado.

119. Por identidade sexual apresentam-se duas interpretações: a deSuplicy (1986, p. 265), que faz referência que se tem do ser homem e do ser mulher; e a de Rios (2002, p. 95), que atribui significado ao sujeito em virtude do seu desejo sexual, seja referindo-se à pessoa homossexual, seja com referência ao heterossexual e com relação à bissexualidade.

120. Identidade de gênero define a experiência subjetiva do indivíduo. Tem a ver com o modo como o sujeito se vê e se apresenta diante do outro, enquanto feminino e masculino. Ver Bento (2006).

121. A orientação sexual define a atração emocional, afetiva ou sexual entre pessoas de diferentes gêneros, do mesmo gênero. Na concepção de Costa (1994, p. 33), o termo orientação sexual é "mundialmente usado para designar relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou ambos os sexos".

122. A referência de Simões e Facchini é válida para compreender este contexto histórico. Referindo-se a essas ações os autores argumentam: "À primeira vista, tais discussões podem ser feitas à moralidade privada, ou dizer respeito apenas a minorias muito específicas. No entanto, têm um alcance seguramente maior. Elas incidem sobre as bases da organização social e da cultura. Elas correspondem aos lances de uma batalha em torno do significado do casamento, da família, da parentalidade e da própria identidade pessoal" (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 11).

Vem-me à lembrança, por exemplo, um caso de homofobia ocorrido em 2008 na UNIFAP, onde um colega foi submetido a constrangimentos em razão de sua orientação sexual. Naquele momento, fiquei sensibilizada com o caso, até porque eu escrevia um texto que refletia acerca da subjetivação feminina sob a ótica da orientação sexual lésbica.

Desde então, tenho me debruçado sobre a temática LGBT. Em termos mais gerais, participeida I Conferência acima citada e da II Conferência Nacional, realizada em 2011. Meu interesse em estudar essa problemática surgiu em março de 2008, quando assumi a Coordenação do Núcleo de Referência Anti-Homofobia[125] (NRAH) do Estado do Amapá.

A constituição do referido núcleo se deu com a criação do Centro de Referência em Direitos Humanos e combate à Homofobia, junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos[126], através do programa de governo "Brasil sem Homofobia".

Estando à frente da coordenação do referido núcleo, tomei conhecimento de um caso de homofobia ocorrido com um docente, na Universidade Federal do Amapá -UNIFAP. Somado a isso, percebi que a presença do núcleo, naquela Instituição de Ensino Superior, era fundamental ao combate à homofobia institucional. O momento foi oportuno para promover debates sobre diversidade sexual e identidade de gênero no âmbito acadêmico.

Em maio de 2008, a coordenação do Núcleo foi convidada pelo Governo do Estado para compor a Comissão Organizadora da 1ª Conferência Estadual LGBT do Estado do Amapá[127]. Aquele momento oportunizou sair do campo teórico para observar as práticas sociais no que remete às reivindicações por políticas públicas LGBT.

No momento da realização da 1ª Conferência Estadual, foram observadas várias tensões internas no ativismo amapaense. No cenário desta conferência, povoada por ativistas LGBT, notava-se a ausência de uma das entidades, que representavam as Lésbicas. Soube-se que aquela ausência foi justificada como forma de protesto contra os organizadores daquele evento, sobretudo aqueles que militavam no movimento homossexual do Amapá.

Ainda à frente dessa coordenação, houveum convite para compor a delegação do Amapá para I Conferência Nacional GLBT, realizada entre os dias 05 a 09 de junho de 2008, em Brasília.

O entendimento que se tem da aproximação do governo Lula com a sociedade civil organizada, os ativistas LGBT, resultou numa Carta de Intenções com vistas a promover políticas públicas para atender às demandas da população LGBT no Brasil.

O reconhecimento da diversidade sexual em nível de governo e sua vinculação à esfera dos direitos humanos balançou as bases da homofobia institucional.

123. Ver no site <http://www.viomundo.com.br/política/algbt> a lista das 257 entidades afiliadas à ABGLT.

124. Aqui faço referência à ausência ou negligência dos direitos fundamentais, por considerar isto uma violação da cidadania.

125. Principal objetivo do Núcleo de Referência Anti-Homofobia e o combate à homofobia. Ao longo do texto quando se fizer referência ao Núcleo, será usada sua sigla – NRAH. O local de funcionamento do referido núcleo é na UNIFAP. Surge como Centro de Referência em Direitos Humanos e combate à Homofobia. Criado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, através do programa de governo "Brasil sem Homofobia".

126. SEDH - A Secretaria Especial de Direitos Humanos propunha implantar em todo território nacional Centros de Referência Anti-Homofobia.

127. A 1ª Conferência Estadual GLBTT, objetivava, "abrir caminhos e garantias para o exercício da cidadania plena da comunidade GLBTT amapaense".

Um fato interessante chamou a atenção, durante a realização da I Conferência Nacional, posto pelo desafio de conciliar as tensões internas: sendo diferentes as demandas dos setores componentes do movimento LGBT, o que se apresentava como significativo, em vários momentos, referia-se à identidade de gênero, sobretudo aquela que reforçava a força masculina, tratada como dominante universal e eterna. A dinâmica dos debates e as direções tomadas a partir dos resultados expuseram o conflito de força entre os estratos que compunham o segmento LGBT.

Durante a realização das duas Conferências, Estadual e Nacional, visualizavam-se posicionamentos díspares por parte das lideranças homossexuais. Era visível a existência de conflitos internos inerentes às relações de dominação estabelecidas durante o processo de negociação da identidade coletiva.

Os grupos sociais que engrossavam o movimento repetiam em seu interior o que acontece na sociedade, em termos de preconceito, de modo que: *gays* discriminavam e estigmatizavam as lésbicas e vice-versa; *bissexuais* eram discriminados por *gays* e *lésbicas*, só para citar alguns exemplos.

Na relativização dos conflitos entre heteroafetivos *versus* homoafetivos, focalizavam-se jogos subjetivos de produção de verdades acerca de cada identidade LGBT ali representada.

Se toda época histórica constrói verdades enraizadas como necessárias e indispensáveis nas relações de poder, modos conscientes ou inconscientes de produção dessas verdades se alojam no interior do movimento, do sujeito LGBT, do grupo e da cultura.

Portanto, é no confronto com as verdades heteronormativas que os sujeitos LGBT são levados a transportar os limites da invisibilidade, incorporando no seu cotidiano, conforme suas habilidades, uma prática política necessária ao reconhecimento dos direitos LGBT.

Minha participação nas Conferências LGBT foi marcada pela tentativa de distanciamento e compreensão das suas dinâmicas para dentro e para fora. Isso motivou o interesse em pesquisar a relação do movimento LGBT e sua interlocução com a esfera executiva federal como objeto de pesquisa da minha tese, defendida em 2013.

O acompanhamento longitudinal dos processos organizativos da ação política do(s) movimento(s) LGBT, tanto em nível estadual quando nacional,me levou a refletir as práticas que culminaram na transformação dos sujeitos classificados como desviantes, em agentes que lutam por direito, respeito e cidadania.

128. Grupo formado por quinze ou mais integrantes que debatiam acerca da sexualidade, com base em experiências pessoais, alinhadas à reflexão da homossexualidade e da política. Fatores que explicam a constituição do referido movimento, além das influências internacionais, foram ainserção das vozes dos primeiros ativistas, a exemplo João Antônio Mascarenhas, através da criação do jornal, o Lampião. No final do governo Geisel, pioneiros do ativismo homossexual somaram vozes a outros ativistas de segmentos sociais diversos, a exemplo do movimento estudantil e movimento operário. Assim, fizeram oposição ao regime ditatorial durante esse governo. Iniciavam-se as primeiras manifestações políticas das pessoas homossexuais, muito embora ainda não se constituíssem como movimento social. Segundo Simões e Facchini (2009, p. 81-2), "O jornal Lampião e o grupo Somos, de São Paulo, são congregados hoje como referência da primeira onda de mobilização política em defesa da homossexualidade no Brasil".

Cidadania LGBT, uma história em processo

Os estudos sobre os processos históricos do surgimento do movimento homossexual, desenvolvimento e construção da identidade coletiva LGBT no Brasil, concentram-se na análise da militância homossexual e na disseminação de uma cultura homossexual como forma de oposição à ditadura militar, fato que ocorreu no final da década de 1970 –como, por exemplo, o de Facchini(2005).

É exatamente nesse contexto de mudanças que se dá a irrupção do movimento homossexual nacional. Nasce em 1978, na capital paulista, associado à criação do grupo SOMOS[128], até constituir-se como um dos novos movimentos sociais.

Simões e Facchini (2009) fornecem elementos necessários à compreensão de todo o processo histórico em que se insere a formação, organização e dinâmicas do movimento homossexual, descrevendo com precisão a trajetória política percorrida pelo movimento homossexual brasileiro até o surgimento do Movimento LGBT.

As análises destes autores codificam as primeiras "movimentações" como práticas destinadas a produzir transformações culturais com relação à visibilidade de subjetividades homossexuais, no contexto histórico da ditadura militar brasileira, ao final da década de 1970.

Durante esse trajeto histórico, os sujeitos homossexuais tentam subverter as diretrizes de uma ordem social pautada na heterossexualidade. Assim, reivindicam políticas de identidades sexuais, reconhecendo nelas as influência do ativismo europeu[129], norte-americano[130] e o "*gay power*"[131], ao lado das questões de gênero.

Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar a questão da AIDS[132], em vista da proposta de interpretar os efeitos do reconhecimento, cabe evidenciar as consequências sociais do surgimento da doença na década de1980. Em decorrência de um significativo aumento da AIDS no então considerado *grupo de risco*, observou-se uma certa desestruturação do movimento homossexual. Isso se colocou como desafio para os primeiros ativistas homossexuais, que tiveram que escolher entre dar atenção para o crescimento da AIDS ou fortalecer a organização do movimento homossexual.

Os militantes homossexuais escolheram se envolver no combate à referida doença, deixando para um segundo plano as reivindicações políticas ligadas ao reconhecimento público das suas identidades sexuais *alternativas* àquelas definidas como *normais*.

O impacto causado por essa epidemia desencadeou o esvaziamento do movimento homossexual brasileiro. Com efeito, a AIDS foi impactante na experiência dessa

129. Ao fazerem esta análise, Simões e Facchini (2009) levam em conta as primeiras manifestações do ativismo europeu apresentando algumas evidências, por exemplo: a campanha realizada entre os séculos XIX e XX, que combatia a criminalização da homossexualidade, sob a liderança do ativista Magnus Hirschfeld, na Alemanha. Segundo os autores, a referida campanha gerou resultados positivos, de modo que em 1910 a 1920 aboliram leis anti-homossexuais a exemplo da Rússia. Além disso, em 1917 surgiu em Berlim um Instituto de Ciência Sexual sob a autoria do referido ativista. A partir de 1919 foram realizados eventos internacionais que marcaram na Europa a construção da Liga Mundial para Reforma Sexual. Segundo os autores, dentro desse período, em Berlim e Paris, também emergiram os primeiros espaços de sociabilidade lésbica (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 40-41).

130. Com a publicação dos relatórios de Alfred Kinsey em 1948, com abordagem nas experiências homossexuais, ocorreu neste mesmo ano a articulação de ativistas, de modo que em 1951 surgiu em Los Angeles a MattachineSociety, que agregava de forma secreta homens e mulheres. Em 1955 surgiu em São Francisco o primeiro grupo de lésbicas (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 43).

131. O surgimento do termo é reflexo do que aconteceu em 28 de junho de 1969 em Nova York, quando homossexuais reagiram à agressão policial. "Os protestos de Stonewall passaram assinalar simbolicamente a emergência de um Poder Gay, e a data passou a ser posteriormente consagrada como o Dia do Orgulho Gay e Lésbico" (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 45).

132. Ver: Castilho, E.;Chequer, P. (1997); Daniel, H.; Parker, R. (1991; 1993).

militância homossexual brasileira nos anos 1980. De modo não planejado, porém, a conjuntura da discussão da homossexualidade em termos de fator de risco provocou a visibilização dos comportamentos e identidades homossexuais enquanto um *problema social*, constituindo oportunidades de evocação e exposição públicas, necessárias ao processo de reconhecimento institucional das questões relativas às homossexualidades.

Durante a década de 1980, ao mesmo tempo em que emergia na mídia a representação da AIDS como uma doença que afetava gays, o Brasil passava por grandes transformações políticas, em meio a um contexto de acentuadas crises econômicas. Neste contexto, o movimento dos homossexuais agregava diversas organizações.

> Ressalta-se, assim, a configuração polimorfa do movimento homossexual, congregando grupos comunitaristas, setores de partidos políticos, ONGs, associações estudantis e até grupos religiosos.Ressalta-se, também, aimportância das parcerias com o Estado e as agências públicas governamentais, intensificadas, sobretudo a partir das ações de prevenção e combate à AIDS, bem como a interlocução com ONGs internacionais, agências multilaterais e pactos internacionais de direitos humanos, como suportes da relação com o Estado e, eventualmente, como fonte de recursos (SIMÕES, 2004, p. 15 -16).

A partir do momento em que descobertas científicas codificaram a AIDS como um problema de saúde pública, tendo em vista o avanço da epidemia em diversos segmentos sociais da sociedade brasileira, o ativismo político renasceu e a militância homossexual se voltou para reestruturar o movimento, dando sequência à trajetória política interrompida com a emergência dessa epidemia.

O movimento homossexual brasileiro adquiriu *status de movimento social* a partir da ação de duas entidades que se ocuparam com os seus aspectos organizacionais: o Triângulo Rosa e o Grupo Gay da Bahia. Sob a influência de João Antônio Mascarenhas e Luiz Mott, ambos militantes nos respectivos grupos, o movimento homossexual passou por transformações de ordem institucional. Sobre a atuação destes dois ativistas, Simões argumenta:

> As atuações de Mott e Mascarenhas, em contraste, demonstraram um menor envolvimento com projetos de transformação social, num sentido mais amplo, e uma ação mais pragmática, voltada para a garantia dos direitos civis e contra a discriminação e a violência que atinge os homossexuais (SIMÕES, 2004, p. 120).

Durante esse processo, a atribuição de significado ao sujeito político do movimento homossexual se relacionava ao sentido dado a questões de gênero e sexualidade. Este momento favoreceu o florescimento do movimento de lésbicas, que também se afirmavam como sujeitos políticos.

No início da década de noventa, o então movimento homossexual, na tentativa de preencher um vazio identitário assumiu a nomenclatura de Movimento de *Gays* e Lésbicas (MGL). Nesta mesma década emergiram duas novas identidades, as das Travestis e as dos/dasTransgêneros. A partir do momento em que estas despontaram como sujeitos políticos, ocorreu novamente alteração na sigla, que passou a representar o Movimento de *Gays*, Lésbicas e Travestis (MGLT).

Entre os anos de 1999 a 2000, os Bissexuais reivindicaram do então movimento, o reconhecimento dessa identidade. Por agregar novo sujeito político, o movimento começou a se chamar Movimento de *Gays*, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (GLBTT). Somente em 2008, durante a realização da I Conferência Nacional GLBT, convencionou-se usar a sigla LGBT[133] (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros), que perdura até hoje, modificando-se apenas a categoria "Transgêneros", visto que esta atribui significado às Travestis e aos Transexuais.

No decorrer da década de 1990, ativistas políticos reivindicavam mudanças sociais que atendessem também às demandas da população LGBT. Com este propósito, organizaram-se em associações a exemplo da ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros). Tal associação, que nasceu em 31 de janeiro de 1995, se organizou alicerçada numa confluência de fatores: caráter informativo, mobilizador e assistencial;e o que se constituiu como primordial foia luta em favor da equidade de direitos.

Com isso, os associados propõem que a efetivação da luta ocorra de forma consciente e politizada, posicionando-se contrários a toda forma de discriminação, seja jurídica, política, cultural, social e religiosa[134].

A complexidade gerada ao longo do processo de reconhecimento LGBT impulsiona a questionar: as medidas institucionais tomadas pelo então presidente Lula, durante o final do seu segundo mandato asseguraram tal reconhecimento? O que ocorreu com o movimento LGBT após a criação do programa de governo *"Brasil sem Homofobia"*? Em que medida a formulação de políticas públicas sob o viés de reconhecimento político contempla as demandas dos diversos setores do movimento LGBT?

133. A mudança da sigla está intimamente relacionada à disputa de poder. Trata-se, em grande medida de uma disputa entre grupos de Gays e Lésbicas pelo reconhecimento e a visibilidade nas políticas sociais. Os Gays reivindicavam a permanência da sigla GLBT por considerar que o movimento nascera como movimento homossexual por agregar apenas homens Gays. Consideravam-se pioneiros na criação deste movimento. As Lésbicas retomavam a discussão do feminismo, ao justificar a discriminação que ocorre entre homens e mulheres. Travestis e Transexuais uniram seus votos com os das Lésbicas, e assim foi aprovado pela maioria a sigla LGBT. Contudo, todo este processo de disputa entre Gays e Lésbicas é traduzido na forma de discursos sobre o significado das identidades masculina e feminina.

134. Informações disponíveis em:<http://www.abglt.org.br/port/index.php>.

Considerações finais

Em suma, são muitasas questões que abrangem historicamente as transformações da intimidade ocorridascom finalização do século XX. Nesse contexto podem-se situar no cenário nacional os avanços da população LGBT brasileira na luta por reconhecimento.

Para compreender a importância do processo de reconhecimento das identidades LGBT é preciso mapear algumas datas históricas (Quadro 1).

Datas	Reconhecimento em processo
1970	Marca o início da luta por reconhecimento;
1980	A emergência da epidemia do HIV/AIDS vincula a ação dos ativistas ao direito à saúde;
1985	O Conselho Federal de Medicina retira o termo homossexualismo do CID, classificando como "outras circunstâncias psicossociais" código 206.9;
1996	I Programa Nacional de Direitos Humanos faz referência ao reconhecimento de direito e combate a violência contra homossexuais;
1997	Ocorre no Brasil, a primeira cirurgia de transgenitalização;
1999	O Conselho Federal de Psicologia, através da resolução 01/99, orienta os psicólogos a desconsiderarem o termo "cura" no atendimento das pessoas homossexuais;
2002	O II Programa Nacional de Direitos Humanos inclui ações relativas ao respeito dos direitos LGBT;
2002	Neste mesmo ano, o Conselho Federal de Medicina, através da Resolução n. 1.652, emite parecer favorável à cirurgia de transgenitalização – neocolpovulvoplastias e neofaloplastia;
2003	A 12ª Conferência Nacional de Saúde inclui o termo orientação sexual e identidade de gênero nas políticas de saúde;
2004	A Secretaria Especial de Direitos Humanos cria mecanismo político que assegura os direitos da população LGBT – Brasil sem Homofobia;
2008	Ocorre a I Conferência LGBT, e neste mesmo ano institui-se, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o processo transexualizador através da Portaria n. 1.707;
2009	O SUS reconhece o nome social por meio da Portaria n. 1.820; Neste mesmo ano a UNIFAP inclui o nome social nos registros acadêmicos, por meio da Resolução n. 013;
2010	O Conselho Federal de Medicina, por meio da Resolução n. 1.955, autoriza a realização da cirurgia de redesignação do tipo neocolpovulvoplastia;
2011	O Ministério da Educação (MEC) autoriza o nome social no âmbito do MEC, através da Portaria n. 1612. Neste mesmo ano o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução n. 14, inclui o nome social no campo da observação; ato seguido pelo Conselho Federal de Serviço Social através da Resolução n. 615;
2013	O Ministério da Saúde altera o cartão do SUS, fazendo constar o nome social das travestis e transexuais por meio da Portaria n. 2.803;
2014	No Estado do Amapá, o Conselho Estadual da Educação, através da Resolução n. 055/14, dispõe sobre a inclusão do nome social nas escolas públicas e privadas;
	No município de Macapá, o Comitê Técnico Municipal de Promoção da Cidadania LGBT, através da Resolução n. 01/2015, assegura reconhecimento à identidade de gênero e orientação sexual.

Quadro 1 – Datas históricas do processo de reconhecimento das identidades LGBT
Fonte: Dados da pesquisa

Em termos sintéticos,observa-se que as dinâmicas através das quais o movimento LGBT constrói sua relação com a esfera executiva federal, se dão sob o efeito de práticas de "governamentalidade" (FOUCAULT, 1988). Nessa perspectiva, o governo

Lula utilizou um conjunto de normativas e procedimentos técnicos que inviabilizou a singularidade do sujeito LGBT, na medida em que conduziu a conduta desse sujeito.

Investigando como os atores do movimento LGBT representam os efeitos do reconhecimento político,constatou-se que predominam, no campo da política partidária, sistemas normativos que se impõem sobre os direitos humanos desses atores sociais.Nesse sentido, os efeitos desse processo incidem sobre o próprio movimento promovendo uma ruptura interna.

Foi possível identificar pontos conflitantes no interior do movimento LGBT, relativos às discordâncias quanto às práticas de governamentalidade (FOUCAULT, 1988). Nesse jogo estratégico, na visão dos ativistas que discordam da relação estabelecida entre o governo Lula e o referido movimento, este saiu perdendo. Tais ativistas, a exemplo de Luis Mott, afirmam que o movimento LGBT foi cooptado pelo então governo.

Referências

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos da sociologia do desvio. Tradução, Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORILLO, Daniel**. Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Elaboração/organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2004.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Direitos Humanos e Políticas Públicas**: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 2008.

_____. **Plano Nacional de Promoção da cidadania e Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília, 2010.

_____. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: o ano de 2011. Brasília, 2012. Disponibilizado: <http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT_SDH>. Acesso em: 30 maio 2013.

CASTILHO, E.; CHEQUER, P., Epidemiologia do HIV/AIDS no Brasil. In: PARKER, R. (Ed.). **Políticas, Instituições e AIDS**: Enfrentando a Epidemia no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ABIA, 1997. p. 17-42.

COSTA, A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Núcleo de Estudo Interdisciplinar sobre a Mulher. Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

DANIEL, H.; PARKER, R. **AIDS**: A Terceira Epidemia. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. **Sexuality, Politics and AIDS in Brazil**.London: The Falmer Press, 1993.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas**?:movimento homossexual e produção de identidade coletiva nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na era pós-socialista. In Souza, Jessé. (Org.).**Democracia Hoje**:novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: USP, 1993.

OLIVEIRA, Francisca de Paula de. **O reconhecimento político do movimento LGBT no Brasil:** uma análise do processo e das representações de ativistas acerca dos seus efeitos. Tese de doutoradso. UFCG -Campina Grande: 2013.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009. (Coleção História do Povo Brasileiro)

SIMÕES, Julio Martins. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades e identidades sexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Org.). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 415-447.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Revisitando os conceitos de raça e racismo

Joseph Handerson[135]

135. Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com doutorado Sanduíche pela École Normale Supérieure (ENS) e pela École des Hautes Études en Sciences Sociale (EHESS) de Paris; Professor Adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Coordenador do Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados/ UNIFAP; Coordenador de Pós-Graduação e de Pesquisa do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB)/ UNIFAP.

Desde a década de 1940, o conceito raça e sua persistência no mundo social através do racismo têm ocupado a agenda acadêmica de boa parte dos intelectuais e pesquisadores brasileiros, particularmente os cientistas sociais.

Interessa destacar que, antes de tal preocupação intelectual, já havia sido comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos foram importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se encontra no mundo, notadamente na sociedade brasileira. Mas, se todos partilhamos semelhanças como seres humanos, o que nos faz diferentes?

Segundo Denys Cuche,

> São as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhe são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico. Essas escolhas não são simplesmente mecânicas e empíricas. Elas não estão relacionadas somente à adaptação ao meio, mas às disputas de poder entre grupos e povos. Nessas disputas as diferenças são inventadas, e através delas nos aproximamos de uns e tornamos outros inimigos, adversários, inferiores ou "violentos" (1999, p. 10).

Nesse sentido, podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas a nós apresentadas como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnicorraciais.

Apelar para a existência da "raça" do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico. Concordamos que "raça" é um conceito cientificamente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade.

Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a "raça" negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação recebida dos próprios negros ao longo da nossa His-

tória. Por isso, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas Ciências Sociais e na escola é uma discussão política. Se não politizarmos a "raça" e a cultura negra, cairemos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial[136].

Neste presente texto, farei uma abordagem historiográfica sucinta do conceito raça para depois mostrar a maneira pela qual tal conceito se opera socialmente através do racismo. Para isso, dialogarei com a literatura científica em escala nacional (CARDOSO e IANNI, 1960; PASTORE, 1979; HASENBALG, 1979 e VALLE SILVA, 1988; CARVALHO, 2003, GUIMARÃES, 2002, entre outros) e internacional (FIRMIN, 2005 [1885], GILROY, 2000, entre outros) sobre os conceitos raça e racismo.

Historicidade do conceito raça

No século XV, o termo raça foi utilizado nas ciências naturais, notadamente, na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. As plantas foram classificadas em 24 raças ou classes. No latim medieval, a palavra raça passou a designar a descendência e a linhagem, definida como um grupo de indivíduos que tem um ancestral comum e que possuem características físicas semelhantes.

Em 1684, o médico francês chamado François Bernier, num artigo no *Journal des sçavans*, – um dos periódicos literários e científicos mais antigos da Europa – emprega o termo raça pela primeira vez, passando a ser associado aos grupos humanos, no sentido moderno da palavra, com o objetivo de classificar a diversidade humana em grupos fenotipicamente contrastados, designados raças. Bernier realizou a significativa ruptura metodológica com o antigo modo de ver a raça humana em termos de distinções ancestrais entre cristãos e pagãos, homem e selvagem, arte política e fé religiosa, ao classificar os seres humanos principalmente em termos de diferenças em suas características observáveis. A partir desse momento, teve início uma intensa investigação que se estendeu pelos séculos seguintes acerca das características *naturais* da raça humana.

No século XVIII, o naturalista Carl Von Linné, sueco, na décima edição do *Systema naturae* (1758), divide o *Homo sapiens* em quatro grupos fundamentais: americano (moreno, colérico), asiático (amarelo, melancólico), africano (negro, preguiçoso) e europeu (branco, engenhoso). Foi uma das primeiras tentativas científicas de classificar os seres humanos em "raças". Nesse mesmo século, inaugurou-se o racismo científico, supostas diferenças raciais foram utilizadas para justificar as desigualdades sociais entre indivíduos de raças distintas.

136. O mito da democracia racial consiste na existência de uma harmonia racial entre negros e brancos no Brasil.

No século XIX, o racismo biológico ganhou mais força com a contribuição de alguns cientistas da Antropologia, antropometria e craniometria, etc. Raça era um conceito que permitia categorizar diferentes populações de uma mesma espécie biológica.

Com a publicação do *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (*Essai sur l'inégalité des races humaines*), em vários volumes (de 1853 a 1855), o francês Joseph Arthur de Gobineau se consagrou como um dos pais das teorias racistas. Nesse ensaio, forjou uma nova concepção hierárquica das raças humanas, argumentando a superioridade da raça branca em detrimento das outras, dividindo e hierarquizando a humanidade em três grandes raças distintas, branca, amarela e negra. Do ponto de vista de Gobineau, essas três raças não eram apenas desiguais em valor absoluto, mas também diversas nas suas aptidões particulares.

Na segunda metade do século XIX, o antropólogo haitiano, Anténor Firmin, publica a obra *Da igualdade das raças humanas. Uma Antropologia positiva* (*De l'égalité des races humaines. Anthropologie positive*, 1885), foi um dos primeiros a questionar cientifica e empiricamente a tese de Gobineau. Nessa obra, Firmin desconstrói os argumentos de Gobineau, ao tomar como exemplo a Revolução haitiana (de 1791 a 1804), através da qual coincidiu a libertação dos negros escravizados com a independência do Haiti, tornando-se a Primeira República Negra do mundo em 1º de janeiro de 1804. Segundo Firmin, como considerar os negros seres inferiores, desprovidos da racionalidade e da intelectualidade, se Toussaint L'Ouverture, entre outros, ex-escravo, um dos líderes da Revolução haitiana arquitetou a libertação dos escravizados, derrubando as tropas francesas do Napoleão Bonaparte, lutando contra as condições dramáticas de sua história?

Passado mais de 60 anos, depois da tese de Firmin, em meados do século XX, após a Segunda Guerra mundial, a Unesco publicou *A questão das raças* (1950), condenando o racismo, através de uma nova concepção científica sobre raça, argumentando que a "humanidade é uma e que todos os homens pertencem à mesma espécie, *Homo sapiens*". Nessa publicação, a Unesco defende que a "raça é menos um fenômeno biológico do que um mito social. Esse mito tem feito um mal enorme no plano social e moral; ainda há pouco, custou inúmeras vidas e causou sofrimentos incalculáveis". Um dos maiores contribuições dessa publicação da Unesco, foi a do antropólogo Claude Lévi-Strauss, intitulado *Raça e história* (*Race et histoire*). O autor argumenta no seu texto que, "O pecado original da antropologia consiste na confusão entre a noção puramente biológica da raça e as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas" (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 328). Segundo o autor, as diferenças existentes entre os seres humanos são culturais e não raciais.

Tal argumento descaracteriza as ideologias que incorporam as teorias racistas e o racismo.

Raça e racismo no Brasil

O racismo não é um fenômeno novo, embora o termo se tornou proeminente na literatura das Ciências Sociais na primeira metade do século XX. Então, fica claro que o conceito de racismo não é necessário para que exista racismo: havia racismo antes deste ser assim definido. A literatura sobre os estudos raciais argumentam que o racismo tem por origem no mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra).

Do ponto de vista científico, não há evidências biológicas da existência de raças humanas. A ciência moderna rejeita a ideia forjada no século XVIII, que justificava a superioridade morfobiológica, intelectual e cultural de uma "raça" em detrimento de outra. Em outras palavras, cientificamente, é inoperante o conceito de raça, mas do ponto de vista pragmático, ele continua operando na sociedade, gerando o racismo individual, social e institucional ou estrutural.

No caso brasileiro, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), Florestan Fernandes ressalta o racismo e as desigualdades raciais existentes no país e questiona a suposta democracia racial, redefinida como um mito, uma falsa realidade que, paradoxalmente, contribui para inviabilizar sua própria efetivação. O autor observa que, apesar do fim do sistema escravista, a ordem racial permaneceu intacta, estabelecendo-se "uma espécie de composição entre o passado e o presente, entre a sociedade de castas e a sociedade de classes" (FERNANDES, 1978, p. 248).

Fernandes imaginava que, com a intensa industrialização e as mudanças estruturais na sociedade brasileira, as injustiças raciais históricas e o racismo seriam superadas. Contrapondo-se à perspectiva de Florestan Fernandes, as pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva nos anos de 1980 mostraram a relevância da discriminação racial como um traço contemporâneo da sociedade brasileira. Mais que uma herança da escravidão, observaram elas decorrerem das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros – ou não brancos, como preferem – da discriminação racial que se perpetua nas sociedades capitalistas.

Esses autores compreendem o racismo como uma ideologia e um conjunto de prá-

ticas que re-elaboram as “sobrevivências” do antigo regime e as transformam dentro da nova estrutura social (HASENBALG, 1979, p. 76). A “raça”/cor é vista como um “esquema classificatório e um princípio de seleção racial que está na base da persistência e da reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre brasileiros brancos e não brancos” (HASENBALG e SILVA, 1992, p. 11). Para Antônio Sérgio Guimarães, a identificação e a utilização de critérios raciais tornam-se necessárias diante da maneira como opera o racismo na sociedade brasileira. Guimarães entende que a “raça”, embora não exista biologicamente, tem uma presença nominal no mundo social. Ele sustenta o uso público do termo “raça” como uma estratégia antirracista. Concebe-o não apenas como:

> Uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Recorrendo a Roberto Da Matta, Guimarães afirma que as peculiaridades do racismo brasileiro se relacionam à estrutura profundamente hierarquizada da sociedade brasileira, na qual cada um tem um lugar definido:

> Aqui, o senhor não se sente ameaçado ou culpado por estar submetendo um outro homem ao trabalho escravo, mas, muito pelo contrário, ele vê o negro como seu complemento natural, como um outro que se dedica ao trabalho duro, mas complementar às suas próprias atividades que são as do espírito. Assim a lógica do sistema de relações sociais no Brasil é a de que pode haver intimidade entre senhores e escravos, superiores e inferiores, porque o mundo está realmente hierarquizado (DAMATTA, 1993, p. 75).

Os autores com posição contrária ao uso do conceito de raça, como por exemplo, Peter Fry, Yvonne Maggie, Paul Gilroy etc, sustentam que o fato cientificamente comprovado da inexistência das “raças” deve ser absorvido pela sociedade e incorporado às suas convicções e atitudes morais. Uma atitude coerente e desejável segundo os mesmos, seria a valorização da singularidade de cada cidadão. Em sua individualidade, cada um pode construir suas identidades de maneira multidimensional, em vez de se deixar definir de forma única como membro de um grupo “racial” ou de “cor”. É neste sentido que Martins ressalta:

> A questão racial é, portanto, um obstáculo a que o homem se emancipe das amarras que o reduzem à condição de coisa, de animal de trabalho,

> de ser que não desfruta plenamente as possibilidades de libertação que o próprio homem cria. Temos uma questão racial porque é em nome dela que um número enorme de seres humanos está privado de igualdade e de direitos. A questão racial aprisiona e imobiliza a própria condição humana possível, a virtualidade que não se cumpre em relação a todos, não só ao negro (MARTINS, 2007, p. 98).

Considerando o que foi mencionado na citação anterior, conforme Carvalho (2003, p. 321):

> Muitos cientistas sociais ligados às universidades públicas mais poderosas rebatem as propostas de ação afirmativa para negros com o argumento de que as raças não existem [...] deslocando de novo o problema para a biologia, quando o que está em jogo é a racialização construída como uma representação social que gera desigualdades crônicas e sistemáticas.

Neste aspecto, ressaltamos que durante muitos anos, alguns estudiosos sobre relações raciais no Brasil defendiam a ideia de não existir preconceito e discriminação racial no país (PIERSON, 1942; FREIRE, 1933). Essa tese se transformou em um dos pilares da democracia racial no país. Para eles, era apenas um preconceito social. A tese era defendida por alguns como Donald Pierson, norte-americano, que realizou a sua pesquisa na Bahia, dela resultando a obra "Negros no Brasil". Nesse trabalho, ele fez uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil, e chegou à conclusão de, até então, o preconceito racial visto nos Estados Unidos não existir no Brasil. Nesse contexto, ele afirmou que a questão era de casta no Brasil e não racial.

Os defensores da tese diziam que a razão de os mestiços e os pretos serem a maioria na camada mais baixa na sociedade, era devido à proximidade histórica da escravidão. Mas, a tendência, com mais tempo e desenvolvimento econômico do país, seria a de superar a desigualdade social, ou seja, os negros e mestiços, na camada inferior, tenderiam a subir na classe média e logo desapareceria a desigualdade, porque ela não é racial.

Nova perspectiva das relações raciais no Brasil

Para pesquisadores provindos de uma sociedade em que, para usar os termos de Oracy Nogueira (1985, 1998), a discriminação efetuava-se pela exclusão incondicional dos membros do grupo discriminado, o passado histórico do Brasil de Freyre,

e o presente com mestiços e pretos, embora em pequena escala, nos estratos mais altos da sociedade, eram tidos como evidências da ausência de barreiras raciais à mobilidade ascendente.

Durante muitos anos essa ideia tomou conta da sociedade e permaneceu como uma crença de a diferença socioeconômica entre brancos e negros não ser racial, senão social. Mas os estudos contemporâneos demonstraram que essa previsão era falsa e ilusória porque ainda hoje os negros permanecem na camada inferior da nação brasileira. A afirmação de o preconceito social ser preponderante ao preconceito racial é equivocada, segundo a lição que as relações sociais nos mostram no dia a dia. Os negros continuam a estar ausentes nas universidades e poucos ainda conseguem assumir os cargos de mais prestígio na sociedade brasileira. A partir da celebração da mestiçagem e do preconceito de classe no Brasil, e não de cor, essa afirmação silenciou os dados que mostram a condição real racializada do negro no Brasil.

No final dos anos 1940, Nogueira (1998) observou como muitos dos mulatos e dos pardos em posições de destaque na estrutura social da cidade eram descendentes ou eram eles mesmos, filhos da elite branca, o que lhes franqueou, de algum modo, a ascensão, a despeito da cor. A comunidade reconhecia-se dividida em três classes: alta, média e baixa – e, como nos demais estudos, os pretos e os pardos encontravam-se na classe baixa. Isso era um sinal de a cor ser fator importante na determinação do *status* e das oportunidades de ascensão social.

Ainda conforme Nogueira (1998), os negros não se moviam da camada inferior, eles permaneciam na mesma posição desde o fim da escravatura. A proporção de negros e mestiços que já se encontravam na classe média era mínima e eles permaneceram na mesma posição. Com a geração de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960) pesquisando as relações raciais e a mobilidade social em Florianópolis, delineou-se um quadro que repete, em algum grau o de Nogueira (1998), embora teoricamente articulado de forma distinta. O preconceito de cor e a discriminação racial não só existiam e eram expressos com razoável espontaneidade, como se sobrepunham, contribuindo para a preservação da ordem escravocrata. A cor da pele e as marcas raciais teriam articulado a naturalização das desigualdades entre negros e brancos, permitindo assim, mesmo após a Abolição, manter o "sistema de acomodação inter-racial", que regia as relações entre os senhores e os escravos. Negros permaneceram prestando os mesmos serviços para os quais a ideologia racial os considerava "naturalmente" adequados, apenas sob condições distintas.

Para isso contribuíra também a estagnação econômica, pois Florianópolis só teria apresentado os primeiros laivos de industrialização e desenvolvimento a partir

do pós-guerra. Por conseguinte, oferecera pouquíssimas oportunidades de ascensão aos negros. Todavia, a situação poderia mudar, com o desenvolvimento econômico, dando ensejo ao melhor aproveitamento dos negros na estrutura ocupacional, criando oportunidades para sua ascensão social.

Considerando as descobertas de Pastore (1979) e de Valle Silva (1979) sobre os efeitos do desenvolvimento econômico na estrutura social, percebe-se que o prognóstico da década de 1950 parecia ter sido correto. Entretanto, nenhum dos dois estudos permitia avaliar o que teria acontecido com o *status* coletivo dos negros. Realmente melhorara sua distribuição nas camadas sociais? Ou permanecera estável sua proporção em cada classe? Haveria indícios da existência de barreiras raciais atuando nos processos de mobilidade? Essas perguntas não podiam ser respondidas porque não havia na Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1973 o quesito sobre a "raça" das pessoas.

Posteriormente, o quesito figurou em todas as edições da Pnad nas quais foram coletados dados sobre mobilidade social: 1976, 1982, 1988 e 1996. Com base nessas pesquisas, realizaram-se alguns estudos específicos sobre diferenças raciais na mobilidade social, os quais, apesar de, por vezes, extremamente distintos na abordagem, chegaram a conclusões essencialmente idênticas quanto às respostas a tais perguntas e sobre o *status* coletivo dos negros após um período de intenso desenvolvimento nacional.

Em 1981, empregando a mesma metodologia de Hasenbalg (1979), Nelson do Valle Silva (1988) publica um estudo da influência da raça no processo de realização socioeconômica dos brasileiros. Contudo, utiliza os dados da Pnad de 1976, com cobertura nacional, uma amostra enorme, às perguntas para o estudo da mobilidade social e, o mais importante, o quesito de cor, que voltava depois de uma ausência relativamente longa dos levantamentos oficiais. Assim, esse foi o primeiro estudo sobre a mobilidade social dos negros cujas conclusões podiam ser consideradas válidas para todo o país.

Os resultados da pesquisa de Hasenbalg (1979) e daquela de Valle Silva (1988) questionaram a tese da democracia racial, que defendia o preconceito de classe ser preponderante ao preconceito racial. Mostraram que, na sociedade brasileira, existiam barreiras que impediam a ascensão social dos negros. Mesmo após 100 anos da abolição da escravatura, a cor da pele prejudicava mais os negros, selando seu destino.

Os estudiosos da nova perspectiva sobre relações raciais no Brasil, Cardoso e Ianni (1960), Pastore (1979), Hasenbalg (1979) e Valle Silva (1988), perceberam que os negros ocupavam a camada inferior da sociedade brasileira não simplesmente por

preconceito de classe, mas também racial. Mostraram que as desigualdades não podiam ser mais explicadas só pelo passado escravo e tenderiam a desaparecer.

Isso possibilitou que, a partir da década de 1980, começassem a surgir pesquisas com informações mais detalhadas sobre a extensão e o caráter das desigualdades raciais e a sua relação com os processos de mobilidade social no Brasil. Ainda o fato de os movimentos sociais defenderem, desde a década de 80, que o Brasil deveria dar enfrentamento às questões de gênero, raça e etnia, com medidas efetivas, constituiu incentivo para que, ao analisarmos a presença do negro na Educação Superior, focalizássemos as perspectivas das ações afirmativas.

José Jorge de Carvalho, em artigo publicado em 2003, na Revista Teoria e Pesquisa sobre "As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras", diz o seguinte "Já é hora, portanto, de perguntar: por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas?" (CARVALHO, 2003, p. 304).

Mais ainda, José Jorge de Carvalho sustenta:

> Só conseguiremos entender por que há tão poucos negros na universidade hoje se analisarmos a pirâmide do mundo acadêmico pelo topo e não só pela base. O foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro (CARVALHO, 2003, p. 305).

Carvalho (2003) observa, na sua pesquisa sobre os estudantes de todo o país, haver somente aproximadamente 2% de pretos e 10% de pardos. Os negros estão concentrados nos cursos chamados de baixa demanda; além disso, estão agrupados nas faculdades particulares de menor prestígio. Um exemplo claro disso é a Universidade Católica de Salvador (UCSAL), conhecida na Bahia como "a universidade negra". Criada há quarenta anos, ela cresceu a partir dos anos 70, absorvendo os estudantes negros que não conseguiam entrar na Universidade Federal da Bahia, a universidade de referência na Bahia. Assim, apesar de todo o esforço e empenho de seus professores, ela encarna a dupla discriminação da massa universitária negra brasileira: justamente os estudantes negros mais pobres estudam em uma faculdade com menos recursos para a pesquisa e ainda têm de pagar pelos estudos! Todavia, que não reste dúvida: a maioria dos professores da UCSAL fazem um enorme esforço por seu papel de formadores e de produtores de conhecimento.

> Julgo importante ressaltar aqui que já vivemos no Brasil, praticamente, e ainda que sem o aparato legal que existiu na África do Sul, dimensões

> claras de segregação no mundo acadêmico, a ponto de uma instituição de ensino superior ser chamada de universidade negra [...] o que indica, implicitamente, a existência de universidades brancas (CARVALHO, 2003, p. 305).

Percebemos, nessa citação de Carvalho, a existência de universidades chamadas de negras e brancas. Só existe "universidade negra" porque existem universidades com predomínio de estudantes brancos. Daí surge a necessidade de fundar universidades que garantam o estudo superior dos negros, senão a universidade continua a ser eminentemente branca, após séculos de discriminação racial na sociedade brasileira. Mesmo nessa "universidade negra", Carvalho mostra quase não haver professores negros. O estudante negro que já convive com o racismo acadêmico não tem uma referência para trabalhar a sua auto-estima e a sua auto-imagem enquanto negro.

Assim, neste presente texto, a partir da análise dos conceitos raça e racismo foi possível observar como a discriminação racial ainda está vigente na sociedade brasileira. O que está em jogo, não é apenas o uso científico ou não do conceito raça, mas como superar o racismo individual, social e institucional que ainda opera socialmente? Como foi destacado pela UNESCO após a Segunda Guerra Mundial, as teorias racistas e o racismo têm causado a morte de milhares de pessoas no mundo. Tanto a raça quanto o racismo, ambos são um mal estar na humanidade. Nesse sentido, precisamos urgentemente humanizar a humanidade, desracializando-a para superar os males causados pelas teorias racistas ao longo da história da humanidade.

Referências

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Teoria & pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, p. 303-340, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc., 1999.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

FIRMIN, Anténor. **De l'égalité des races humaines**. Anthropologie positive. Édition présentée par Jean Métellus. Québec: Mémoire d'encrier, 2005 [1885].

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GILROY, Paul. **Against race**: imagining political culture beyond the color line. Massachusetts: Belknap/Harvad, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____, VALLE SILVA, Nelson do. (Orgs.). **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Raça e História". In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, capítulo XVIII, p. 328-366.

MARTINS, José de Souza. O branco da consciência negra. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; SANTOS, RICARDO, Ventura (Orgs). **Divisões Perigosas**: Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 96 – 100.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de janeiro, n.5, 2004, p. 15-34.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

_____, VALLE SILVA, N. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron, 2000.

PIERSON, Donald. **Brancos e pretos na Bahia:** estudo de contato racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

Uma Abordagem Sobre o Direito Étnico-Territorial Quilombola

Francine Pinto da Silva Joseph[137]

137. Professora do Curso de Direito da Universidade Federal do Amapá (Campus Binacional-Brasil/França), Graduada em Direito e Mestre em Ciências Sociais. Coordenadora do Grupo Direito, Etnicidade e Fronteira (DEFRON) e pesquisadora do NEAB/UNIFAP. Este artigo é uma versão resumida do quarto capítulo da minha dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas

INTRODUÇÃO

As comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos, terras de preto (ALMEIDA, 2006) revelam realidades singulares na América Latina e no Brasil, no tangente a sua constituição e vivência. Essas comunidades no Brasil possuem uma realidade ainda mais singular, implicando reconhecer não somente as dificuldades históricas às quais os negros foram submetidos desde a sua vinda da África para o Brasil, mas também as estratégias utilizadas por esses grupos para a apropriação e a consolidação de um território.

Ao promulgar-se a Carta Maior do Brasil de 1988, essas comunidades passaram a ter maior visibilidade, visto que dispositivos relativos a elas foram sancionados. Dentre eles, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual assegura: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando as suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

Outro importante dispositivo infraconstitucional sancionado em favor dessas comunidades foi o Decreto Nº 4887/03 que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 ADCT2.

No entanto, dados oficiais sobre a titularidade dos territórios negros demonstram que as tentativas de aplicabilidade das normas legais brasileiras supracitadas não tem sido eficaz, tendo em vista que das 743 áreas de remanescentes de quilombos existentes no Brasil, nem mesmo 2% delas foram tituladas. (MDA/INCRA, 2004).

Desse modo, esse cenário sugere uma investigação acerca do Direito étnico- territorial quilombola, tendo em vista que dados oficiais demonstram que a aplicabilidade das normas jurídicas brasileiras não tem tido aplicabilidade satisfatória. Assim, para essa pesquisa faremos um breve histórico das origens históricas do nosso Direito para compreender a herança jurídica colonial do Estado brasileiro, também analisaremos os novos direitos, que inclui o direito quilombola e à diferença; e por

último analisaremos os Direitos Culturais e Étnicos.

Para abordar o Direito Étnico, particularmente o territorial referente aos quilombolas, instituído na Constituição Federal de 1988, torna-se imprescindível compreender as origens históricas do nosso Direito segundo Luiz Edson Fachin: "Busquemos, nas origens, aspectos do legado histórico para o Brasil contemporâneo, principiando pela formulação colonial cuja análise não pode descurar da herança colonial do Estado brasileiro" (FACHIN, 2003, p. 439).

Quando pensamos em examinar o histórico do Direito Brasileiro, não devemos perder de vista a história do Direito Europeu, principalmente o Direito Português, pois durante o período da colonização o que imperava no Brasil eram as Ordenações do Reino de Portugal; assim as regulamentações jurídicas da colônia eram elencadas por Portugal, país colonizador[138].

138. No período colonial foi criado o primeiro conceito jurídico e clássico de quilombo ditado em 1740 pelo Conselho Ultramarino ao Reino de Portugal, que define o mesmo como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenha ranchos levantados, nem se achem pilões nele" (ALMEIDA, 2002, p. 47).

No período colonial, o Brasil era regulamentado juridicamente pelas Ordenações Fillipinas que sofriam forte influência do Direito Romano, do Canônico e do Germânico. Essas Ordenações eram compilações jurídicas que constituíam os elementos norteadores do Direito Português, sendo caracterizadas fundamentalmente pela burocracia, patrimonialismo e patriarcalismo, segundo Wolkmer:

> [...] em momentos distintos de sua evolução – Colônia, Império e República – a cultura jurídica nacional foi sempre marcada pela ampla supremacia do oficialismo estatal sobre as diversas formas de pluralidade de fontes normativas que já existiam, até mesmo antes do longo processo de colonização e da incorporação do Direito da Metrópole. A condição de superioridade de um Direito Estatal que sempre foi profundamente influenciado pelos princípios e pelas diretrizes do Direito do colonizador alienígena – segregador e discricionário com relação à população nativa – revela mais do que nunca a imposição, as intenções e o compromentimento da estrutura elitista de poder (WOLKMER, 2001, p. 84).

Assim, desde os primórdios da colonização que o Direito costumeiro, nativo e informal é substituído pelo Direito do colonizador – português, no caso – passando a ser implementado gradativamente com a sua concepção jurídica estatal, formalista e dogmático, alicerçada doutrinariamente no idealismo jusnaturalista e no tecnicismo positivista (WOLKMER, 2001, p. 84).

Mas, traços de uma tradição subjacente de pluralismo jurídico eram encontrados nas comunidades negras e indígenas do Brasil Colônia. Segundo pesquisa de Jacques T. Alfonsín sobre os primórdios de um Direito popular informal, foi observado que: "as práticas jurídicas comunitárias nos antigos quilombos de negros e nas reduções indígenas, algumas com orientação jesuítica, constitui-se nas formas mais

remotas de um direito insurgente, eficaz, não estatal[139].

Verifica-se que os colonizadores e a burguesia rural desconsideravam as práticas jurídicas de um direito comunitário, nativo e consuetudinário, pois estabeleceram uma cultura legalista formal baseada no Direito Europeu e da Coroa Portuguesa. Assim, as práticas jurídicas oficiais do período colonial eram distantes das práticas jurídicas comunitárias e coibentes com as formas de pluralismo jurídico informal, visto que a cultura jurídica constituída nas Ordenações Portuguesas apenas visava garantir o pagamento de impostos e direitos aduaneiros e prevenir possíveis ameaças do poder estatal (WOLKMER, 2001).

Também foi baseada no Direito Europeu, mais precisamente no Direito Romano, a concepção jurídica do direito de propriedade privada no Brasil, o qual a definia como: "o direito de reivindicar e de conservar como seu aquilo que foi legitimamente adquirido, de usar, gozar e dispor dessa coisa à vontade, com exclusão de outrem, nos limites da lei" (LIMA, 2006).

A caracterização da propriedade privada baseada no Direito Romano teve consequências na elaboração da Lei 601 de 18 de setembro de 1850 no Brasil, mais conhecida como "Lei de Terras". Ela procurou estabelecer uma normatização sobre a propriedade privada, extinguindo a posse e a ocupação como formas legítimas de aquisição da propriedade, instituindo a obrigatoriedade de obter a titulação formal. (APARICIO, 2008).

Nota-se que os legisladores estavam preocupados em manter os privilégios da elite aristocrática, pois instituíram que a aquisição do justo título de propriedade só poderia materializar-se caso a obtenção da terra fosse realizada de proprietários particulares ou do Estado Brasileiro, traçando um perfil sociorracial dos possíveis proprietários de terras no Brasil, uma vez que apenas um segmento étnico-social era possuidor de terras no país. Tal medida fez as populações tradicionais serem obstruídas de adquirir terras, seja pela falta de recursos, seja pela impossibilidade de formalizar as suas ocupações (BORBA, 2006).

139. ALFONSIN, Jacques Távora, 1989, apud, WOLKMER, Antônio Carlos, 2001, p. 84.

140. Art.5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e propriedade, nos termos seguintes: XXIII - a propriedade atenderá a sua função social; XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição.

Avançando do ponto de vista prerrogativa da indenização ao proprietário[140]

A Carta Magna ainda trouxe outros avanços acerca do direito de propriedade, mas o que nos interessa para o estudo em análise, diz respeito ao direito de propriedade das terras das comunidades remanescentes de quilombos, consolidado no art.

68 da Constituição Federal de 1988 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) analítico, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988, o conceito de propriedade começou a sofrer algumas alterações, pois o Estado Democrático de Direito Brasileiro passou a adotar em seu texto constitucional, que a propriedade privada tem o dever de cumprir a sua função social e assegurou ao Estado o direito de desapropriá-las, que trataremos de forma mais aprofundada a partir de agora.

Novos direitos: quilombola e a diferença

A relação entre o Estado e os escravos negros e/ou quilombolas constituiu-se em tema relevante "desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparecendo no Brasil/República com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país" (LEITE, 2007, p. 1).

Assim, ao longo das décadas de setenta e oitenta, entidades representativas da comunidade negra se consolidaram no cenário político nacional, criando, por exemplo: o Centro de Cultura Negra do Maranhão, o Movimento Negro Unificado, os Conselhos de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, dentre outros com, o objetivo de questionar o ideal assimilacionista existente entre o Estado e os afro-brasileiros e pautar políticas públicas a partir do paradigma da alteridade[141].

De acordo com o professor do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Antonio Carlos Wolkmer, em sua obra "Pluralismo Jurídico" (2001), o conjunto de necessidades e carências fundamentais exprime-se em demandas por novos direitos uma vez que o próprio desenvolvimento da sociedade gera essas necessidades que poderão ser ou não realizadas. O professor salienta que a negação ou a não realização dessas necessidades essenciais acabam gerando reivindicações coletivas de direitos adquiridos ou de novos direitos, pois segundo o jurista:

> as múltiplas manifestações de cidadania individual ou coletiva estão direcionadas objetivando conquistar e legitimar direitos que a própria comunidade se outorga, independentemente da produção e distribuição legal, institucionalizada pelos canais oficiais do aparelho estatal (WOLKMER, 2001, p. 91).

141. Sobre o assunto ler o artigo de Dimas Salustiano Silva (1996). "Apontamentos para compreender a origem e propostas de regulamentação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988", "Projetos de Lei e Portaria" e "Constituição e Diferença Étnica: o problema jurídico das comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil". In.: Regulamentação de Terras de Negros no Brasil. Boletim Informativo NUER, vol. 01, nº. 01. Florianópolis: UFSC, pp. 11 – 64.

Em outra obra escrita por Wolkmer (2003), ele escreve que os "novos" direitos também podem ser pleiteados em virtude das necessidades históricas. Assim, o direito étnico, quilombola e à diferença poderiam ser designados como "novos direitos", visto versarem sobre aqueles que, na "prática cotidiana de uma cultura político-institucional [...], são atingidos na sua dignidade pelo efeito perverso e injusto das condições de vida impostas pelo alijamento do processo de participação e desenvolvimento social" (WOLKMER, 2001, p. 158).

De acordo com o antropólogo Alfredo Wagner de Almeida em "O Direito Étnico à Terra", a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 que permitiu a incidência do Direito Étnico, quilombola e à diferença, pois contemplou o direito à diferença e enunciou o reconhecimento dos direitos étnicos. Além disso, no artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias, uma nova modalidade de apropriação formal de terras foi destinada a grupos sociais como quilombolas, com base no direito à propriedade definitiva, e não por meio da tutela, como acontece com os povos indígenas (ALMEIDA, 2005, p. 1).

Ainda sobre o Direito Étnico que emergiu na Assembleia Nacional Constituinte, Almeida ressalva que os processos sociais foram imprescindíveis para contemplar as normas étnicas no corpo do texto constitucional e afirma que não foi necessariamente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que fez surgir o Direito Étnico, mas sim os intensos debates e reivindicações acerca das terras de pretos, mocambos etc., parafraseando Wagner de Almeida:

> [...] o processo social e afirmação étnica, referido aos chamados quilombolas, não se desencadeia necessariamente a partir da Constituição de 1988 uma vez que ela própria é resultante de intensas mobilizações que consolidaram de certo modo diferentes modalidades de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos. Neste sentido a Constituição consiste mais no resultado de um processo de conquistas de direitos e é sob este prisma que se pode assegurar que a Constituição de 1988 estabelece uma clivagem na história dos movimentos sociais, sobretudo daqueles baseados em fatores étnicos (ALMEIDA, 2006, p. 33).

É importante destacar a mobilização dos militantes e parlamentares negros no âmbito das deliberações do Congresso Constituinte de 1988, visto ter sido a ação desses grupos organizados que permitiu a inserção de direitos constitucionais importantes para a comunidade negra.

Deste modo, constata-se que, com a abertura democrática do Estado Brasileiro foi possível inserir no texto constitucional as reivindicações dos movimentos sociais

que defendiam a introdução dos elementos multiétnicos e pluriculturais na Constituição. Os mencionados elementos não foram previstos no corpo constitucional de forma taxativa, mas, se analisarmos alguns artigos, especialmente os artigos 215 e 231, é possível deslumbrá-los[142].

O reconhecimento dos elementos multiculturais e pluriétnicos dos grupos diferenciados da sociedade brasileira acarretaram uma ruptura "com o passado assimilacionista que buscava a homogeneidade sóciocultural do povo dentro do território do Estado-Nação" (APARICIO, 2008).

Segundo Juliana Santilli, a Constituição de 1988 ao normatizar os direitos coletivos dos povos indígenas e quilombolas reconhece o Estado Brasileiro como pluriétnico e multicultural. Nas palavras da jurista:

> Os dispositivos constitucionais que asseguram os direitos dos povos indígenas e quilombolas e a proteção à cultura consagram duas faces dos direitos coletivos. Asseguram direitos coletivos às minorias étnicas e culturalmente diferenciadas e garantem a todos – ou seja, a toda coletividade – o direito à diversidade cultural. Por outro lado, os povos indígenas e quilombolas têm o direito de continuar existindo enquanto tais, e a garantia de seus territórios, recursos naturais e conhecimentos, e por outro, toda a sociedade brasileira tem o direito à diversidade cultural e à preservação das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos e sociais que integram (SANTILLI, 2005, p. 81).

142. Art.215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Os Direitos Étnicos assegurados aos afro-brasileiros foram redigidos em diversas partes do documento constitucional brasileiro (Direitos Culturais e Ato de Disposições Constitucionais Transitórias). Segundo a jurista e antropóloga Cíntia Müller, "são Direitos Étnicos, pois dispõem sobre garantias destinadas a um grupo, uma coletividade determinada, que se autorreconhece e é reconhecida pela sociedade brasileira como portadora de uma identidade peculiar" (MÜLLER, 2005, p. 3).

Direitos culturais e étnicos

No trabalho de Müller, intitulado "Estado Nacional e Construção da Cidadania: legislação brasileira sobre os "remanescentes de quilombos" e suas modificações de 1988 a 2005" a autora frisa que os Direitos Culturais englobaram os Direitos Étnicos, uma vez que aqueles possuem um caráter mais universalista, pois garantem os direitos culturais a todos (art. 215, "caput", CF/88), mas salienta que os Direitos

Culturais se configuram em Étnicos quando "protegem uma coletividade específica, geralmente minoritária, garantindo tratamento diferenciado frente a outros grupos étnicos e ao Estado brasileiro" (MÜLLER, 2005, p. 3).

Ainda em relação aos afro-brasileiros, a Carta Magna de outubro de 1988 garantiu outros Direitos Étnicos, dentre eles: a "proteção" de suas manifestações culturais e a garantia de seu exercício, apoio, valorização e difusão, de acordo com o art. 215, caput e § 1º da CF/88:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro- brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Ademais, no art. 216 e seus incisos, foram estabelecidas as normas étnicas constitucionais relativas à proteção do patrimônio cultural brasileiro, à proteção de bens de natureza tanto materiais, quanto imateriais, incluindo suas formas peculiares de expressar, criar, fazer e viver, criações científicas, artísticas e tecnológicas, obras, objetos documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico- culturais e conjuntos urbanos, sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico dos "grupos formadores da sociedade brasileira. Por fim, o art. 216 garantiu o tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos:

> Art. 216: Constituem Patrimônio Cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, à ação, à memória 100 dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticos culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico §1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o Patrimônio Cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
>
> §2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem; §3º- A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais; §4º- Os danos e ameaças ao Patrimônio Cultural serão punidos, na forma da lei; §5º- Ficam tombados

todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

A partir da análise do artigo 216 da CF/88 Santilli (2005) constata-se que a Carta Maior do Brasil passou a valorizar a pluralidade e a democratização das políticas culturais. Assim, os "novos" direitos que surgem na Constituição rompem com a ênfase nos direitos individuais, de cunho patrimonialista e impõem novos desafios à ciência do Direito acerca da sua conceituação e aplicabilidade, como muito bem descreve Wolkmer: "Os novos direitos se desvinculam de uma especificidade absoluta e estanque e assumem caráter relativo, difuso e metaindividual" (WOLKMER, 2003, p. 3).

Deste modo, atualmente, os direitos quilombolas podem ser qualificados como direitos territoriais, culturais, à diferença, à autodeterminação, sendo um conjunto indivisível de direitos que fazem referência à identidade cultural de um grupo étnico (APARICIO, 2008 p. 43).

Não podemos esquecer que os direitos territoriais integram a cosmovisão dos quilombolas e, desse modo, a sua identidade, devendo o Estado garanti-lo para que haja o exercício do direito cultural, sob pena de recusar os direitos quilombolas 101 como um todo. Com fundamento integracionista entre território e identidade cultural, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, estabeleceu o Direito Étnico Territorial aos remanescentes das comunidades de quilombos, definindo: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 2008, p. 154).

Constata-se que o artigo constitucional transcrito acima realmente instituiu o Direito Étnico Territorial no sistema jurídico brasileiro, pois regulamentou e fixou um tratamento jurídico-social singular para os remanescentes de comunidades de quilombos que ocupam suas terras tradicionalmente.

A norma constitucional mencionada ainda tem um cunho preservativo das minorias étnicas, pois assegurou o Direito à diferença com o intuito de assegurar a preservação e a igualdade. Nas palavras do Ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Joaquim Barbosa Gomes: "Devem as situações desiguais serem tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade"[143].

143. GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade. O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p.4.

Mas só a introdução de um ordenamento que regulamentasse um tratamento jurídico-social diferenciado, isto é, que instituísse aos quilombolas a propriedade

definitiva de suas terras e ao Estado o dever de emitir os títulos de propriedade não foi suficiente para a sua aplicabilidade, sendo necessário na esfera dos "novos" direitos quilombolas, que o Presidente da República Federativa do Brasil expedisse em 20 de novembro de 2003[144], o Decreto nº 4.887.

Neste Decreto estão estipulados os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o artigo. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A definição de terras ocupadas por remanescentes dos quilombos será a utilizada para a garantia de reprodução física, social, econômica e cultural.

De acordo com o Decreto, a definição de remanescentes das comunidades de quilombos será constituída pelos grupos étnicorraciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. O critério antropológico foi adotado no art. 2º, § 2 do Decreto, pois, no artigo 2º, §2, que dispõe que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

Assim, para a aplicabilidade do Direito Territorial Quilombola torna-se imprescindível um dialogo crítico entre o pluralismo jurídico e a teoria antropológica, no sentido de sobrepujar a visão restrita do Direito Formal brasileiro, pois a falta desse diálogo poderá ocasionar empecilhos para o reconhecimento de direitos para essas comunidades.

144. O dia 20 de novembro foi instituído pelo movimento negro no Brasil, como o dia da consciência negra, a data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695.

Portanto, para a análise do processo de territorialização torna-se indispensável a definição de território atrelada aos " processos sociais e políticos que sujeitam o espaço a uma constante ressignificação, devendo a categoria convergir com a teoria do pluralismo jurídico, que é um referencial de análise na criação de normas pelos próprios atores sociais" (APARICIO, 2008, p. 45).

A jurista e professora, Adriana Biller Aparício (2008, p. 45) frisa que, frente à perspectiva da alteridade, é preciso ultrapassar "os limites existentes entre a antropologia, que admite a dimensão cultural, simbólica [...] da territorialidade e a visão restrita do Direito Positivista, que enfatiza a postura formalista e neutra, sendo posturas que reafirmam as desigualdades históricas existentes no nosso país".

Wolkmer (2003, p. 152) afirma que: "A produção jurídica não pode deixar de retratar o que a própria realidade dimensionaliza, bem como corresponder às reais necessidades da sociedade em dado momento histórico". Assim, não é mais possível que os processos judiciais sejam construídos a partir de um universo fechado e de lógica própria, fazendo com que a previsão formal de direitos esteja distante

da realidade social, seja nos aspectos sociais, políticos, religiosos etc.

Sendo os processos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos um trabalho interdisciplinar, que envolve, no mínimo, o operador do Direito e antropólogos, a perspectiva do pluralismo jurídico torna-se indispensável para os mencionados processos, tendo em vista que essa nova perspectiva abandona a tradição positivista dos juristas (que tem a visão do direito como sistema fechado e coerente de normas, dotado de racionalidade e neutralidade) para torná-lo uma ciência aberta ao diálogo com os outros campos dos saberes.

Conclusão

Neste artigo buscou-se apresentar algumas reflexões acerca do Direito étnico-territorial quilombola, sem a pretensão de esgotar o mencionado tema. Com base na legislação brasileira e definições apresentadas neste trabalho, procuramos apontar, questões pertinentes sobre os novos direitos, que inclui o direito quilombola, à diferença, culturais e étnicos.

Assim, a partir da pesquisa verificamos que para a efetividade do direito étnico territorial quilombola torna-se imprescindível um diálogo crítico entre o pluralismo jurídico com a teoria antropológica, no sentido de sobrepujar a visão restrita do Direito Formal brasileiro, pois a falta deste diálogo poderá ocasionar empecilhos para o pleno reconhecimento de direitos para as comunidades.

Como muito bem descreve Wolkmer, com a adoção do pluralismo jurídico, haveria uma minimização ou exclusão da "legislação formal do Estado e uma prioridade: a produção normativa multiforme de conteúdo concreto gerada por instâncias, corpos ou movimentos organizados semiautônomos que compõem a vida social" (2003, p. 183). Ver-se que o pluralismo jurídico apresenta-se como uma nova alternativa para o Direito, pois a produção normativa deixa de ser centralizada e dogmática, para ser descentralizada e solidária.

Portanto para a análise do processo de territorialização das comunidades quilombolas é imprescindível à definição do território atrelada aos "processos sociais e políticos que sujeitam o espaço a uma constante ressignificação, devendo a categoria convergir com a teoria do pluralismo jurídico, que é um referencial de análise na

criação de normas pelos próprios atores sociais" (APARICIO, 2008, p. 45).

Assim, percebe-se que o diálogo entre a Antropologia e o Direito é essencial na construção dos "novos" direitos territoriais quilombolas, sendo preciso ainda, uma superação no plano fático das mentalidades assimilacionistas para que os processos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos encontre sua legitimidade na participação quilombola e no respeito à sua cosmovisão.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. O Direito Étnico à Terra. In: **Boletim Orçamento e Política Sociambiental.** Ano IV, nº 13, Junho de 2005.

_____. **Terras de quilombo, terra de indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faxinais e fundo de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. In: Os Movimentos Sociais. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

APARICIO, Adriana. **Direitos Territoriais Indígenas:** Diálogos entre o Direito e a Antropologia- O caso da Terra Guarani "Morro dos Cavalos". Florianópolis: UFSC; Universidade Federal de Santa Catarina; Programa de Pós-Graduação em Direito, 2008. (Dissertação de Mestrado em Direito).

BORBA, Carolina. **Territorialidade Quilombola:** O Direito Étnico Sobre a Terra na Comunidade de Rincão dos Martimianos-RS. Porto Alegre: UFRGS; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Rural). BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 2008.

DECRETO 4.887, de novembro de 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. Textos e Debates. Florianópolis: NUER/UFSC, nº7-2000.

LIMA, M. S. **Direito de Propriedade.** Acesso em novembro de 2008.

MÜLLER, Cíntia. **Estado Nacional e construção da cidadania:** legislação brasileira sobre os "remanescentes de quilombos" e suas modificações de 1988 a 2005. Reunión de Antropologíadel-Mercosur, 6. Anais Eletrônicos. Montevideo, 2005.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos.** Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: IEB, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico.** Fundamentos de uma nova cultura no Direito.

3. Ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos direitos”. In: WOLMER, Antonio Carlos; MORATO LEITE, José Rubens (ORG.). **Os “novos” direitos no Brasil:** natureza e perspectivas [...]. São Paulo: Saraiva, 2003.

Capital Social Versus Instituto de Mulheres Negras do Amapá/IMENA : ações para o empoderamento das mulheres negras

Ana Cristina de Paula Maués Soares[145]

145. Doutora em Sociologia/PPGCS-UFPA. Docente do Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá\ UNIFAP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero -GEPEM/UFPA – Linha de Pesquisa: Mulher e Participação Política. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Aspectos Socioeconômicos e Gênero na Fronteira Internacional do Amapá – UNIFAP.

Introdução

Este artigo é objeto de uma pesquisa no mundo da política usando referenciais da área das Ciências Sociais com ênfase conceitual da Sociologia, da Política e da Antropologia, a partir das variáveis centrais de gênero e capital social.

O estudo examina uma experiência positiva da mediação política do Instituto de Mulheres Negra do Amapá- IMENA, analisando as ações e projetos do IMENA, em particular aquelas voltadas para qualificação e educação de mulheres negras, que resultam ações de empoderamento[146] e emancipação econômica e política. A justificativa é compreender a crescente presença das mulheres negra no espaço público mantendo-se também no espaço privado da sociedade amazônica e amapaense.

Este texto divide-se em três partes: na primeira procurou-se apresentar o IMENA e seu capital social, utlizando como referêncial, Coleman (apud AQUINO, 2000), Putnam (2002) e Bourdieu (2001); na segunda parte, extraio os pontos principais que delineiam as ações e os projetos do IMENA e sua mediação política; e na terceira parte, faço considerações finais.

Este trabalho suscitou uma série de novas demandas que requerem a atenção de novas investigações, principalmente sobre a organização política, educação e ascensão de mulheres negras no Amapá, espaço extremante rico de problemáticas social e político, mas ainda pouco pesquisado do ponto de vista das Ciências Sociais.

146. conceito de empowerment ou empoderamento foi amplamente utilizado pelos movimentos sociais norte- americanos no século XX. No Brasil temos a contribuição de Paulo Freire que define empoderamenteo como um processo dialético que resultada de " ação social, no qual os indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder"(FREIRE APUD BAQUERO, 2005:76)

Instituto de Mulheres Negras do Amapá/Imena versus Capital Social

No Amapá os movimentos sociais, em especial de mulheres negras, tiveram a importante tarefa de evidenciar as mulheres que supostamente estavam no a nomi-

nato, possibilitando sua visibilidade social e política.Nesse sentido, é importante, enfatizar as ações desenvolvidas por um desses movimentos, o Instituto de Mulheres Negras do Amapá – IMENA - em favor das mulheres negras amapaenses.

De acordo com Oliveira (2006), a criação do IMENA foi uma proposta de mulheres[147], ativistas do movimento negro do Estado do Amapá, que já tinha a experiência na organização política e no combate à discriminação racial. O depoimento de uma das fundadoras do IMENA e pesquisadora sobre gênero e raça, 40 anos, ilustra esse contexto.

> Eu vim prá cá já no final de 97, conclui minha graduação e percebi que não existia o movimento de mulheres negras aqui. No Ceará também não existia, mas no Ceará existia um forte movimento de mulheres e um forte movimento negro lá. Eu já estava em um,e eu sempre fui ligada no grupo, quereunia diferentes pessoas. Tinha gente que era do, de quilombo, tinha gente de juventude, tinha gente que já era intelectual, era um grupo que se chamava Grupo de União e Consciência Negra. Então quando eu vim embora prá cá, eu vim sempre com essa, essa coisa em mente. Não, a gente precisa se organizar, eu vou, quando eu chegar no Amapá, eu vou me articular com o movimento de mulheres e com o movimento negro. Mas eu não, eu tinha clareza como eram as coisas por aqui.

147. As mulheres que fundaram o IMENA foram Maria das Dores do Rosário Almeida, Alzira Nogueira da Silva e Regina Miranda.

É notável em seu depoimento que sua inserção política se beneficiou de um período de formação em Belém, em nível de pós-graduação, no qual não apenas aprofundou sua compreensão política da realidade de exclusão de gênero e étnica, como também teceu novas redes sociais que foram importantes na sua prática política no Amapá, dando continuidade a uma militância que tinha iniciado no seu Estado natal.

> E logo em seguida eu entrei numa especialização. Em 98, eu entrei na especialização do NAEA e aí fiquei mais próxima de algumas pessoas: a Teca (liderança do Movimento negro), né?, da Lane,que também estudava comigo, era da minha turma. A Teca trabalhava no IEPA e fui conhecendo a Durica (Maria das Dores do Rosário Almeida), conheci a Durica e a gente sempre com esse desejo, vamos fazer alguma coisa, né?. Em 98 quando eu entrei no curso de especialização, eu fui trabalhar no CEFOR, antigo CEFOR que agora não existe mais, transformou-se na EAP. Então, a gente já vinha discutindo e essa mulherada toda já tava cobrando a criação desse movimento. Ai fui trabalhar no EAPE eu conheci uma menina de São Paulo chamada Landi Souza, que é amiga do pessoal do Geledés, ai eu falei pra ela "*Landi agente tá organizando um grupo de mulheres negras aqui, e agente quer fazer um evento, um encontro pra discutir com movimento de mulheres negras nacional, mas agente tá sem referencia*".E ela, na hora ela ligou pra Sueli Carneiro [liderança do movimento de mulheres negras nacional]então começou a falar "*Sueli, olha tem um grupo de mulheres*

aqui assim, assado, perere, parara".Aí eu sei que rapidamente agente se articulou, em questões de dois meses agente fez um evento que criou o IMENA.

As redes sociais que ela acionou foram, portanto, um elo decisivo na constituição da nova organização. Ela viabilizou a articulação de militantes no contexto amapaense, dentre as quais algumas que já tinham uma perspectiva política desenvolvida ou em formação e que, por isso, tinham contatos com militantes em outros locais do Brasil, que compartilhavam a mesma perspectiva.

148. Instituto da Mulher Negra, este é uma organização da sociedade civil que luta em defesa das mulheres e homens negros e foi institucionalizado em 30/04/1988.

Mas a discussão sobre o IMENA ébem anterior, essa discussão já tinha um ano quando resultou na criação, tá entendendo? Então assim, eh, foi a partir da criação do IMENA que se veio discutir sexualidade de mulheres negras e se enfrentou muita resistência, porque as pessoas não entendiam essa separação desse movimento com essa especificidade da questão racial etc..

A fundação do IMENA foi marcada pela realização de um Curso de Capacitação em Macapá, com a participação de duas Diretoras do Geledés[148] – Instituto da Mulher Negra de São Paulo, - Solimar Carneiro e Nilza Iraci -, que orientaram e apoiaram o projeto do Novo Instituto. Nos três primeiros anos o instituto instalou-se em uma sala cedida pela União dos Negros do Amapá (UNA), localizada no Bairro do Laguinho, sob a Presidência de Maria das Dores do Rosário Almeida. Ele se inseria, portanto, na rede de organizações do movimento negro.

É importante ressaltar, que depois do processo de afirmação, o IMENA procurou estabelecer contatos e vínculos com inúmeras instituições nacionais e internacionais para a realização de trabalhos e ações junto as mulheres negras.

Os contatos e os vínculos são estabelecidos através da redes sociais. Salientando que as redes são estruturas da sociedade contemporânea, podendo ser globalizadas e impulsionadas pelo processo de informatização.

No caso das redes de movimentos sociais, conscientemente formadas ou mantidas, elas se referem a um tipo de relações sociais específicas, atuam segundo objetivos estratégicos e produzem articulações com resultados relevantes para os movimentos sociais e para a sociedade civil em geral.Nesse contexto, temos como elementos chave na concepção de rede, os conceitos de atores[149] e conexões (WASSERMAN E FAUST, 1994, DEGENNE E FORSÉ, 1999 apud RECUERO, 2005).

149. Entende-se por atores sociais (pessoas, instituições ou grupos) ; há autores que agregam ao conceito de ator social o conceito de poder, ator sendo então aquele que intervém para tentar mudar sua posição, sua realidade, na perspectiva de Alain Touraine por exemplo, para quem o conceito se assemelha ao de sujeito político.

Segundo Recuero (2005), a conexão estabelecida entre atores sociais que participam de uma rede, denomina-se laço social:

> Um laço é composto por relações sociais, que por sua vez, são constituídas por interações sociais. Uma interação social é aquela ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares. Ou seja, trata-se de uma manifestação comunicacional (WATZLAVICK; BEAVIN; JACKSON, 2000 apud RECUERO 2005, p.02).

Nos estudos sociologicos sobre redes, os laços sociais podem ser fracos ou fortes. Essa tipologia é discutida por Mark Granovetter (1973), que define laços fracos como baseados em contatos ocorridos com pouca freqüência, caracterizado por relações com grau de proximidade e\ou intimidade menor, comparativamente ao que ele chama de laços fortes.Estes são os contatos mais freqüentes, sendo caracterizados pela maior intimidade, proximidade e intencionalidade de estabelecer conexões entre indivíduos ou grupos sociais.

Granovetter (1973) defende a tese de que no mundo econômico, ou seja, na sociedade capitalista, é importante compreender o que ele chama dea força dos elos fracos. Na sua perspectiva, laços fracos são aqueles que, por suas características (menor frequência de contatos, menor intimidade e proximidade) são, precisamente, aqueles tipos de redes que lançam « pontes » entre pessoas e grupos que de outra maneira estariam isolados uns dos outros, redes em que há elos que interconectam grupos em diferentes posições ou setores da sociedade. Portanto, a depender dos objetivos em questão, laços fracos podem ser estratégicos, fundamentais, como ele compreendeu em seu estudo sobre como as pessoas se inseriam no mercado de trabalho. Um objetivo como este pode ser melhor alcançado quanto mais o candidato tiver contatos em diferentes esferas sociais, para além de seus laços próximos (familia, amigos, vizinhos). O autor, em texto posterior (1982) considerou a aplicação dessa hipótese da força dos laços fracos para análises de movimentos sociais. Tais movimentos teriam, em tese, maiores vantagens de se articularem com redes diferentes, nas quais circulam recursos diferenciados. Esses recursos podem ser tanto materiais, quanto simbólicos e políticos, acessíveis a partir da presença em suas redes sociais.

No que se refere à realidade política dos movimentos sociais atuais, sobretudo de cunho identitário como indígenas, quilombolas, homossexuais, mulheres, dentre outros, é exigido relações sociais mais estáveis e alianças fortes de reciprocidade e confiança mútua para o sucesso de suas ações políticas (SCHERER-WARREN, 1999), para que se reforce entre os membros o sentimento de identidade compartilhada, que resiste a se amalgamar no todo dominante e que, portanto, formam uma comu-

nidade mobilizada. Todavia, do ponto de vista das lideranças do movimento, sabe-se que pode ser estratégico estabelecer laços fracos com outros movimentos similares, com organizações que lutam pelas mesmas causas em diferentes contextos locais.

As redes sociais podem também ser analisadas sob a perspectiva do capital social. Este conceito ganha ressignificação na conjuntura atual, tornando-se uma:

> força potencial de agregação para a realização de ações coletivas, ações que possam alterar hábitos e comportamentos ou criar novas relações entre os indivíduos, que os levem a resolver seus problemas econômicos por conta própria, numa cooperativa, por exemplo. (GOHN, 2008, p. 45)

Pierre Bourdieu na obra " As Estruturas Sociais da Economia", discute as bases conceituais do capital social orientadas pelo campo econômico, definindo capital social como:

> o conjunto de recursos mobilizados (capital financeiro, mas também informação, etc.) através de uma rede de relações mais ou menos extensas ou mais ou menos mobilizável que visa uma vantagem competitiva garantindo aos investimentos rendimentos mais elevados (BOURDIEU, 2001, p. 265).

Bourdieu ao trabalhar a noção de capital social, utiliza a concepção do conflito, enfatizando a luta pelo poder, entre as instituições sociais/políticas, Estado e classes sociais.

Para Bourdieu, capital social refere-se à coletividade, ou seja, a grupos sociais ligados em redes de relações e de reconhecimento mútuo institucionalizado em campos sociais. Representam um meio de se conseguir recursos econômicos extremamente valorizados no mundo do capital.

Entretanto, que não há consenso sobre o conceito de capital social, havendo uma tensão entre as teorias que priorizam as estruturas de um sistema (a qual se inclui Bourdieu) e as teorias das ações sociais. Essa última tem como importante representante opensador contemporâneo norte-americano James Coleman, com sua teoria da ação social, adepto do individualismo metodológico, cuja abordagem supervaloriza o indivíduo e o transforma num maximizador de preferências. Tal abordagem recusa a idéia de que os comportamentos são determinados pelas estruturas sociais, mas pela ação racional dos indivíduos.

Coleman adentra a problemática clássica das Ciências Sociais das abordagens micro e macro do entendimento da realidade social e política. Para ele, o sistema

social (que representa a totalidade dos comportamentos dos indivíduos em suas relações) não passa de uma abstração e sua explicação só é possível se expuser os elementos que o compõem:

> (...) uma análise baseada nas ações e orientações de unidades em um nível mais baixo pode ser considerado mais fundamental, constituindo algo mais próximo de uma teoria do sistema de comportamento do que uma explicação que permanece no nível do sistema.(COLEMAN apud AQUINO, 2000, p.19).

Ao fazer menção ao sistema social, Coleman está preocupado em compreender como se organiza e funciona determinado sistema, mas isso só é possível se antes entendermos o comportamento dos indivíduos, que são as células que formam o sistema social.

Ainda na discussão sobre capital social é importante abordar Robert Putnam, autor de " Comunidade e Democracia, a experiência da Itália Moderna" (1993)[150].

Nessa obra, o autor salienta que a cultura política e o desenvolvimento socioeconômico da Itália não foram homogêneos, tendo sido cultivadas diferenças regionais entre norte e sul. No intuito de estabelecer uma comparação regional Putnam discute o dilema da ação coletiva, indagando por que no sul, considerado por ele com região menos cívica da Itália, a participação coletiva ficou atrofiada por mais de um Milênio. E para responder à esse questionamento, o autor recorrer a uma parábola de David Hume, filósofo moderno do século XIII.

150. Este trabalho foi resultado de 20 anos de investigação sobre as instituições políticas e o sistema democrático italiano.

> Teu milho está maduro hoje; o meu estará amanhã. É vantajoso para nós dois que eu te ajude a colhê-lo hoje e que tu me ajudes amanhã. Não tenho amizade por ti e sei que também não tens por mim. Portanto não farei nenhum esforço em teu favor; e sei que se eu te ajudar, esperando alguma retribuição, certamente me decepcionarei, pois não poderei contar com tua gratidão. Então, deixo de ajudar-te; e tu me pagas na mesma moeda. As estações mudam; e nós dois perdemos nossas colheitas por falta de confiança mútua. (HUME APUD PUTNAM, 2002, p.173).

Esta pequena parábola reflete a principal problemática da ação coletiva, que impede o desenvolvimento de um espírito cívico de participação, no caso, a incapacidade de cooperação mútua. Mas é preciso deixar claro, que essa inaptidão não pode ser entendida como ignorância ou irracionalidade, pois, os intelectuais da teoria dos jogos[151] explicam que os indivíduos possuem um modelo de comportamento "racional", de modo a permitir a maximização da utilidade, frente a um conflito de interes-

151. A teoria dos jogos é uma abordagem teórica que parte da recursa da ideia de que nosso comportamento é determinada pelas estruturas sociais. De acordo com essa teoria há um variante do modelo racional que enfatiza a interdependência das decisões individuais, onde cada indivíduo agirá com base nos cálculos dos efeitos das ações possíveis dos outros. (OLSON, 1999).

se.

Então, o indivíduo é racional e escolhe não cooperar se os benefícios forem superiores aos de cooperar. Mas, essa percepção gera certos impasses, dentre os quais se enfatiza o Dilema do Prisioneiro[152], situação em que não há solução devido à falta de confiança, induzindo cada indivíduo a escolher aquilo que é do seu interesse próprio, causando circunstâncias menos atraentes do que se tivesse sido feita uma escolha que fosse do interesse coletivo.

No sentido de travar um diálogo sobre os impasses da ação comum Robert Putnamafirma que o capital social está ligado a características da organização social, tais como: sistemas, norma e confiança.

> Assim como outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando a realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis se ele não existisse (...). Por exemplo, um grupo cujos membros demonstrem confiabilidade e que depositem ampla confiança uns nos outros é capaz de realizar muito mais do que outro grupo que careça de confiabilidade e confiança (PUTNAM, 2002, p. 178).

Este enfoque teórico sobre os enredos do capital social e as práticas dos indivíduos foi necessário para que entendéssemos o que ocorre nas relações realizadas pelo IMENA.

Ações e projetos do Instituto de Mulheres Negras do Amapá/Imena

Apoiado pelas várias instituições, com as quais formam redes de capital social, O IMENA vem realizando várias ações para empoderar a população negra do Amapá. Na figura 01 e figura 02, percebem-se os atores sociais com os quais a entidade interage e mantem conexão:

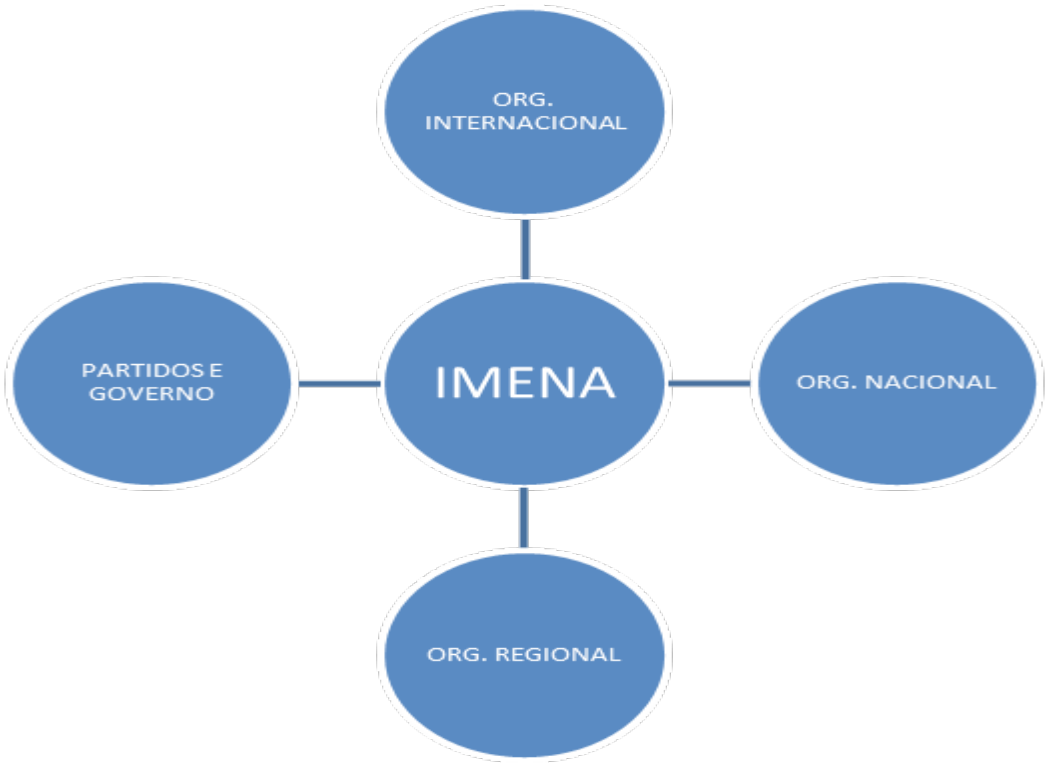

Figura 01: Tipos de conexões sociais do IMENA
Fonte: Pesquisa de campo jun\2011,atualizada em 2013.

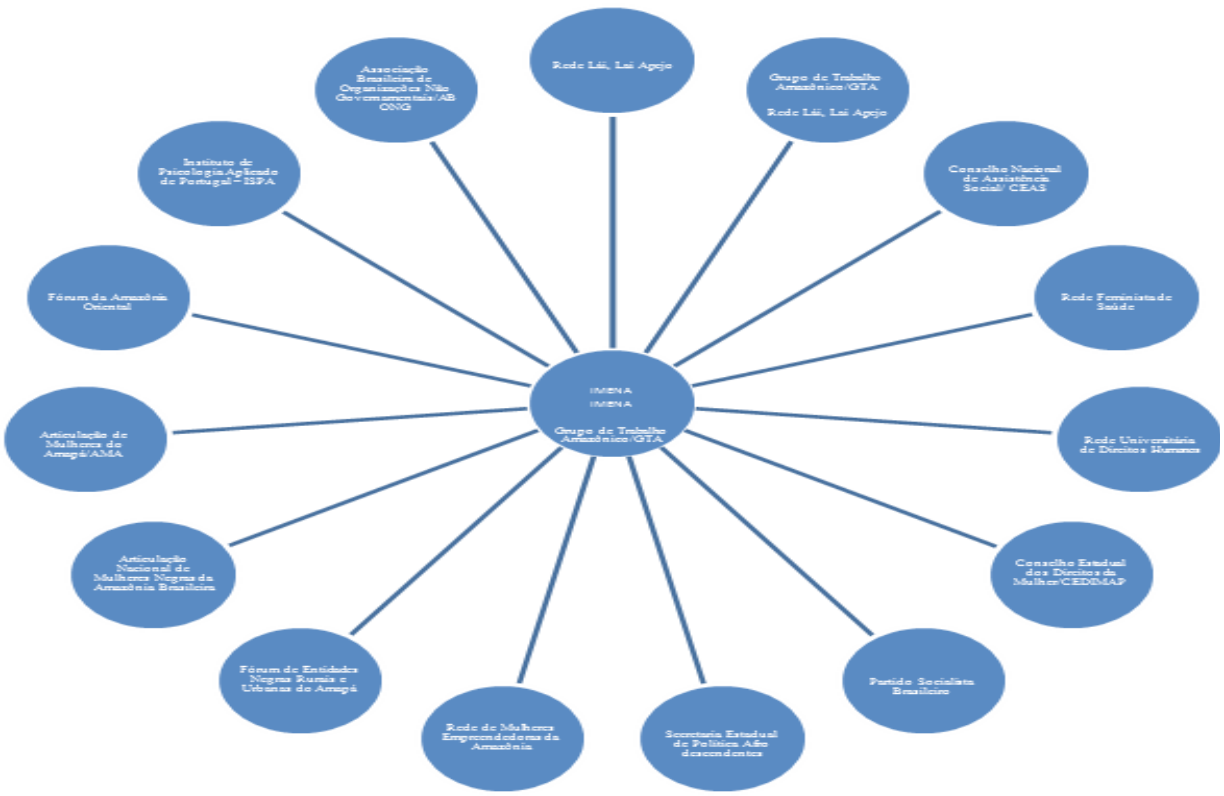

Figura 02: Intituições Parceiras do IMENA
Fonte: Pesquisa de campo jun\2011, atualizada em 2013

152. Um problema da teoria dos jogos que discute a da natureza da cooperação, Putnam o apresenta da seguinte forma: No dilema do prisioneiro, dois cúmplices são mantidos incomunicáveis, e diz-se a cada um deles que, se delatar o companheiro, ganhará a liberdade, mas se guardar silêncio, e o outro confessar, receberá uma punição especialmente severa. Se ambos mantivessem silêncio, seriam punidos levemente, mas, na impossibilidade de combinarem suas versões, cada qual faz melhor em delatar, independentemente do que o outro venha a fazer.

No campo da educação, tabela 01apresenta a parceria do IMENA com as redes no desnvolvimento deações concretas de combate à exclusão:

153. Endereço eletrônico é: www.imenaamapa.blogspot.com.br

Tabela 01: Projeto de qualificação e educação desenvolvido pelo IMENA.

Nome projeto	Objetivo	Público -alvo
Projeto de Educação de Jovens e Adultos	Proporcionar alfabetização, leitura e escrita para negros não alfabetizados ou considerado analfabetos funcionais	Jovens e adultos negros
Projeto Amapá Mulher	Oferecer qualificação através de oficinas profissionalizantes de artesanato para futura geração de renda	Mulheres jovens e adolescentes negras.
Projeto Consórcio Social da Juventude – TRANSVIM (Transformando vidas no meio mundo):	Oportunizar formação integral de Jovens (intelectual, técnica, cultural e cidadã), igualdade (etnia e gênero) e elevação da escolaridade (Educação de Jovens e adultos)	Homens e mulheres negros
Projeto Mulher Teu Corpo a Ti Pertence	Ofertar nas 32 comunidades quilombolas do Amapá ofícinas de capacitação para a formação de lideranças políticas femininas negras	Mulheres negras
Projeto Situação das Mulheres Negras	Realizar ações de qualificação profissional e atividades que gerem renda para mulheres negras de comunidade rurais	Mulheres negras
Projeto biblioteca itinerante Historias da Mãe Preta	Incentivar a leitura e valorizar as raízes negra, atráves das história e da cultura do povo negro.	Comunidade quilombolas

Fonte: Oliveira (2006), informações confirmada pela pesquisa de campo, realizada em 2013.

154. Esse documentário apresenta o cotidiano de mulheres quilombolas pertecentes zona rural de Macapá : Curiaú, Casa grande, Campina e Maruanum. Mulheres que desenvolvem atividades agro extrativistas e a economia solidária, levando em consideração o respeito da tradição e o senso de união, com aproximadamente cem anos de luta histórica. O documentário controu com o apoio do Fundo de Recursos para Mulheres – ELA.

155. O presente documentário é produto do projeto : 'Respeitando Direitos – Reconhecendo Deveres', que vigorou no ano 2009, que teve por objetivo : combater a violência e ao racismo institucional com a perspectiva de gênero, raça, geracional e LGBT. O mesmo obteve apoio do Fundo Brasil de Direitos Humanos.

Grande parte dos projetos do IMENA percorrem as comunidades conhecidas como negras do Estado do Amapá, tais como: Areal do Matapi, Ambé, Curralinho, Carmo do Macacoari, Conceição do Macacoari, Santa Maria do Maruanum, Curiaú, Fátima do Maruanum, Mel da Pedreira, Ressaca da Pedreira, São Josédo Mata Fome, Coração, São Pedro dos Bois, Conceição do Maruanum, Retiro Stº Antônio e Torrão do Matapi.

De acordo com a direção do Instituto de Mulheres Negras do Amapá, os projetos

são complementados com discussões e debates realizados pelo próprio IMENA, através de reuniões com as mulheres das comunidades quilombolas, seminários, fóruns e congressos nos quais promove e incentiva a formação de lideranças comunitárias femininas, capazes de trazer para o movimento feminista, bem como para a sociedade civil e poderes governamentais o debate sobre realidade especifica das mulheres negras no Amapá.

É importante salientar que o IMENA assume a função de mediador entre o segmento de mulheres negras amapaenses e as intituições políticas (promotoras de programas de políticas públicas), advogando em favor da organização feminina negra e garantindo sua visualização. O termo mediação é compreendido por Ros (apud PESSANHA, 2008, p.101) como um : ‘‘conjunto de ações sociais nas quais um agente, o mediador, articula outros, os mediados, a universos sociais que se lhes apresentam relativamente inacessíveis. O mediador pode assumir esse papel por ter capacidade de interagir em diferentes domínios sociais’’. Assim, o IMENA destaca-se por ser uma instituição que busca articular-se políticamente, visando qualificação e capacitação das mulheres negras no Estado do Amapá.

Nesse contexto de mediação, hoje, muitos movimentos sociais vêm utilizando as redes de computadores e outros os meios de comunicação de massa para tornar públicas questões polêmicas da sociedade, ao mesmo tempo em que promovem a participação política de segmentos historicamente marginalizados, suscitando a democratização da sociedade brasileira.

O IMENA, através da rede de computadores, constrói conexões que vão do local ao global, reproduzindo as novas formas de interação social, comunicação e informação da sociedade contemporânea. Os espaços virtuais são utilizados para a disseminação de ações e argumentos que problematizam a condição da mulher negra, ao mesmo tempo, que representa uma estratégia de intervenção, a página virtual do IMENA e o blog[153] apresenta várias ações com função política e pedagógica, em que a qualificação e a educação emergem como estratégias de superação de condição de subordinação social.

Além dessa construção online, há produção de documentários e cartilhas, em que são abordados temas como: Mulheres Quilombolas & Economia Solidária[154] e Respeitando Direitos, Reconhecendo Deveres, Campanha de Combate ao Racismo Institucional[155] dentre outros de igual importância. Estes revelam que as ações do IMENA não se restrigem a uma única mídia, no caso da internet, indo além e abordando as mídias impressas (cartilha) e o CD-ROM.

O IMENA articulado em redessocias, e portador de capital social vêm contribuindopara superar a condição de tripla exclusão (política, social e econômica) que sofrem as mulheres negras do Amapá, influenciando nas ações do Estado e

para levá-las a conquistar a cidadania.

Considerações Finais

No Brasil, e especificamente na Amazônia, ainda há pouca produção cientifica sobre a organização de mulheres negras. Este trabalho se compromete com o movimento contrário a essa situação. Apesar de não se propor a universalizar resultados, limitando-se a estudar uma realidade específica que, como as demais realidades amazônicas, sofrem mudanças provenientes do processo de modernização e da globalização.

As mulheres negras do Amapá, através do IMENA, estão usando os princípios do capital social para superar sua condição de subserviência e transformaram-se em sujeitos políticos. O IMENA vem contribuindo para ascenção social de mulheres negras e rurais de Macapá através da relação de mediação estabelecida pela equipe do IMENA e as comunidades negras rurais, que vem promovendo projetos de qualificação e educacionais.

A mediação do IMENA é difundida pela mídia e pelas conexões em redes sociais, reivindica a inserção das mulheres negras no meio social. Porém, nem sempre de maneira planejado e intencional, pois sua proposta inicial é combater o preconceito e discriminação racial e sexual, apresentando atividades com expectativas de "melhoria de vida" negras do Estado do Amapá.

As ações do IMENA têm como matéria-prima a identidade de gênero e raça, buscando o reconhecimento e valorização da mulher negra, através da autoconfiança, auto respeito e autoestima, tratando das dimensões psicanalíticas, jurídicas e moral dentre outras de igual importância. Ações que vêm contribuindo para transformações que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Referências

AQUINO, Jakson Alves de. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 17–29, 2000. Disponível em:<http://jalvesaq.googlepages.com/2teorias.pdf>. Acesso em 12 de mar. 2016.

BAQUERO, Rute V. A. **Socioeducar a escola**: desafio à educação de Jovens e Adultos. Disponível

em: <http://forumeja.org.br/sc/files/Socioeduca. Acesso em 23 mai. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **As Estruturas Sociais da Economia.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

GONH, M. G. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2008

GRANOVETTER, Mark. **The Strength of Weak Ties**. In The American Journal of Sociology, Vol. 78, No. 6, Maio de 1973.

OLIVEIRA, N. A. A **Educação como mecanismo de inserção da mulher negra no mercado de trabalho**: uma proposta do movimento de mulheres negras do Amapá-IMENA. Macapá, 2006. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Ciências Sociais - Faculdade de Macapá. 2006.

OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva**. Trad. Fabio Fernandez. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1999.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de aneiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

RECUERO. Raquel da Cunha. **Redes Sociais no Ciberespaço: Uma proposta de Estudo**. Trabalho apresentado ao NP-08–Núcleo de Estudo de Tecnologias Informacionais da Comunicação do XXVIII INTERCOM, na ECO-UERJ, Rio de Janeiro, em setembro de 2005.Disponível em: <http://www.intercom. org.br/papers/ nacionais/2005/resumos/R0096-1. Acesso em: 12.10. 2012.

ROS, Carlos. C. **Mediação e Conflito** : lógicas de articulação entre agentes de promoção social e famílias camponesas no norte da província de Jujuy, Argentina, In : PESSANHA, Delma Neves, (org). Desenvolvimmento social e mediadores políticos. Porto Alegre : Ed.UFRGS- Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras:** ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec,1999

A Democracia Participativa no Ideal e nas Práticas da Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo: panorama intramuros

Carlos Cariacás[156]

156. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amapá. Doutor em Ciências da Religião (PUC-SP).

Do propósito e dos caminhos da pesquisa

A cidade de São Paulo, assim como o Brasil, é marcadamente religiosa (SOMAIN, 2016). Igrejas, grupos e agremiações religiosas aparecem a todo momento na paulicéia. Desse aglomerado despontam as chamadas Igrejas Inclusivas, que acolhem pessoas provindas da diversidade que comporta o espaço de Lésbicas, Gays, Travestis, Transsexuais e Transgêneros (LGBTT) (NATIVIDADE, 2010).

Dentre essas, despertou-me a atenção a atuação da *Igreja da Comunidade Metropolitana* (ICM)[157], localizada na Rua Sebastião Pereira, no Bairro de Santa Cecília. Desse contato e interesse gestei um projeto de pesquisa para o pós-doutoramento em Democracia e Direitos Humanos (pela Universidade de Coimbra) e que agora, por força do momento e do convite dos professores Antonio Sardinha e Marcos Vinicius de Freitas Reis, trago o resultado à luz dos olhos dos interessados no assunto.

O projeto se encaminhou por duas linhas: a primeira aborda a questão da cidadania eclesial e civil[158] entre os membros da ICM; a segunda, trata da dinâmica da democracia participativa na organização interna da ICM. Esses assuntos não vieram à pesquisa fortuitamente, são pontos que observei em relevância nas práticas da conjuntura interna da Igreja que freqüentei por sete meses e meio com vista a fazer valer o que Valladares (2007, p. 3) atenta para a pesquisa de observação participante, fio condutor metodológico.

A ICM é fruto de um tempo em que o diálogo e a acolhida (décadas seguidas ao pós-guerra mundial) estavam em voga. Dessa prerrogativa fundacional gerada em um contexto histórico tão expressivo, as suas práticas internas não poderiam se distanciar de seu discurso dado para os de fora e para os seus fieis. Nesse sentido, o presente trabalho se lança a investigar como se dão as práticas de democracia dentro da ICM São Paulo, uma vez que a democracia é um de seus valores tão defendidos. Como assim? É uma pergunta que cabe na afirmação feita. Observei ao

157. A CM foi fundada em 1968 pelo Reverendo Troy Perry, na Califórnia, em plena efervescência dos debates dos direitos da Comunidade Gay. É uma Igreja que tem como pauta a defesa dos direitos humanos.

158. Que publiquei sob o título "Do altar para as ruas – o exercício da cidadania segundo os participantes da Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo" em um livro (Diversidades – diálogos (im)pertinentes) organizado pelo colega de pós-doutoramente, doutor Eliseu Riscaroli (UFT).

longo do tempo uma série de ações que me levaram a identificar o estabelecimento da democracia participativa na vivência interna da ICM. Levanto algumas para se ter noção da dinâmica da democracia participativa por ela desenvolvida.

A noção de serviço gratuito, por exemplo, é acentuada sempre que possível. A menção ao dízimo e às ofertas etc., são sempre pontuadas por falas que lembram o destino do dinheiro arrecadado: manter o espaço físico. Sempre observam com rigor a prestação de contas havendo, inclusive, um prospecto no quadro de aviso na entrada do templo. Por duas vezes, e somente por duas vezes, ouvi ao fim do culto o responsável pelos avisos comentar acerca da carência financeira da comunidade solicitando, por esta sorte, que membros se dispusessem a ajudar como colaborador fixo mensal com a contribuição que, inicialmente, oscilava na casa dos R$60,00 – depois o economato deixou livre a quantia que o membro colaborador desejasse doar. Em nenhuma das vezes em que estive na ICM ouvi o reverendo Valério, líder religioso da comunidade, falar em dinheiro. E os membros, quando lidavam com o assunto, sempre se expressavam de maneira muito comedida.

Interessante era a abordagem em relação ao dado em espécie no momento do ofertório. Quem introduzia a questão da doação afirmava categoricamente que, pela oferta posta no altar, Deus em nada retribuiria ao doador. Que a oferta era um gesto de responsabilidade frente à manutenção do templo e das obras empreendidas pela comunidade.

A democracia participativa exige vigilância do cidadão. Ele deve saber como suas contribuições são usadas, qual o destino e os frutos dados pela oferta. E vigiar o seu uso e todos os procedimentos do interesse público é o preço que o cidadão, em democracia, deve pagar para se manter livre (TOCQUEVILLE, 2007, p. 331).

Outro aspecto que muito me chamou a atenção é a participação de mulheres nas práticas ritualísticas da ICM. Ora, todo o quarto domingo do mês acontece o culto chamado *ICM delas* no qual membros femininos (lésbicas, travestis, transexuais e mulheres heterossexuais), desenvolvem toda a condução da celebração. No ICM não se faz distinção sexista de gênero. O *ICM delas* é assim chamado porque congrega todas aquelas que têm identidade feminina. É importante destacar o respeito que aqui é promovido para com as escolhas, as vidas e o modo de ser de cada partícipe.

Diante de tal cenário chega-se à conclusão de que há uma performance de costumes entre os membros da Igreja que favorece as práticas de democracia participativa.

Mas o que vem a ser democracia participativa? Ou antes disso mesmo, o que é democracia?

Na conceituação acerca do que vem a ser democracia, o Dicionário de Filosofia de

Nicola Abbagnano apresenta, por primeiro, o sentido etimológico – poder do povo. E, em seguida, acena para a atual complexidade da conceituação que diz ultrapassar "o significado específico de "forma de governo" (governo do povo, pelo povo e para o povo) para indicar um modo de ser e de pensar (ABBAGNANO, 2007, p. 277). Muito oportuno é o itinerário de busca por conceituação do filósofo visto que é, justamente, o que este trabalho, dentro de um determinado recorte, procura levantar: a democracia enquanto ideal e prática dentro de um determinado espaço sócio-religioso.

Várias são as abordagens na busca de uma conceituação do que vem a ser democracia e essas perpassam a história. Assim como vários são os problemas que envolvem a conceituação. Em linhas gerais, os defensores da democracia a pensam como "política caracterizada por "regras" (sufrágio universal, governo da maioria sobre a minoria, possibilidade de alternância, etc.) (ABBAGNANO, 2007, p. 278)". Já nessa linha de raciocínio acena o problema da tirania – que é a o controle despótico da maioria sobre a minoria (TOCQUEVILLE, 2007).

Por outro viés, o chamado pensamento contemporâneo afirma seu entendimento sobre a democracia como "[...] política na qual se conciliam exigências como liberdade e igualdade que, na modernidade, tinham sido apresentadas em alternância, mas que se pretende sintetizar por intermédio da fraternidade (ABBAGANANO, 2007, p. 278)". E, ao que tudo indica, é o caminho pensado e tomado pela ICM visto à busca por tais práticas em seu espaço.

O conceito de democracia participativa envolve maior complexidade do que o conceito de democracia que pode facilmente ser pensada como governo da maioria (que é o que comumente acontece nos meios populares no Brasil).

Entende-se por democracia participativa o envolvimento dos cidadãos em decisões que ocorrem no contexto estatal e que vai além do momento do voto (quando os cidadãos elegem seus representantes). Reforçando, destarte a vontade de envolvimento do cidadão onde há "desenvolvimento de debates públicos, sob a forma de conferências de cidadãos ou de consenso, sobre as controvérsias [...] (DORTIER, 2010, p. 122)". Entende-se por democracia participativa:

> Aquela forma de exercício da função governativa em que a vontade soberana do povo decide, direta ou indiretamente, todas as questões de governo, de tal sorte que o povo seja sempre o titular e o objeto, a saber, o sujeito ativo e o sujeito passivo do poder legítimo (BONAVIDES, 1993, p. 13).

O jurista sugere uma forma de exercício participativo que ele chama de democracia direta segundo a qual as decisões finais sobre as discussões e a elaboração das leis caberiam ao povo (BONAVIDES, 1996, p.28). Uma vez que o atual modelo

democrático é, aos olhos do jurista, o espaço usado para esconder atos de ditaduras sociais que tem por intuito tirar as liberdades humanas (BONAVIDES, 2002, p. 27). Dentro dessa concepção de exercício participativo é que caminha, segundo essa pesquisa, as relações de "poder e decisão compartilhada" dentro de um espaço não -estatal como é a ICM.

Teoricamente procurei me apoiar, para desenvolver essa pesquisa, em Alex de Tocqueville (2007) e Boaventura de Souza Santos (2002). A escolha do primeiro recai sobre as preocupações conceituais e o problema da tirania da maioria sobre a minoria. O segundo devido ao foco com a temática da democracia participativa que se manifesta em espaços não estatais. A leitura do *corpus* teórico citado, bem como de outros, possibilitou a extração de questões e objetivos que figurarão no momento da discussão dos dados coletados.

Por ora, partirei direto para a discussão da metodologia usada (especificamente da aplicação da entrevista e do questionário) e a posterior discussão dos dados e resultados.

Quanto aos dados empíricos, obtive-os mediante visitas de campo – nas quais usei do método da observação participante (QUEIROZ; VALL, 2007, p. 273) –, entrevistas (recolhidas de três membros da ICM) e questionário (respondido por cinco participantes).

As visitas de campo aconteceram na participação dos cultos da ICM. Antes e após a liturgia tive a oportunidade de conversar com os membros. Os participantes, em sua maioria, pessoas em idade madura (acima dos 30), provindas de diferentes níveis socioeconômicos.

No que diz respeito às diferenças socioeconômicas, entre eles nunca percebi qualquer olhar ou gesto de repulsa e preconceito. A maioria trabalha e, quando alguém está desempregado, solicita publicamente (geralmente no culto que ocorre toda quinta-feira) orações para que a vida tome rumo satisfatório. O público é bem heterogêneo, formado por pessoas com formação superior ou não, famílias homoafetivas com filhos (formadas por mulheres). Há a presença de travestis (que por sinal são muito ativas) e também identifiquei uma heterossexual casada e com filhos.

Entre observações, entrevistas e questionamentos

Trabalharei relacionando e comparando o conteúdo disposto dentro da proposta da observação participante e do conteúdo das entrevistas e respostas do questionário aplicado.

Entrevistei os seguintes membros: o reverendo Cristiano Valério, 36 anos; o diácono Thiago Martins Figueredo, 30 anos e a professora Suzana Maria de Araújo Borges, 45 anos (responsável pelas traduções de Língua de Sinais para surdos). Quanto ao questionário aplicado, obtive retorno dos seguintes participantes: Flávio Ronaldo Aderaldo de Souza, 55 anos; César Henrique Loyola Lima, 24 anos; Celso de Brito, 53 anos, Getúlio Oliveira da Silva, 33 anos e, por fim, Viviane Costa Paiva, 39 anos (heterossexual).

As perguntas (tanto da entrevista quanto do questionário) foram formuladas objetivando levantar o panorama *intramuros* teórico e prático da democracia participativa na ICM.

A primeira e a segunda questão do questionário se casam. Com elas atentei para a medida das influências da religião e do século no modo de gerenciar a vida comunitária. Eis como as perguntas foram formuladas.

> 1. Ao que parece, a ICM, distingue-se das demais Igrejas que trabalham com fieis LGBTT pelas práticas democráticas em sua organização. Tais práticas, a ser ver, são justificadas pela Bíblia? Justifique incluindo, se caso for, a argumentação bíblica.
>
> 2. As práticas democráticas da ICM carregam consigo muitos elementos da cultura moderna como, por exemplo: votação para resolver questões simples e complexas; a aceitação da diferença como item pertinente à diversidade da sociedade; a acolhida, sem descriminação, de pessoas de outras matrizes religiosas sem obrigá-las a discursos de conversão para o próprio grupo, dentre outros. Pergunto: em que medida a cultura contemporânea oferece dicas de como organizar a vida que a tradição religiosa não oferece?

Obtive respostas variadas sobre a primeira pergunta do questionário (se a democracia *intramuros* da ICM encontra justificativa bíblica). Concentrar-me-ei nas respostas de Viviane e Getúlio pelo grau de expressividade.

A resposta de Getúlio Oliveira Silva atenta para o já anunciado pelos outros membros entrevistados, mas com maior densidade. Explica:

> A ICM é mais conhecida como Igrejas da Comunidade Metropolitana e como o próprio nome já diz, ela é da comunidade e não do pastor [...] A democracia dentro da nossa comunidade é um instrumento a serviço da comunhão entre os nossos membros. Existem na bíblia diversas argumentações que deixa bem claro a prática da democracia. Por exemplo, em Mateus 16- "13.15" Jesus pergunta aos seus discípulos: "O que o povo anda dizendo a respeito do Filho do Homem?". E eles respondem [...] Então, fica muito claro que Jesus não está preocupado em fazer com que ninguém en-

> gula meias palavras e saia de cabeça baixa aceitando algo que lhe é imposto. Muito pelo contrário, sua preocupação é de entender o que realmente cada um pensa sobre ELE, ou sobre sua doutrina [*sic*].

Viviane, assim como Getúlio, justifica teologicamente a democracia na ICM:

> [...] A ICM tem sim uma proposta mais democrática do que muitas outras denominações cristãs, de modo geral, embora conheça outras igrejas cristãs protestantes que caminham numa linha de Conselho Congregacional [...]. Acredito que a proposta mais democrática da ICM não se dá apenas nas eleições de diretoria ou votação e aprovação de trabalhos pela comunidade, mas é democrática no discurso. [...] No discurso de Jesus é pregada a liberdade de escolha, de pensamento, Ele deu voz às mulheres, às crianças [...].

De fato, como testemunham Getúlio e Viviane, a ICM possui práticas democráticas. Porém, estas não se encontram anunciadas categoricamente nas linhas das Escrituras. Contudo, elas subjazem, por certeza hermenêutica, no texto religioso – e esta realidade é trazida à luz pela releitura bíblica.

A ICM produz seus discursos com base nas Teologias da Libertação (TL) e na Teologia Feminista (TF), segundo relatou em entrevista o reverendo Valério Cristiano. Estes canais teológicos usaram categorias das Ciências Humanas para redimensionar a forma de analisar os textos da tradição cristã (COELHO JÚNIOR, 2011, p. 02).

O que observei nas visitas de campo durante os cultos da ICM é que a Igreja não subverte a escritura (acusação feita por agrupamentos cristãos sexistas). Os textos lidos são os que se encontram na Bíblia. O que fazem é mostrar outras possibilidades de leitura. Todo texto, dependendo de quem lê e de onde se lê (posicionamento teórico) encontra sentidos diversos. Essa é a característica do fazer hermenêutico.

Nesse sentido, a ICM capta em seu fazer hermenêutico as lacunas e as múltiplas possibilidades de lidar com os textos. Não são desonestos no trato, afinal, sabem que há possibilidades de se olhar e investigar uma questão. A Bíblia, assim como qualquer produção humana, possui lacunas que são preenchidas das mais variadas formas. Por isso é preciso, segundo Dobberanhn (apud ADRIANO FILHO, 2008, p. 35) "[...] averiguar 'como' um determinado texto se relaciona com o todo da linguagem de sua época e sociedade".

De fato, não há nas Escrituras judaico-cristãs referência direta à democracia (termo este da cultura grega), mas há indícios de que o discurso e as práticas democráticas são pensados na ICM como um complemento do fazer religioso inclusivo (COELHO JÚNIOR, 2012, p.10). E aqui pode estar uma diferença considerável entre

a leitura religiosa da ICM em comparação com a dos fundamentalistas: a Igreja inclui ideias que se harmonizam com o que entendem por ideal cristão; os fundamentalistas, por seu turno, abominam a inclusão do novo. Ora, a estrutura doutrinária da ICM (por ser mais enxuta) permite que o fiel transite na vida de maneira mais flexível. Suzana, em entrevista, afirma que na ICM não se tem pressão moral para se viver algo. O que há são ensinamentos sem que se faça deles motivo para confinar as pessoas a um determinado estilo de vida.

No contexto ortodoxo da religião, o uso dos sacramentos é um meio usado para garantir a manutenção do fiel às práticas ditadas pela hierarquia. Servindo, muitas das vezes como forma de subjugar as pessoas. Quem faz e o que faz no contexto das práticas religiosas (sacramentos) exprime relações de poder. O Reverendo Valério, explicando em entrevista a estrutura funcional da Igreja, diz que a ICM só possui dois sacramentos, a saber: Batismo e Santa Ceia. O primeiro é de acolhida e o segundo de comunhão. E estes tipos de sacramentos não dão espaços para controle hierárquico sobre os fieis, assim como acontece, por exemplo, com o sacramento do matrimônio (que exige que pessoas continuem unidas mesmo em meio a uma relação fracassada), ou da penitência ou confissão (que coloca o fiel na dependência espiritual do sacerdote).

Quanto à segunda questão (se a influência é dada por teorias advindas da cultura contemporânea), todos os conteúdos convergem. Getúlio confirma que a ideia procede e contextualiza: “Vivemos em um tempo onde as pessoas são livres para opinarem e terem seus próprios pontos de vista sem receio do que os demais irão pensar”. Viviane percorre a mesma via de raciocínio. Porém, de forma mais articulada “Acredito que cada tempo e cada sociedade organiza suas regras de vida, baseadas num código de ética, valores e virtudes aprovado pelas pessoas que compõem esse momento da história (tempo e lugar)’.

Ademais Viviane apresenta a fonte de influência contemporânea no modo da ICM vivenciar a democracia: “A ICM acredita na leitura histórico-crítica da Bíblia, levando em conta as conquistas da sociedade ao longo da história da humanidade, mas levando em conta também a essência da nossa fé que é o amor, acima de tudo”. César professa a mesma influência: e Celso, por sua vez, diz que a ICM incorpora a evolução do pensamento humano.

Tanto na primeira quanto na segunda questão, os participantes evocam o uso do método histórico-crítico (FITZMYER, 1997, p. 27). Contrapondo-se, todavia, à estrutura interpretativa normativista que, outrora, assim como ainda hoje, sustenta a ideia de que as Escrituras contêm a verdade eterna e imutável sem levar em conta que, com o tempo, novas perguntas surgem e as velhas respostas já não são suficien-

tes (ADRIANO FILHO, 2008, p.30).

Nesse contexto, Viviane diz no questionário que a "literalidade dos textos religiosos conduz as pessoas à morte e esse não é o objetivo da religião". A leitura histórico-crítica, segundo os entrevistados, procura preservar o essencial para o religioso, que é a fé e deixar de lado o que veem como secundário: as moralidades temporais, muitas das vezes calçadas no preconceito e na exclusão. De fato, tanto a primeira quanto a segunda questão confirma a inserção do olhar contemporâneo acerca do modelo de gestão democrático, uma vez que a criticidade leva as pessoas a discutirem seus papeis, lugares, interesses etc. E essa é a vocação para a democracia segundo Tocquenville (2007, p. 707).

As práticas internas de democracia na ICM são exemplo de como elas acontecem em espaços não estatais, conforme pondera o conjunto da obra de Boaventura Souza Santos (2002). Os discursos e as práticas da ICM estão dentro do que Boaventura Sousa Santos chama de luta contra a hegemonia. Escreveu o luso: "A democracia, nesse sentido, sempre implica rupturas com tradições estabelecidas, e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e leis (SANTOS, 2002, p. 51)".

Formulei a terceira e a quarta questão com o intuito de perceber a aproximação e a distância entre o ideal e as práticas desenvolvidas no grupo. Revisitando as perguntas:

> 1. Como é que vocês desenvolvem nos discursos a ideia de que a prática da democracia participativa é algo benéfico para a comunidade?
>
> 2. Quais as principais dificuldades encontradas na prática da democracia participativa da ICM?

Sobre a terceira questão (desenvolvimento de discursos sobre os benefícios da democracia), Viviane posiciona seu olhar sobre o valor que é viver em comunidade e na medida em que esta comunidade pode fazer com que o projeto do Evangelho se concretize. Disse Viviane "[...] acreditamos que democracia participativa é exercício de cidadania e somente cidadãos podem "espalhar as sementes do Reino".

Tanto César quanto Getúlio caminham na preocupação com a ordem comunitária. Getúlio, acerca dos benefícios da democracia, assim se posicionou: "[...] Percebemos que através da prática no dia a dia conseguimos chegar a um senso comum entre os membros da comunidade [*sic*]". E escreveu César: "Na ICM entendemos que quem faz a igreja instituição é a comunidade reunida, buscamos esclarecer que todos são importantes para o funcionamento da igreja instituição e que a experiência real de

Deus é através do relacionamento com os outros [*sic*]". Tocqueville, ao tratar da democracia na América, aborda sentimento similar ao exposto por César ao afirmar que:

> o habitante dos Estados Unidos aprende desde seu nascimento que é preciso se apoiar em si mesmo para lutar contra os males e embaraços da vida; ele não lança sobre a autoridade social senão um olhar desconfiado e inquieto, e somente recorre ao seu poder quando não pode prescindir dele [...] nos Estados Unidos, as pessoas se associam com o objetivo de segurança pública, comércio e indústria, moral e religião. Não existe nada que a vontade humana desista de atingir pela ação livre do poder coletivo dos indivíduos (TOCQUEVILLE, 2007, p. 235).

Há uma similaridade, mas não uma igualdade. De fato, tanto a formação da democracia americana quanto o ideal de vida comunitária da ICM em suas práticas democráticas se dirigem pelo fator do bem estar coletivo (via associação). A diferença está nas circunstâncias em que se dão o ímpeto de associar-se para se preservar da força coercitiva do Estado. Para os americanos está o receio de serem tragados pela esperteza do Estado ou de outro cidadão em sua ânsia por querer se aproveitar da situação, por isto se associam. Conforme sinalizado por Flávio, na ICM há um depósito de confiança na liderança na associação da Igreja (diferente do caso da democracia americana marcada pela desconfiança):

> Acredito que, se o partícipe da ICM – permanente ou temporário – abrir seus sentidos para perceber a postura prática de seus líderes, como também a postura de alguns de seus membros, poderá tornar-se um portador de discursos e atitudes eu visem à contribuir para a diminuição das intolerâncias em geral, bem como das exclusões e dos preconceitos [*sic*]. (Flávio)

Outra questão é o caráter solitário. Os americanos percebem desde cedo que é preciso apoiar-se em si mesmo para enfrentar o Estado, a vida (TOCQUENVILLE, 2007, p. 807). De feita similar as entrevistas revelam na trajetória dos membros que, outrora, ao descobrirem-se como homoafetivos, sentiam uma profunda solidão. Tanto o reverendo Valério, quanto a Suzana e o diácono Tiago a relatam o mesmo sentimento. Comungaram de experiências comuns, tinham-se como pecadores (devido à condição sexual). No entanto, congregam-se em Igreja para que, juntos, possam enfrentar os obstáculos que a sociedade sexista lhes impõe.

Reverendo Valério, por exemplo, diz, de maneira muito jocosa, que esperava a cura de Deus, mas que, enquanto a cura não vinha, foi participando da Igreja. Perce-

bi uma grande alegria no reverendo ao contar a sua jornada marcada pelo encontro de novos horizontes teológicos que o auxiliaram a se encontrar consigo mesmo (passou e freqüentou várias igrejas). É a alegria, pelo visto, do encontro consigo dada pelo contato com outros iguais a si (excluídos da participação plena na comunidade religiosa) que faz com que homens e mulheres homoafetivos abandonem a condição de seres solitários e busquem unir-se em uma nova comunidade.

No referente à questão quatro (sobre as dificuldades apresentadas na democracia participativa da ICM), as respostas foram diversas. Flávio e Celso apontam para a presença ou não da conscientização participativa de maneiras distintas. O primeiro relatou: "A meu ver, trata-se da sempre pequena participação humana. Se a agenda for lazer, festa, passeio; aparecem várias pessoas. Contudo, se for estudo e trabalho, a presença é mínima *[sic]*".

Desse modo, repousa na consciência particular dos indivíduos o seu grau de participação ou não. Flávio foi o componente que mais criticou a participação dos membros. Atenta para o esforço das lideranças em conduzir de maneira criativa e responsável o bom andamento da comunidade. No entanto, vê que o esforço esbarra na fragilidade de muitos dos que participam da ICM – que ele chama de permanentes e temporários. Já Celso lançou uma hipótese acerca da origem das dificuldades: "Recorte sociocultural particular da população brasileira pouco afeita às práticas de diálogo e conscientização participativas na sociedade [*sic*]". Então, para este, a dificuldade advém de fatores externos que fazem reflexo nas práticas da ICM.

Na ICM, as decisões são sempre tomadas por votação. Ganha a proposta que tiver maior adesão. Presenciei, ao final de alguns cultos, votações acerca de questões de cunho doméstico como, por exemplo, a votação para a escolha do melhor dia para realizar a atividade X.

César sinaliza para a colegialidade que deve permear as decisões ao escrever: "É fazer com que as decisões tomadas sejam pensadas para que o todo seja beneficiado e não fazer a vontade particular de alguém [*sic*]". Porém Getúlio, ao comentar as dificuldades da democracia na ICM, é mais otimista ao afirmar: "No meu ponto de vista nenhuma. Tendo em vista que tudo é muito bem discutido e antes mesmo de qualquer posição de qualquer membro, levantamos todas as possíveis hipóteses nas tomadas de decisões".

O diálogo constante na busca de entender a tomada de decisão é um fator que quebra a velha noção de hegemonia da maioria. Se algo é votado as pessoas tomam, enquanto pares, consciência das implicações de sua escolha e da dos outros. Dos meses que interagi na ICM não consegui perceber sinais de um elitismo democrático, segundo o qual um pequeno grupo decide o destino de todo o grupo (SANTOS,

2002, p.50). Para Abbagnano (2007, p. 277) o voto, enquanto sufrágio universal é uma atitude que "[...] parte do reconhecimento dos chamados direitos humanos, que devem ser reivindicados, buscados e realizados em sentido universal, conforme se vê ao longo de toda a Idade Modena, por isso denominada "era dos direitos" (Bobbio)".

As questões cinco e seis também estão entrelaçadas. Tratam de perceber as rupturas presentes (ou não) no interior do grupo e o jogo de poder que pode existir ou estar camuflado. É o que se vê levantado no teor das perguntas:

> 1. Há um controle sobre os discursos de cunho teológico na Igreja? Sendo sim ou não, por favor, justifique.
>
> 2. Há algum tipo de punição ou coerção aos membros que não querem se submeter às decisões da comunidade? Se sim, quais práticas punitivas e qual o resultado que se espera delas?

A intenção de lançar o teor das duas questões foi a de avaliar em que medida, de fato, a ICM é coerente quando afirma que faz uma opção pela radicalidade da inclusão, sem acepções (sinal de um vigoroso exercício democrático). E nada melhor do que observar o caráter "legislador e jurídico" da instituição (SANTOS, 2002). Isto é, como ela lida com as divergências? Como controla, se é que controla, os divergentes? Quero saber se há um comando sobre as ideias e sobre as práticas e como ele, se existe, se manifesta?

Conforme aponta Queiroz e Vall (2007, p. 278) "Com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos e tensões existentes e identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias".

No questionário, todos, exceto César, que não respondeu, foram unânimes em afirmar (quanto à quinta questão) que não há um controle sobre os discursos teológicos. Indo às respostas: "Não, nunca percebi um "controle" do discurso" observa Viviane. "Não. Entendemos que todo estudo ou discurso teológico e as interpretações das escrituras são baseadas na inclusão como um todo. Todos e todas somos convidados a viver essa radical inclusão", afirma Getúlio. "Não percebo discurso de controle nem vigilância moral na constituição e vivência comunitária. Antes, há incentivo para aprimoramento individual e coletivo em permanente evolução", reflete Celso. "Em quatro anos, nunca notei. Inclusive percebo que cada pregador (a) imprime seu estilo próprio. O que considero um valor". Recapitula Flávio.

Conforme já exposto pelo questionário, os participantes dizem que não há controle discursivo. Aparece o argumento de que se congregam com vista à inclusão indistinta de todos. Não presenciei, em minhas incursões e nem mesmo nos diálogos

nos momentos em que participei das reuniões da ICM, qualquer manifestação de exclusão de pessoas. Um exemplo claro é o tratamento dado aos mendigos que, vez por outra, em estado de embriaguez, entraram nos cultos.

Quem recepcionava os participantes, com muito jeito, também recepcionava os moradores de rua sem ares de desconforto. Presenciei, em dois momentos distintos de confraternização (com comes e bebes), a entrada de mendigos embriagados no recinto e os mesmos foram servidos das mesmas iguarias – sem a observação de que eles não poderiam entrar para a festa. Se há ou houve um mal estar do grupo em relação a essas interferências eu não sei, porque não cheguei a perguntar no momento do ocorrido.

Encontrei outro aspecto de ausência de controle teológico nas entrevistas com o diácono Thiago e com a Suzana. Ambos são de origem católica e mantêm a dimensão de sua fé de origem. Tiago afirmou que a dupla ou múltipla pertença na ICM não é um problema. Ele, assim como a Suzana, não participa mais de espaços católicos, mas mantém a referida espiritualidade. Ambos são devotos da Virgem Maria e rezam sempre unidos ao símbolo católico. Suzana comentou que é muito devota de Nossa Senhora Aparecida,que sempre que pode visita o Santuário Nacional (em Aparecida do Norte) e que em breve levará a sua esposa (Noemi), de origem evangélica, para a peregrinação.

Notável foi o relato de Suzana sobre a busca de liberdade que os surdos sentem ao participar da ICM. A participação de deficientes auditivos na Igreja é muito alta. Um terço do espaço é ocupado por eles. Suzana, que traduz em língua Brasileira de Sinais (Libras) o que ocorre nas atividades, contou que os surdos procuram e participam da ICM porque não gostam da forma com que as outras Igrejas, que trabalham com homoafetivos, fazem suas abordagens doutrinárias e de conduta. Disse que eles não gostam de se sentirem obrigados a pagar o dízimo segundo o proposto de maneira incisiva pelos dirigentes. Que não apreciam a carga de moralidade heteronormativa jogada sobre suas condutas (não ter relação sexual sem estar religiosamente compromissado com o outro).

Suzana pensa que o referido posicionamento de liberdade pode encontrar explicação na forma como o surdo é educado: sem o peso auditivo das palavras e do som que, a todo o momento, se ergue para coibir. Muitos dos surdos, proveniente de famílias sem muitos recursos, não conheceram a linguagem de sinais na infância. Nem sempre entendiam o que os adultos diziam. A ausência das palavras os libertou do julgo do medo e do pesado ditame da moralidade cristã ocidental marcada pela culpa trazida pelo verbo. Participam da ICM justamente por ser o lugar onde melhor se sentem. Se a questão da democracia, para Tocqueville (2007, p. 279), é arrumar

uma forma de preservar a igualdade e a liberdade, ao que aparenta, a ICM arrumou um modo todo dela, no qual as minorias não se submetem ao julgo da maioria.

Flávio recorda que a ausência de controle é um fato, visto que há incentivo das lideranças para o aperfeiçoamento. Vale recordar que as tarefas desenvolvidas pela ICM no que tange à vocação de cada membro para o serviço comunitário é um sinal de abertura e não de aprisionamento teológico. Todos são convidados a exercerem um ministério e este não é de caráter hierárquico. A estrutura das funções na ICM resgata aquelas praticadas no cristianismo antigo onde havia, além dos sucessores dos apóstolos (bispos), os sucessores dos profetas e dos doutores. Fazendo com que o poder na comunidade não esteja centrado em uma só pessoa (DULLES, 1981, p. 88).

Quanto à coerção (item da questão seis), a resposta de Flávio foi coerente com o conteúdo da questão cinco: "A considerar o "modus vivendi" da Comunidade, punição não faz parte dele". Getúlio dirige-se pelo mesmo olhar: "De maneira alguma. Sempre que temos a necessidade de decidir algo dentro da comunidade fazemos uma assembleia onde discutimos os tópicos e ao final chegamos a uma decisão através de um voto". César responde: "Não existem!". Viviane sumariamente argumenta: "[...] Nunca presenciei práticas punitivas".

Concluindo

O propósito da pesquisa foi o de averiguar o panorama da democracia interna na ICM. Para tanto, dividi a pesquisa em três momentos.

O primeiro questionava se a democracia na ICM advinha de influência religiosa ou era fruto da intervenção do discurso contemporâneo ocidental acerca da vivência democrática. O resultado foi o reconhecimento do impacto provindo do entendimento hodierno gestado pela cultura moderna. Porém, a leitura histórico-crítica da Bíblia (lembrando que esta também é fruto da influência da modernidade secular) faz com que se perceba que os Evangelhos apontam para a liberdade de todos e a ausência de submissão do menor para com o menor. Nisso estaria, também, uma justificativa subjacente de pensar a democracia no ambiente eclesial pelas vias da teologia.

Quanto ao segundo momento, busquei perceber a aproximação e/ou a distância entre o ideal e as práticas desenvolvidas no grupo acerca de democracia. Queria saber sobre as dificuldades internas em se vivenciar a participação nas decisões da Igreja. Os participantes demonstraram que o desejo por entender o outro e de se fa-

zer comunidade os impelem a dialogar com vistas a manter a unidade e o bem estar do grupo.

Por fim, abordei um assunto muito delicado com o intuito de saber em que medida as práticas e ideais democráticos da ICM resistiriam às divergências internas. Os membros sinalizaram, em sua maioria, que o controle sobre a produção teológica (que poderia sinalizar a presença de uma ideologia para centralizar o poder de conduzir a vida dos membros), bem como o exercício de punição não é presente na ICM São Paulo, visto que, por tal exercício, seria possível perceber o teor coercitivo de um determinado grupo.

A produção vivencial da ICM está dentro da proposta de emancipar a pessoa de discursos e práticas que atentem contra a sua dignidade (SANTOS, 2002, p.23), de modo que a denúncia de Trilussa não ecoaria como uma sentença para os partícipes da ICM.

> Júpiter disse à ovelha: - São injustos
> e odiosos, além disso, contra a lei,
> Os sucessivos sustos,
> com que os lobos te afligem, eu bem sei!...
> É melhor, entretanto, que suportes
> com paciência os agravos: a questão
> É que os lobos são fortes
> Demais, para não ter razão... (TRILUSSA, 1973, p. 271).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADRIANO FILHO, José. "O método histórico-crítico e o seu horizonte hermenêutico". In: **Estudos de Religião**, Ano XXII, n. 35, 28-39, jul/dez. 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/171/181>. Acessado em: 21 agosto 2013.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

_____. **Os poderes desarmados:** à margem da Ciência Política, do Direito Constitucionale da História: figuras do passado e do presente. São Paulo: Malheiros, 2002.

COELHO JÚNIOR, Carlos Lacerda. "A emergência de uma Teologia *Queer* – uma breve análise sobre as influências do Movimento Feminista e Homossexual no processo de reconfiguração do sa-

grado". In: **17º. Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre Pesquisas sobre a Mulher e relações de Gênero**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 14 a 17 de novembro. 2012. Disponível em <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/114-1147-1-PB%20(2).pdf>. Acessado em: 12 maio 2014.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DULLES, Avery. A tríplice sucessão: apóstolos, profetas e doutores. *In* KÜNG, Hans; FITZMYER, Joseph. **A escritura, a alma da Teologia**. Trad. Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Loyola, 1997.

NATIVIDADE, Marcelo. Uma homossexualidade santificada¿ Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. In **Religião e Sociedade**. Vol 30. No. 2. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a06v30n2.pdf>. Acessado em: 12 maio 2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina [*et al*]. "Observação participativa na pesquisa qualitativa: conceitos e implicações na área da saúde". In: **Revista de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. J, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun. Disponível em: http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf. Acessado em:12 março 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. **Democratizar a democracia** – os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Renovar a teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Pauo: Boitempo Editorial, 2007.

SOMAIN, René. Religiões no Brasil em 2010, **Confins** [Online], 15 | 2012, posto online no dia 02 Julho 2012, consultado em 27 Junho 2016. Disponível em: http://confins.revues.org/7785 ; DOI : 10.4000/confins.7785

TOCQUENILLE, Alexis de. **Da democracia na América**. São João do Estoril: Principia, 2007.

VALÉRIO, Cristiano. "Nossa Historia". In: **Igrejas da Comunidade Metropolitana**. Disponível em: <http://www.icmbrasil.com/nacional/index.php/sobre-icm/nossa-historia >. Acessado em: 14 setembro 2013.

VERSOS DE TRILUSSA**.** Trad. Paulo Duarte, São Paulo: Marcus Pereira Publicidade, 1973.

A Implantação da Igreja Inclusiva no Amapá: a homossexualidade, a fé e o acesso ao divino

Marcos Vinicius de Freitas Reis[159]
Antonio Carlos Sardinha[160]
Cleiton de Jesus Rocha[161]
Arielson Texeira do Carmo[162]

Introdução

Na modernidade, nota-se a abertura de espaço para que múltiplos grupos religiosos pudessem se insurgir e conquistar seus espaços na luta pelo mercado religioso. De acordo com Weber[163] o fenômeno da modernidade não fez com que a religião perdesse força, ela adaptou e deu novos significados à forma de acesso ao sagrado atendendo demandas postas pelo novo modelo da sociedade. Assim, o processo laicização do Estado deu maior liberdade para que o indivíduo professe sua fé e para que outros grupos pudessem surgir e se organizar. Logo, o campo religioso atualmente é marcado pelo pluralismo, liberdade de culto e competição entre os diversos grupos religiosos.

A partir da década de 1970 houve maior abertura para o pluralismo religioso no Brasil. Sabemos que o país ainda mantém o caráter esmagadoramente cristão, no qual a maioria dos habitantes ou são católicos, evangélicos ou de outra matriz cristã (MARIANO, 2013). De acordo com dados do IBGE, em 1970, 91,8% dos brasileiros se declaravam católicos; em 2010, esse número foi reduzido para 64,6%. Quem mais cresce são os evangélicos; nesses quarenta anos, saltaram de 5,2% da população para 22,2%. Para o IBGE, existem 42.275.440 milhões de evangélicos para uma população brasileira de 190.755.799. O aumento desse segmento foi puxado pelos pentecostais (MAFRA, 2001). Para Mariano, o Brasil não é um país hegemonicamente católico e sim um país de maioria de pessoas que professam a fé católica.

No que se refere à diversidade religiosa, observamos que o campo religioso brasileiro passa por transformações sutis. Evidenciamos nesse movimento de mudança os diversos grupos religiosos que existem e surgem no decorrer dos últimos anos,

159. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) do Curso de Graduação em Relações Internacionais. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (NEREP-UFSCAR/CNPq). Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (OBADH-UNIFAP/CNPq), Líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq). Email: marcosvinicius5@yahoo.com.br

160. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutorando em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Email: sardinhajor@yahoo.com.br

161. Graduando do curso de licenciatura em sociologia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bolsista do programa de Educação Tutorial (PET). Pesquisador e Membro do Centro de Estudos políticos, religião e sociedade (CEPRES). E-mail: clei2014cs@hotmail.com

162. Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amapá, membro do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES). Bolsista do Programa de Iniciação Cientifica (PROBIC). Bolsista voluntário do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Grupo de Estudo e Pesquisa de Violência e Criminalizações (GPVIC). E-mail: arielsondocarmo@gmail.com

163. Weber (2013) salienta que a religião passa a ser um segundo violino e deixa de influenciar diretamente em outras esferas sociais, principalmente a do direito e das leis, ocorrendo em meio à pluralização do campo religioso.

a exemplo dos movimentos espiritualistas, religiões esotéricas, grupos pagãos, religiões indígenas, dentre outros[164]. Isto é, o campo religioso brasileiro depara-se com o surgimento de novos movimentos religiosos com as mais diversas propostas teológicas de acordo com o público que ela quer atingir (CAMPOS, 2003). Além disso, a escolha sobre querer ou não professar uma religião é uma decisão individual do sujeito e não mais uma herança familiar ou imposição do estado (HERVIEU-LÉGER, 1997).

No Estado do Amapá, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE em 2010, os números de adeptos que se denominavam Católicos era 425.429 de uma população 669.526 de habitantes (64%); houve um crescimento no número de Evangélicos 187.163 (28%). Os sem religião tiveram um pequeno aumento e passaram para 38.787 e permaneceram no patamar dos (6%). Em 2010, os Espíritas cresceram e chegaram a 2.781. As religiões Afro também ganharam novos membros: eram 121 pessoas em 2000 e depois de uma década foram para 555 pessoas que se declararam pertencer a Umbanda ou Candomblé[165]. O censo denota também o aumento dos Testemunhas de Jeová, que, em números, cresceram mais de mil novos adeptos passando de 2.391 para 4.111, em 2010. O censo de 2010 também noticiou ou aumento da Tradição Exotérica no Amapá de 11 adeptos passou para 141.

É neste cenário que a Célula Inclusiva no Amapá apresenta uma proposta religiosa para o público LGBT, que tradicionalmente não possui espaço em outros grupos religioso para vivenciarem suas experiências enquanto lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs). A Igreja Inclusiva iniciou suas atividades no Estado do Amapá em meados de 2014 e oferece mais uma opção religiosa no concorrente mercado religioso local[166]. O Movimento religioso inclusivo traz como proposta doutrinária modificações e ressignificações para homoafetividade e, conjuntamente com ações proselitista, tenta angariar mais fiéis no competitivo mercado religioso amapaense. Assim, tentaremos expor a situação e teologia da célula inclusiva na sociedade amapaense, considerando as contradições e especificidades da vivência religiosa de LGBTs.

Metodologicamente, a construção analítica para o desenvolvimento de nosso estudo se figura pela pesquisa de campo, pesquisa documental e coleta de entrevista, além da revisão bibliográfica. Realizamos entrevistas com o pastor responsável pela

164. Neste contexto, a Igreja Inclusiva, iniciada no Brasil na década de 90, fortaleceu sua atuação no início do século XXI. Wass de Jesus (apud, Natividade, 2006) entende que a homossexualidade tem sido, nos últimos tempos, amplamente discutida nas Igrejas Cristãs, frequentemente buscando embasamento bíblico para repudiar ou justificar a tentativa de "cura" deste "mal" espiritual ou físico.

165. Provavelmente o número de adeptos das religiões afro-brasileiras seja maior do que o número apresentado pelo IBGE de 2010. Muitos se declaram seguidores de outras religiões em função do preconceito existente na nossa sociedade com as religiões de matriz africana

166. O campo religioso amapaense é composto por evangélicos que conquistam espaços por meio da diversificação institucional pentecostal e neopentecostal, além de investir no forte proselitismo para atrair adeptos, que vão desde ação social até programas em rádios e TV'S. Pregam por temas ligados à família e à "moral cristã", além de seus programas midiáticos atacarem grupos religiosos minoritários como os das Religiões Afro-Brasileiras.

Igreja Inclusiva no Estado do Amapá e alguns de seus membros. Assim, por se tratar de um fenômeno recente no Amapá e norte do Brasil, evidenciaremos os possíveis conflitos com outras religiões majoritárias (Evangélicos e Católicos) e demonstraremos os perfis dos membros frequentadores da célula.

Algumas considerações sobre a teologia inclusiva

Os ideais de Igreja Inclusiva surgem na década de 60, nos Estados Unidos, quando grupos LGBT's sofreram com uma onda de perseguições, violência e rechaços pelos religiosos conservadores,[167] que buscavam justificativa bíblica para repudiar a emersão da aceitação da homossexualidade na esfera pública (FERRAZ, 2015). No contraponto da onda conservadora, o movimento político de caráter liberal[168] expressava a defesa ao direito à liberdade sexual, religiosa, política, além de avanço nas políticas públicas para a comunidade LGBT. Na questão religiosa, surgem interpretações de que a vivência da identidade homossexual não era algo pecaminoso ou demoníaco. A experiência homoafetiva passa a ser aceita e estimulada em alguns grupos religiosos (FERRAZ, 2015). Muitos homossexuais buscam na teologia inclusiva espaço para vivenciar sua identidade sexual sem serem rejeitados ou discriminados. Portanto, a Igreja passa ser mais um espaço de busca pelo reconhecimento e socialização com outras pessoas que vivem os mesmos dilemas no tocante às suas experiências sexuais.

Historicamente, o movimento da Igreja Inclusiva surgiu no ano de 1968, quando o reverendo Troy Perry idealizou nos Estados Unidos a primeira Igreja direcionada a pregar a proposta bíblica para a comunidade LGBT. Para atrair público de gays, lésbicas, transgêneros e simpatizantes foi feito uma releitura da bíblia para adequar à realidade desse grupo. Rejeitaram a tese de que a bíblia condenava a prática homossexual, defendida por outros grupos religiosos e, a partir de uma releitura bíblica, defendem a tese de que Deus não reprovava e nem condenava a homoafetividade[169]. E, assim, pautaram-se no discurso de que o evangelho e o acesso ao sagrado são para todos[170].

De acordo com Natividade (2006), só é possível entender os discursos dos grupos que tratam das relações entre religiões cristãs e homossexualidade dentro de con-

167. Exemplificam-se os religiosos da ala conservadora dos EUA, como Jerry Falwel, Pat Robertson, Franklin Granham, que foram oposição ao movimento LGBT (FERRAZ, 2015).

168. Movimento de Liberação Gay surgido nos Estados Unidos na década de 60, como forma de garantir os direitos da comunidade LGBT. (FERRAZ, 2015).

169. Wanda Deifelt (1999) escreve que não é possível negar que haja passagens bíblicas que fazem referência à homossexualidade e outras que são usadas freqüentemente na discussão acerca deste tópico: Gn 1.27-28 e 2.18-25 (relato de criação do casal primordial), Gn 19 (Sodoma e Gomorra), Lv 18.22 e 20.23 (preceitos referentes à moral sexual, tirados do Código de Santidade), Dt 23.17 (uma proibição para que os "filhos de Israel" não se tomem prostitutos do templo), 1Rs 14.24; 15.12; 22.47; 2 Rs 23.7 (diferentes relatos sobre a instalação e a proibição da prostituição no templo), Rm 1.18-32 (alerta que "malfeitores" não herdarão o Reino), 1 Co 6.9-11 (uma lista de pessoas que não herdarão o reino de Deus), Ef 5.33 (como deve ser a relação matrimonial) e Jd 7 (referência a Sodoma e Gomorra). (DEIFELT, 1999).

170. Disponível em: <http://ccir.no.comunidades.net/um-pouco-de-historia-inclusiva>. Acesso em 9 de abril de 2016.

dições sócio-históricas específicas. No Brasil, o movimento das igrejas inclusivas na década de 90 possui algumas características que são similares à dos Estados Unidos, como por exemplo: a estruturação da igreja inclusiva girou na órbita dos movimentos LGBT, acarretando no combate à homofobia, à reivindicação da despatologização, à luta contra a violência e a discriminação e, principalmente, ao enfrentamento da epidemia de AIDS no país (NATIVIDIDADE, 2006)

As Igrejas inclusivas que surgem participam politicamente na defesa dos Direitos Humanos e Civis, enfatizando a defesa do direito de LGBTs vivenciarem suas relações afetivas sem serem perseguidos. Defendiam também o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos, além do direito à participação política e outros direitos individuais. No Brasil, a primeira Igreja Inclusiva foi a Igreja Metropolitana[171] filial da Igreja inclusiva Americana. Desde os primórdios do seu funcionamento, o seu discurso pregava pelo combate à perseguição e violência contra LGBTs. Sob esses aspectos, o movimento religioso da Igreja Inclusiva Metropolitana – ICM pautou sua liturgia na aceitação da homossexualidade, na vivência das identidades sexuais no templo religioso, combate à homofobia e na defesa do casamento religioso entre pessoas do mesmo sexo (NATIVIDADE, 2006).

Importante elucidar que o movimento religioso inclusivo carrega na sua liturgia, cosmologia e linguagem religiosa um *ethos*[172] pentecostal, ou seja, acreditam no dom de falar em língua, cura, batismo no espírito santo[173] e o uso da bíblia é muito comum em suas atividades religiosas. Por rejeitarem formas de discriminação, estigmas[174] e preconceito com homossexuais, as atividades cotidianas propostas pela Igreja Inclusiva tendem a proporcionar acolhimento aos LGBTs para que vivenciem sua religiosidade sem sentimento de culpa, além de permitir compartilhamento de desejos, dificuldades e conflitos naturais entre LGBT's. (FATIMA, 2008, NATIVIDADE, 2010, MARANHÃO, 2015).

Sendo o campo religioso, um campo de poder e correlações de força, valendo-se da noção de Bourdieu[175], logo surgiram os conflitos no núcleo religioso. Os líderes religiosos que tinham sua sexualidade reprimida no espaço religioso decidem se valer de um contra-discurso como forma de deslegitimar o próprio curso histórico do protestantismo ocidental. Poderíamos considerar que o movimento da igreja inclusiva coloca na modernidade uma contradição no próprio paradigma cristão de que os

171. Para saber mais sobre o processo de implantação da Igreja Inclusiva no Brasil, ver os Escritos de Marcelo Natividade, Fatima Wass de Jesus e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão.

172. Sobre o ethos religioso, Geertz (1978) entende como sendo um conceito que expõe aspectos morais, estéticos e que é definidor de valores sociais de uma cultura específica, responsável por uma visão de mundo que possui aspectos cognitivos e existenciais.

173. No pentecostalismo, o batismo no Espírito é para todos que professam sua fé em Cristo, que nasceram de novo, e, assim, receberam o Espírito Santo para neles habitar. O batismo no Espírito Santo é uma obra distinta e à parte da regeneração, também por Ele efetuada. Assim como a obra santificadora do Espírito é distinta e completiva em relação à obra regeneradora do mesmo Espírito, assim também o batismo no Espírito complementa a obra regeneradora e santificadora do Espírito.

174. A compreensão de estigmas se baseia em Goffman, que entende que são identidades deterioradas, por uma ação social que representa algo mau dentro da sociedade e, por isso, deve ser evitado. "O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo" (Goffman, 1975:13).

175. Para o autor, a noção de campo está definida como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, omonopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (BOURDIEU, 1984:114).

homossexuais, antes, condenados, agora se tornam pessoas que podem viver e ter acesso ao sagrado independente de sua orientação sexual. O acesso aos bens sagrados passa a ser algo individual e positivo sem as cargas proibitivas ainda impostas pelas religiões majoritárias de cunho cristão com relação às sexualidades[176].

A implantação da comunidade inclusiva no Amapá

A célula inclusiva no Amapá iniciou seu processo de implementação por meio do contato com membros do movimento LGBT do Estado, começando o seu proselitismo nas redes sociais como uma filial da Igreja Inclusiva Nova Esperança - CCNEI[177], com sede em São Paulo. Como já dissertamos, no Estado do Amapá, a igreja começou seu projeto de atuação em 2014, mas a atuação efetiva começa em 2015. Devido a uma ruptura do líder com a igreja sede, o serviço religioso ficou parado. Em 2016, foram retomadas as atividades com encontros na casa de um dos membros em bairro periférico da cidade de Macapá[178], além de praças e locais públicos.

A implantação da igreja no Estado não foi algo planejado como ocorre com outras instituições religiosas, quando querem expandir seus templos para outras regiões. Desde o início das atividades do movimento inclusivo no Amapá, percebemos a falta de estrutura para realização das suas atividades, não houve investimentos financeiros e muito menos a vinda de outros missionários para ajudar nas atividades da igreja. O que presenciamos foi uma iniciativa individual do pastor Danilo Deodato para implantar tal igreja.

Na época, os primeiros contatos que fizemos com a Célula Inclusiva foram de uma pesquisa na internet, na página da comunidade, que na época se chamava Comunidade Cristã Nova Esperança Inclusiva Macapá – CCNEI[179]. Na *fanpage* podemos ver que já existia um pequeno grupo e que suas reuniões ocorriam em espaços públicos como praças e alguns pontos turísticos[180] da capital, Macapá. Atualmente, a Célula Inclusiva no Amapá conta com pouco mais de seis membros que frequentam regularmente as reuniões que ocorrem em períodos quinzenais. A atração de membros para a comunidade se faz pelas redes sociais, com postagens em grupos voltados para o público LGBT e em eventos culturais como a Parada do Orgulho Gay, movimento de

176. Interessante salientar que fundadores e pastores atuais que são membros das diversas igrejas inclusivas no Brasil foram ex-pastores ou adeptos das principais igrejas pentecostais, a exemplo da Assembleia de Deus, Universal do Reino de Deus, Quadrangular e Deus é Amor. Quando esses pastores desenvolviam seus trabalhos e suas religiosidades nessas instituições religiosas realizavam trabalhos de acompanhamento de pessoas homossexuais que buscavam sua reorientação sexual. Não foram raros os momentos em que esses pastores foram a programas de rádio e TV e testemunharam suas "libertações" dos desejos homossexuais.

177. de janeiro de 2010, constituída por tempo indeterminado, sem fins econômicos, de caráter religioso, com a finalidade de levar a palavra e os ensinamentos de Jesus Cristo a todos os seres humanos, fundamentada nas Santas Escrituras, independente de classe social, nacionalidade, sexo, raça, cor e crença religiosa. Disponível em: <http://www.ccnei.org/index.php/component/content/article?id=77>. Acesso em 21 de maio de 2016.

178. Bairro Novo Buritizal, Zona Sul da Cidade de Macapá.

179. Disponível em: <https://www.facebook.om/C%C3%A9lula-Inclusiva-Nova-Espea%C3%A7a-Macp%C3%A1-1088971377868099/?fref=ts>. Acesso em 13 de Abril de 2016.

180. Os membros da célula faziam suas reuniões na Praça da Fortaleza de São José de Macapá, Monumento Marco Zero e casa de membros, pois não possuíam ainda uma sede própria.

Quadrilhas Juninas e o Marabaixo[181].

Para coleta de dados, foi realizada entrevista com o líder da célula inclusiva Danilo Leandro de Sousa Deodato[182], com membros frequentadores da célula e mais uma visita ao *locus* de atuação da célula.

No que concerne à implantação da IC no Amapá, o líder da Célula nos relata que, após algumas viagens missionárias independentes que fez pelo país, entendeu a necessidade de vir para Macapá:

> [...] Então eu conheci é... através das redes sociais alguns Amapaenses que quando eu falei a respeito da Igreja Inclusiva, eles despertaram interesses e eles reconheceram que escasso no estado e que havia uma grande necessidade no Estado, então, depois logo em seguida fiz uma viagem missionário para Macapá em agosto de 2014 para Estudar a Cidade, onde eu fiz mais contato. Procurei conhecer o meio LGBT da cidade, o meio cultural e saber como seria a aceitação como seria, se haveria muita resistência para a implantação da Igreja Inclusiva em Macapá e eu pude concluir que existe uma carência muito grande na cidade né... Que existe uma necessidade muito grande de implantar aqui o projeto né... E que daqui seria um campo muito fértil e... Um caminho a se traçar para a região, para o resto da região que ainda não tem. Então, eu tomei uma decisão pessoal de me mudar pra cá, de largar tudo. Eu tinha uma vida instável lá em São Paulo, fazia faculdade cursava direito, trabalhava, era independente, morava sozinho, então larguei tudo e passei a me mudar pra cá ... no finalzinho de Fevereiro do ano passado. Então, completou um ano que eu me mudei pra cá e eu já vim determinado em implantar a Igreja Inclusiva aqui no Amapá. Dessa minha decisão que vem a primeira iniciativa e o primeiro trabalho de Igreja Inclusiva no Estado do Amapá, porque pela minha pesquisa não houve nenhuma tentativa, então nunca teve nada semelhante, sempre prevaleceu à opressão é... Fundamentalista e religiosa aqui no Amapá... O primeiro passo dado para o começo do evangelho Inclusivo aqui no Estado do Amapá, então quando eu cheguei, eu comecei a fazer mais contatos e aí eu comecei a fazer as primeiras reuniões [...].

Como esta iniciativa, à época fez parte da CCNEI[183], no Amapá a Igreja Inclusiva seria uma filial da sede, localizada em São Paulo (termo utilizado pelo próprio Danilo Deodato). Nesse segmento, houve uma preocupação em entender as demandas da Região Norte por uma iniciativa da IC e, o que foi constatado pelo representante hoje da Célula é que as religiões cristãs tradicionais e fundamentalistas no Amapá oprimiam os homossexuais, por isso, a necessidade de uma teologia que chamasse e incluísse essas pessoas.

O objetivo da implementação da teologia inclusiva no Amapá não visa apenas ensinar a teologia da aceitação e inclusão, mais revela como uma oferta religiosa que

181. A festa de marabaixo é uma comemoração religiosa, que acontece no Amapá, praticada por remanescentes de quilombos, os quais demonstram sua fé a partir da dança, do canto e do consumo da gengibirra, bebida feita à base de gengibre e álcool. É ainda uma festa religiosa em louvor à Santíssima Trindade e ao Divino Espírito Santo, realizada por meio de missas que misturam danças, músicas, ladainhas. As danças e músicas são improvisadas, originalmente, e devem representar a realidade vivida, o dia-a-dia de uma comunidade. Por representar situações cotidianas, o marabaixo pode ser composto de movimentos que lembram lutas, como também movimentos que lembram a alegria, a tristeza e a paixão. (Disponível em: <http://www.marcos-geograficos.org.br/pdf/html.php?id=91>)

182. Danilo Deodato foi durante muito tempo missionário da Comunidade Cristã Nova Esperança Internacional – CCNEI que tem sua sede localizada em São Paulo.

busca competir no mercado religioso pela captação de fiéis de grupos pentecostais, neopentecostais e até católicos mais tradicionais que pregam em seus discursos serem contra a homossexualidade. Isto é, a ideia é implantar uma igreja que possibilite a vivência de forma harmônica da sua identidade sexual e identidade religiosa.

183. Importante informar que o Danilo Deodato rompeu em 2015 com a CCNEI e hoje faz um trabalho independe à frente da Célula Inclusiva no Amapá. Esse rompimento se deu em decorrência, segundo Danilo Deodato, por conta de falta de apoio da CCNEI e por acusações infundadas sobre a forma como estava conduzindo o trabalho no Amapá. Nesse caso, podemos considerar o Danilo como um dissidente da CCNEI.

Inclusão e reconhecimento

O trânsito religioso acompanha uma característica de afirmação da identidade dos sujeitos na contemporaneidade. Os sujeitos que se fixavam em identidades únicas e estáveis, atrelados às suas estruturas sociais, passam a construir e vivenciar um processo de identificação provisório, variável e problemático, segundo Hall (2005). Nesse sujeito dito pós-moderno, a identidade é formada e transformada de modo contínuo a depender da forma como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (ibid, p. 13).

É pela via da contradição desse processo de identificação dos sujeitos que observamos o trânsito religioso e as possibilidades de vivência religiosa de sujeitos LGBTs. Hall (2005) pontua que dentro de cada sujeito há identidades contraditórias, que nos leva em diferentes direções e nos dão a sensação de deslocamento, no que se refere à elaboração dos nossos 'eus'.

O sujeito LGBT, que constrói um sentido para a vivência da sua sexualidade e identidade de gênero, elabora sua narrativa sobre o corpo, as práticas, comportamentos e experiências afetivas a partir de uma cultura ocidental que discursa sobre a sexualidade, apoiada em estratégias de controle que não se confunde com a mera repressão. Em discurso, a sexualidade constituiu-se um dispositivo social de controle que tem ligação com uma rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

A natureza confessional acompanhou o discurso da sexualidade do confessionário dos religiosos às instituições como escola, a família, as instituições médicas e jurídicas, garantindo a evidente peculiaridade de cada espaço. A estratégia é, ao contrário da repressão e da proibição, estimular a fala sobre o sexo para a constituição de um acervo que passou a compor os mecanismos de produção de uma verdade regulatória sobre o sexo e suas manifestações.

Desde a penitência cristã até nossos dias o sexo tem sido matéria privilegia-

> da de confissão [...] um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também um ritual que se desenrola em uma relação de poder , pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se [...] Durante séculos a verdade do século foi encerrada, pelo quanto ao essencial, nessa forma discursiva (FOUCAULT, 1988, p. 60-61).

Essa sexualidade como um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais por um dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, conforme afirma Michel Foucault, é originária e historicamente burguesa com efeitos depois em outras classes sociais.

A construção de um aparato complexo para produzir verdade sobre o sexo foram procedimentos confessionais (no Ocidente Cristão como primeira técnica para produção de verdade associada à penitência), incorporados pela pedagogia, nas relações entre adultos e crianças, nas relações familiares e na medicina e psiquiatria – a discursividade científica encarnada nas *scientia sexualis,* a partir do século XIX.

Todo esse aparato produziu um excesso de discursos associado a uma lógica que prevê produção de saber sobre sexo, não em termos de repressão ou de lei, mas de poder. O poder é entendido pelo pensamento focaultiano não como sinônimo dos tradicionais aparatos repressivos materializados na lei e nas instituições, presumindo sujeição, que por oposição à violência tenha a forma de regra. Ao contrário, poder configura-se como

> uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de suas organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, defasagens e contradições que as isolam entre si [...] o poder está em toda parte [...] não é uma instituição, uma estrutura, não é uma certa potencia de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

É, portanto, na relação entre saber e poder sobre sexo colocado em permanente discurso que, a partir do século XVIII, passa a vigorar nas sociedades ocidentais o dispositivo da sexualidade, em substituição ao dispositivo de aliança[184], colocando o corpo como objeto de saber e elemento nas relações de poder.

Observar, portanto, o processo de identificação com uma perspectiva religiosa de

184. Foucault considera como dispositivo de alianças o sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento de parentescos, de transmissão de nomes e bens. Esse dispositivo acaba superado por não oferecer aos processos econômicos e às estruturas políticas suportes suficientes. A substituição é pelo dispositivo da sexualidade, que tem como razão de ser a penetração nos corpos como forma de controle (Ibid., p. 100-101).

um sujeito LGBT, observada as especificidades, elabora sua identidade sexual sob a vigilância de um discurso sobre a sexualidade alinhado a dispositivos de poder e vigilância que, por sua vez, tem no discurso religioso uma vazão cunhada de legitimidade, torna-se fundamental para tratar o trânsito e a própria experiência religiosa no contexto das igrejas inclusivas.

Com o advento da Igreja inclusiva, podemos considerar que a heterogeneidade da sociedade foi capaz, por meio da sua linguagem, diluir, desmistificar e (re) significar o sagrado, possibilitando a atender um público específico, ou seja, os LGBTs. Nesse sentido, o trânsito religioso amplia, tanto é fato que, boa parte dos pentecostais é católico ou ex-católico, ex-membro das religiões de matriz africana, espírita e mesmo do protestantismo histórico. Podemos observar essas considerações na fala de um dos frequentadores da célula:

> Bom meu nome é "Otávio[185]", tenho 18 anos...e...e...e... A minha trajetória religiosa começou desde a infância... desde a minha família, meus avós e tal sempre foram muitos religiosos e como eu explico para o Danilo é a minha religião... o catolicismo é a minha religião, minha vertente e tudo mais, mas eu participo da igreja inclusiva... digamos que sou mente aberta, não me fecho a só uma coisa, então eu consigo é...é...é...é...é´... absorver um pouco de cada coisa e formar meu próprio pensamento, mais ou menos isso... E eu comecei na igreja bem novo participando de grupos catequese, fazer primeira eucaristia, perseverança e agora e eu estou na pastoral da juventude que é a PJ- numa coordenação sou secretário e... e... e... é isso [...].

Interessante observar na fala supracitada que, ao mesmo tempo em que ele frequenta as reuniões da igreja inclusiva, também desempenha atividades de coordenação na Pastoral da Juventude, ligada ao catolicismo da cidade de Macapá. Percebemos que essa dupla pertença religiosa, na perspectiva da afirmação da identidade do fiel, não é excludente e nem antagônica, apesar das diferenças doutrinárias e rivalidade entre as duas instituições religiosas que ele frequenta. Em cada espaço que o fiel escolheu frequentar são compartilhados e ensinados valores que o ajudam a entender o que ele é do ponto de vista da identidade. Isto é, a escolha em frequentar um ou mais instituições religiosas é entendida, uma vez que essas matrizes religiosas oferecem respostas para seus dilemas pessoais, além de acolhimento, aconselhamentos e sociabilidade. No tocante ao entrevistado, inferimos que a escolha em participar da Pastoral da Juventude ligada à Igreja Católica é no sentido de conviver com jovens da sua idade, que em algumas situações podem ser pessoas que já o conheciam desde a infância. A escolha de vincular-se à Igreja Inclusiva pode ser

185. Será usado nome fictício para o membro, diferente do líder da célula que não vê problemas em utilizarmos seu nome.

explicada na tentativa de lidar melhor com sua orientação sexual, considerando o controle e interdição pela instituição religiosa de origem.

O trânsito religioso, de acordo com Almeida (2001), devido à concorrência religiosa, permite que cada instituição ofereça bens sagrados para satisfazer determinados grupos. A legitimidade do discurso religioso poroso, ao mesmo tempo em que controla, gera um sentido de liberdade e empoderamento para enfrentar valores e tradições, conforme identificamos no relato do líder da célula inclusiva em Macapá:

> [...] A célula inclusiva surge como um lugar para atender as regras né, as leis daquela Igreja, ele já tem opção se ele quiser, de decidir por ser livre e de usar o seu potencial e... Expressar sua liberdade dentro da Igreja Inclusiva... Porque ali é um local onde vai devolver a ele a dignidade... E vai devolver o seu respeito e vai mostrá-lo que ele tem valor perante essa sociedade também, não só questão no âmbito religioso, mais questão social , familiar[...].

Mais do que isso, o trânsito dos sujeitos LGBTs para vivenciar suas relações com o sagrado passa pela negociação e acomodação comuns aos processos de identificação. O acolhimento e a abertura de um espaço de sociabilidade, considerando as interdições para a sociabilidade LGBT em cidades de pequeno e médio porte, como Macapá, tornam-se fatores importantes para entender a busca pela oferta religiosa, pelo fato de a igreja inclusiva ser a opção mais aceitável dentro das normas morais locais para o encontro de sujeitos que desviam da própria norma, no que se refere à sexualidade e identidade de gênero.

Consideramos nesse caso que o processo de *estar junto* para apreender os sentidos da religião, as perspectivas em torno da cosmologia que sustenta e organiza os ritos e crenças sobre os sujeitos na relação com o sagrado é uma primeira instância para observar a relação dentro das igrejas ditas inclusivas. Por outro lado, um segundo movimento, mais crítico e assertivo, considera que uma instância estruturante para problematizar essas instituições está na capacidade de ampliarem as margens de negociação para (re) significar o discurso em torno das sexualidades e identidades que desviam da norma que o discurso religioso legitima, seja ele inclusivo ou não.

O que estamos querendo inserir é o fator do reconhecimento, em torno das sexualidades e identidades de gênero desviantes como fator central para observar a experiência religiosa dentro das igrejas inclusivas, para além de uma oferta religiosa em que a preocupação concorrencial e, por conseguinte, da legitimação de uma dada instituição, sobrepõe-se a uma perspectiva inclusiva mais estruturante a saber: o reconhecimento e legitimidade das identidades de gênero e sexuais e, portanto, do

sujeito LGBT de imprimir a perspectiva sobre a cosmologia religiosa, que transite da aceitação/inclusão para reconhecimento/afirmação na teologia da religião que experiência.

Para Hegel, a luta por respeito e reconhecimento intersubjetivo é o motor último dos conflitos sociais, ou seja, o tema relativo ao reconhecimento passa ser central para o progresso social em direção a formas cada vez mais completas de relações sociais, incluindo uma releitura do contrato social[186]. A ideia básica em Hegel, segundo Mattos (2006, p. 21), é a de que:

> na medida em que sou reconhecido por um outro sujeito em minhas capacidades e propriedades se, por um lado, eu me reconcilio com o outro sujeito, por outro, eu aumento a minha percepção sobre minhas particularidades e descubro novas especificidades, novas fontes de minha identidade que necessitam novamente ser reconhecidas.

Essencialmente, a ideia é de que as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco compõem aquilo por meio do qual se realiza a transformação normativa gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p. 156). Este autor identifica três dimensões para o reconhecimento que são distintas, mas interligadas - o amor, o direito e a solidariedade.

Na primeira esfera, a do amor – que Honneth acrescenta à ideia de Hegel a amizade para não restringir a família como única forma de relacionamento – estão as relações emotivas que permitem um saber-se-no-outro, gerando assim um conhecimento comum e o desenvolvimento de uma confiança no indivíduo indispensável para seus projetos de auto-realização pessoal.

A esfera do direito é a jurídico-moral que prevê o reconhecimento intersubjetivo pela autonomia e inimputabilidade da pessoa, gerando sentimentos de auto-respeito. Essa dimensão de reconhecimento nos permite retomar questão lançada inicialmente ao associar a essa esfera a ideia dos direitos humanos como um conceito político e histórico, que emerge historicamente de uma moral que consagra o reconhecimento mútuo de agentes como seres autônomos, sendo o direito nessa compreensão não apenas um cumulativo de leis, mas um processo de aprendizado, resultado de consensos sociais e morais, que se tornam fontes para sua aplicação.

A esfera da solidariedade corresponde à comunidade de valores que presume respeito solidário aos projetos de auto-realização, contribuindo para a estima social. É a relação de solidariedade que possibilita indivíduos ou grupos compartilharem projetos e valores comuns. Essa esfera está baseada na idéia de um reconhecimento

186. Para Hegel existem três etapas de reconhecimento: o amor, o direito e a solidariedade, respectivamente correspondentes a diferentes dimensões da auto-realização ou auto-consciência do espírito. Para cada etapa há uma instituição que respectivamente seriam o matrimônio, a sociedade civil e o Estado. O reconhecimento na esfera amorosa gera auto-confiança, na esfera do direito auto-respeito e na esfera da solidariedade, a auto-estima. Essas etapas representam condições intersubjetivas básicas para pensar estruturas universais de boa-vida, ou seja, a idéia de eticidade que é caracterizada por um modelo de práticas sociais que se distinguem por um processo peculiar de reconhecimento recíproco e auto-realização (MATTOS, 2006, p. 22).

intersubjetivo da pluralidade, valorizando aspectos distintos e habilidades distintas.

Observar os espaços das igrejas inclusivas, sejam elas autodenominadas ativistas ou não, requer um exercício que busque captar a dimensão institucional e religiosa do reconhecimento como elementos para instituir protocolos de diálogo religioso que problematize os pressupostos que enfrentem teologicamente a construção cultural em torno do corpo, da sexualidade e do gênero.

Em níveis avançados de análise, o que se ressalta é a existência de um empoderamento mitigado (TAQUES, 2006), que se estrutura a partir da tese do enfrentamento e confronto ao discurso religioso sobre o corpo (e as sexualidades) em um reconhecimento na esfera da solidariedade:

> É importante pra nós, para conhecermos a verdade que estar escrita na Bíblia, para que possamos nos aproximar de Deus, para fazer com que a maioria das pessoas entendam que não somos abominações e pecadores (com relação à homossexualidade)[187].

187. Entrevista realizada com um dos frequentadores da Igreja Inclusiva de Macapá.

Nesse caso, a justificativa para a procura dos serviços religiosos na Igreja Inclusiva está no encontro de uma justificativa religiosa fundamentada na bíblia sobre a sua sexualidade. A busca pela 'verdade' exprime a reelaboração que o sujeito fez sobre sua identidade sexual ao aceitar os direcionamentos dessa instituição religiosa sobre sua identidade sexual.

188. Entrevista realizada com um dos frequentadores da Igreja Inclusiva de Macapá.

A relação com o sagrado é marca essencial para entendermos as razões que levam as pessoas a se identificarem com a proposta religiosa da Igreja Inclusiva. No meio pentecostal é natural e comum que o fiel por meio da prática religiosa tenha um contato direto com o sagrado sem a mediação de algo ou de alguém. Isso pode ser comprovado pela leitura de passagens bíblicas. Em muitas situações, a leitura da bíblia ajuda no entendimento de sua realidade atual, oferecendo respostas para seus dilemas cotidianos. Não são raros os momentos que na igreja são realizados estudos bíblicos, momentos de oração, palestras e formações doutrinárias para que o LGBT compreenda que, naquele espaço religioso, o divino não condena sua prática sexual, pelo contrário, ele não julga, acolhe e aceita sua realidade no campo da identidade sexual. Podemos observa isso no depoimento abaixo:

> As mesmas coisas que esperaríamos de uma pessoa cis e heterossexual, né não? Orientação sexual homossexual ou identidade trans não muda o caráter de ninguém. Aos olhos de Deus isso não faz diferença. O que conta é o amor que sentimos pela presença Dele nas nossas vidas[188].

E também de acordo com a fala abaixo:

> creio que seja importante porque quando um lgbt muita das vezes é criticado pela sociedade no geral, ele busca algo em que possa se firmar e a religião é um desses pilares de sustentação onde ele(a) pode encontrar um conforto que precisava[189].

Apesar da célula inclusiva em Macapá ser frequentada por poucos membros, podemos perceber esse processo de burocratização e de racionalização. Cada membro da igreja possui função específica: gestão financeira, gestão de realização de eventos, um responsável pela divulgação das atividades da igreja por meio das redes sociais, e o pastor que é responsável como porta-voz da tradição dessa instituição religiosa.

A Igreja Inclusiva com o objetivo de expansão de suas atividades e sobrevivência de sua proposta religiosa passa por um processo de burocratização e racionalização (WEBER, 2005). Por isso, a Igreja cria códigos de condutas, corpo de profissionais especializados para divulgação e defesa dos seus ideários, são elaborados estatutos, regimentos e atas para registrar as regras criadas e vivenciadas pelo grupo, e por fim, cargos de gestão são criados para ajudar na gerência das atividades religiosas. Nesse sentido, ao aceitar a sua própria sexualidade, não significa que o fiel LGBT tenha liberdade para vivenciá-la. O reconhecimento da sexualidade dito desviante fica atrelado ao enquadramento por uma norma dessa instituição em uma negociação permeada de conflito e tensionamentos.

Não são raros os momentos que existem formações de como deve se portar no relacionamento com outra pessoa, regras de conduta de vida, normas de vivência no casamento, o que é certo ou errado dentro da prática sexual dos relacionamentos, dentre outros direcionamentos. Em geral, o movimento inclusivo sugere que seus membros evitem sexo antes do casamento, proíbe traições e fantasiais sexuais ou formas tratadas como promiscuidade. Em síntese, é permitido relação conjugal com pessoa do mesmo sexo, desde que dentro das regras monogâmicas, ditadas pela igreja. Pede-se ao fiel que evite festas, ingestão de bebidas alcoólicas, proibição do uso de drogas, dentre outras regras de conduta moral.

189. Entrevista realizada com um dos frequentadores da Igreja Inclusiva de Macapá.

> [...] Então... É... Eu mesmo não imponho, então o que eu ensino é o seguinte... O caráter nós cremos que nos temos que nos imitar ao caráter de Jesus, então a bíblia ela nos dá direção para imitarmos o caráter de Jesus então nós... Conforme vamos aprendendo com maior intimidade, então nós vamos entendendo muita coisa, então primeiro eu procuro é... Evitar a hipocrisia, não quero que nossa doutrina se julgue outras religiões, se julgue né... É... Que tenha o respeito até porque se não nós vamos contra a nossa visão inclusiva. Porém, a questão caráter é... Nós procuramos sim

> abolir aquilo que é ilícito perante a lei... Então, por exemplo, a prática que a lei proíbe que a leia acata como ilícito nós não aprovamos né... Como por exemplo, a lei diz que é um crime a pedofilia e até por questões morais nós vemos a pedofilia como um crime então dentro do âmbito da Igreja nós também não vamos aceitar né... A questão bíblica ainda, ela trata o adultério como algo ilícito, algo errado então é algo que nos também abolimos nós incentivamos aos nossos casais a não praticarem o adultério que eles possam também se respeitar, então aquilo que perante a lei, perante a justiça e perante a lei de Deus né... A lei de Jesus aquilo que Jesus nos deixou nós também vamos ensinar que é ilícito nós não vamos passar a mão na cabeça, nós estamos aqui pra poder ensinar a bíblia. Nós apenas somos... como eu disse, acolher a diversidade humana e tratar do ser humano, mais o seu caráter ele deve sim ser moldado; nós não impomos nós deixamos o seu livre arbítrio para que ele mesmo possa buscar e o espírito santo lhe auxiliar, nós damos a direção né... Nós damos as ferramentas cabe à pessoa do interesse dela, do esforço dela pode ser esforçar e nós vamos auxiliar, nós vamos ajudar [...].

Nesse caso, os membros frequentadores da IC aprendem nas reuniões na comunidade que precisam manter uma postura pautada no caráter e respeito e que o principal espelho é Jesus Cristo. O líder da IC, embora relate a importância dessas condutas, afirma não interferir na forma que seu membro vive a sua vida, ao mesmo tempo em que é possível ver uma contradição, ao relatar que, não passa a "mão na cabeça" caso o membro tenha uma postura que não condizem com as regras morais da célula.

Uma das estratégias que o grupo inclusivo amapaense encontrou para divulgação de suas atividades é se aproximar de outros espaços que tradicionalmente são frequentados significativamente por LGBTs, a exemplo das atividades de Festa Junina, casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, marabaixo e as atividades promovidas pela Federação LGBT do Estado do Amapá.

Essa relação de disputas por autonomia e sentido para vivência da sexualidade está expressa também na relação da igreja com o movimento LGBT local. Inicialmente, ambos estreitaram laços. A aproximação se deu em função de alguns membros do movimento social em Macapá serem membros da Igreja e pelo discurso comum defendido pelos dois grupos na luta contra o preconceito e violência e por direitos humanos. Porém, com o passar do tempo às divergências entre os dois grupos foram aparecendo, como relata o Pastor Danilo:

> Porque a própria história do movimento LGBT foi assim, da história deles eles também sofreram muita resistência e tiveram que persistir; eles caíram e tiveram que se levantar, então com a gente também não foi diferente. No começo, eles abraçaram a causa, viram eles reconheceram a causa viram

> a importância da implantação do Evangelho Inclusivo aqui para o Estado do Amapá, porém o apoio deles é limitado e eu compreendo porque eles são uma Federação (...) sem fins lucrativos não governamental ... Possuem como política a laicidade e eles não podem favorecer uma religião então eles... É aquela questão se para você favorecer um pastor, vai ter favorecer o padre, o pai de santo, o rabino né... E então, apenas no começo, eles me auxiliaram na minha chegada (...) com a divulgação né e também nos projetos nas ações sociais e nas conferências que eles fazem. Todos os eventos que eles fazem eles se abrem para nós é... nos podemos ir lá e ser representados né levar nosso nome, assim como nos estamos é... Por nos sermos um ambiente Inclusivo, nós também abrimos espaços para eles para que eles possam vir trazer as suas ideias também é... trazer suas lições aquilo... aquilo... que eles pensam, nós também abrimos espaços para eles para que eles venham trocar informações aprender com a gente né â... a questão dos nossos ensinamentos bíblicos religiosos, tanto eles podem vir aprender quanto a vir a nos ensinar. Então existe sim uma troca, porém como eu disse, é limitado, então eu entendo que o papel deles é outro né, muitas das vezes é.... chega até fugir um pouco de nossas crenças é.... não é em tudo que nos podemos apoiar, por exemplo nós somos contra é... Um... Uma... Uma... Campanha em redes sociais ou publica que venha afrontar né qualquer entidade, e às vezes eles acabam cometendo essa negligência de fazer uma campanha que afronta de uma forma agressiva de você impor o seu respeito e já nós não temos esse pensamento né... nos cremos para que nos temos o nosso respeito não é preciso afrontar e nem impor e nem fazendo nenhuma campanha agressiva, eu posso simplesmente é... respeitar meu próximo que automaticamente eu tenho autoridade para exigir meu respeito né. Então em algumas questões existe uma... uma... discordância mais que é algo saudável, algo que não há nenhum conflito[...].

As disputas começam a aparecer a partir do momento que os campos político e religioso se articulam. Certamente, o pastor não aceita que nas atividades organizadas pela Federação LGBT não tenha o uso de bebidas alcoólicas, ou o incentivo de festas “mundanas” ou até mesmo o apoio de outras instituições religiosas que não seja na luta contra a intolerância religiosa.

Logo, podemos perceber que mesmo com poucos membros a Igreja Inclusiva no Estado do Amapá entra na disputa concorrencial com outros grupos religiosos e não religiosos na busca por fiel e legitimação do seu discurso e influencia junto a setores da sociedade.

Considerações finais

Ao observarmos a implantação de uma célula da Igreja Inclusiva em Macapá, destacamos, para fins de análise, uma dimensão, a do reconhecimento, para compreen-

der a inserção e os tensionamentos da perspectiva inclusiva colocada para a vivência da religiosidade no contexto de trânsito religioso identificado entre os LGBTs.

Destacamos que as ações da Igreja Inclusiva em questão apontam para uma prática menos ativista e mais confessional, em função de uma relação de tensionamento entre uma agenda ativista do movimento social e os valores que norteiam a existência da igreja. O trânsito religioso observa uma flexibilidade na apropriação do discurso religioso que congrega segmentos evangélicos e católicos dentro do espaço inclusivo.

Identificamos que a disputa em um espaço religioso cada vez mais concorrente estimula o desenvolvimento de estratégias para captação de adeptos que concentra características muito parecidas a de denominações religiosas mais tradicionais. Um elemento que permeia a presente pesquisa e que requer certo aprofundamento são tensões envolvendo os sujeitos LGBTs na composição de sua identidade religiosa, considerando a perspectiva do reconhecimento pensado como categoria para avaliar o nível de inclusão e acolhimento de identidades sexuais e gênero destoantes de uma norma colocada para a vivência desses mesmos sujeitos dentro da heternormatividade.

Dessa perspectiva, trabalha-se com a ideia de uma relação mitigada que atua em dimensões pouco estruturadas para descontruir a partir do discurso religioso a percepção sobre a (homo) sexualidade e os papéis e identidades de gênero, a partir de uma matriz que não tenha a norma heterossexual como elemento culturalmente referenciador.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de e MONTEIRO, Paula. 2001. **Transito Religioso no Brasil**. São Paulo em perspectiva, vol. 15, (3).

CAMPOS, Leonildo Silveira. Os Novos Movimentos Religiosos no Brasil analisados a partir da perspectiva da teologia de Paul Tillich. **Revista Eletrônica Correlatio** 03 (2003). Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/1799-3798-1-PB.pdf>. Acesso em27mai 2016.

FERRAZ, Maria Cruz. Religião e Homossexualidade nos Estados Unidos: Vertentes Liberais e Conservadoras em Debate. **Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR Juiz de Fora, MG, 15 a 17 de abril de 2015.**

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GEERTZ, Clifford. "**Ethos, Visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados".** In, A interpre-

tação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

GOFFMAN, E. (1975). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

Hall S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de janeiro: dp&a; 2005**.**

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. Representam os surtos emocionais contemporâneos o fim da secularização ou o fim da religião? **Religião e Sociedade** 18/1 (1997): p. 31-47.

JESUS, Fátima Weiss de. (2008), **Notas sobre religião e (homo)sexualidade:** 'igrejas gays' no Brasil. Porto Seguro: Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia.

MAFRA, Clara. **Os evangélicos. Rio de Janeiro**: Jorge Zahar Editor. 2001.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Religião e Metrópole: Circuitos e Segmentações. In. Religiões e cidades**: Rio de Janeiro e São Paulo/ Ronaldo de Almeida, Clara Mafra, organizadores. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009. (antropologia hoje).

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. **Uma igreja dos direitos humanos" onde "promíscuo é o indivíduo que fazmais sexo que o invejoso e inveja é pecado:** notas sobre a identidadereligiosa da igreja da comunidademetropolitana (ICM). Mandrágora, v.21. n. 2, 2015, p. 5-37.

MARIANO, Ricardo**. Mudanças no Campo Religioso Brasileiro no censo de 2010**. Debates Do NER, Porto Alegre, Ano 14, N° 24. p II9 – 137, JUL/DEZ. 2013.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares**.** Uma homossexualidade santificada? Etnografia de umaComunidade inclusiva pentecostal**.** In: **Religião e Sociedade**, vol.30 n.2, Rio de Janeiro, p.90-121, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-85872010000200006>. Acesso em 30 abril 2016.

ILVA, Vagner Gonçalves da (org**.). Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

TAQUES, Fernando José. O Empoderamento Mitigado. **Em Tese** (Florianópolis), v. 3, p. 67-85, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene Szmrecsányi e Tamás Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.