

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



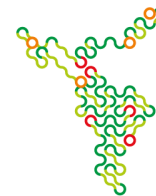
GT47

**Gênero, Educação, Trabalho,
Direitos Humanos e a
Interseccionalidade Étnica
Racial**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A TEORIA CRÍTICA FEMINISTA COMO APORTE AOS DIREITOS TERRITORIAIS INDÍGENAS**
Adriana Biller Aparicio
- 20 COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
Carolina Chagas Schneider
Cristiane Silveira dos Santos
Nelza Jaqueline Siqueira Franco
- 31 DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO**
Antônio Valmor de Campos
Jane Acordi de Campos
- 44 DO EMPODERAMENTO FEMININO À MASCULINIDADE TÓXICA: DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**
Juliana Lamas Souza
- 57 GÊNERO, ESTÁ NOS PLANOS DA UNIVERSIDADE?**
Rosangela Wojdela Cavalcanti
Nanci Stancki da Luz



A TEORIA CRÍTICA FEMINISTA COMO APORTE AOS DIREITOS TERRITORIAIS INDÍGENAS

Adriana Biller Aparicio¹

Resumo: O direito à diferença foi adotado como paradigma para a realização dos direitos territoriais dos povos indígenas, na legislação da década de 1980 e 1990, no plano regional latino-americano e internacionalmente, após séculos de política assimilacionista. A demanda por novos direitos indígenas pode ser analisada, com as devidas particularidades, no contexto dos novos movimentos sociais, ao lado dos movimentos feminista, pacifista, ecológico. Este artigo tem por hipótese que a mudança do paradigma assimilacionista para o paradigma da diferença com relação aos direitos territoriais indígenas ainda não recebeu, por parte dos juristas, o apropriado desenvolvimento e, assim, busca dialogar com a crítica feminista feita à teoria da justiça de caráter liberal-individualista visando encontrar caminhos de sua realização. Para tanto, apresenta, em primeiro plano, as lutas indígenas no contexto dos novos atores sociais, para após, apresentar a perspectiva ainda colonizadora dos direitos territoriais indígenas calcada no largo passado assimilacionista. Ao final, aborda a crítica feita pelas feministas Iris Marion Young e Nancy Fraser de forma a visibilizar as injustiças cometidas contra as mulheres, dando conta de que a teoria da justiça deve ser localizada em seus contextos de dominação e opressão concretos.

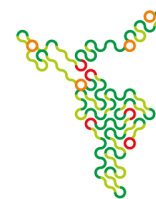
Palavras-chave: Teoria Crítica Feminista. Teoria da Justiça. Direitos Territoriais Indígenas.

The critical feminist theory as a support to indigenous territorial rights

Abstract: The right to difference was adopted as a paradigm for the realization of territorial rights of indigenous peoples, in the legislation of the 1980s and 1990s, at the regional level in Latin America and internationally, after centuries of assimilationist policies. The demand for new indigenous rights can be analyzed, with due particularities, in the context of new social movements, alongside feminist, pacifist and ecological movements. This article has as a hypothesis that the change from the assimilationist paradigm to the paradigm of difference in relation to indigenous territorial rights has not yet received the appropriate development on the part of jurists, and thus seeks to dialogue with the feminist critique to the theory liberal-individualist justice aiming to find ways of its realization. Therefore, it presents, at first, the indigenous struggles in the context of new social actors, and then presents the colonizing perspective of indigenous territorial rights based on the large assimilationist past. At the end, it approaches feminist's criticism in Iris Marion Young and Nancy Fraser in order to make visible the injustices committed against women, realizing that the theory of justice must be located in their concrete contexts of domination and oppression.

Keywords: Feminist Critical Theory. Theory of Justice. Indigenous Territorial Rights.

¹ Doutora e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Mestre em Direitos Humanos, Interculturalidade e Desenvolvimento pela Universidade Pablo de Olavide de Sevilla (UPO). Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Membro dos grupos de pesquisa "Observatório de Justiça Ecológica" (OJE/USFC) e "Desafios do Estado Moderno no Século XXI" (UEM). Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Orientadora Jurídica do Núcleo Maria da Penha. (NUMAPE/UEM). E-mail: adrianainvestiga@gmail.com



INTRODUÇÃO

A formação do Estado moderno representou um processo de assimilação de povos e minorias existentes nas fronteiras do território nacional, tentando reduzir a diversidade cultural à visão ocidental, dando ênfase, no plano jurídico, ao sujeito abstrato, cujas características de classe, gênero ou raça não importavam na implementação do sistema de justiça.

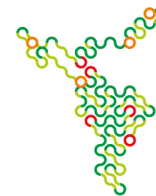
A perspectiva de assimilação dos povos indígenas sofreu mudanças ao final do século XX, com o levantamento das identidades diferenciadas na arena pública, que cobrou dos Estados e da comunidade internacional outra forma de pensar e tratar as diferenças. Os povos indígenas, no avanço desenvolvimentista sobre suas terras, organizaram-se na América Latina e no Brasil, e passaram a exigir, além dos seus direitos territoriais, o respeito à sua cultura.

Neste cenário de lutas por reconhecimento cultural, os povos indígenas passaram a questionar o modelo único homogeneizante de cultura e desenvolvimento, o que também, na década de 1970, foi feito por outros “sujeitos”, como as mulheres, os movimentos pacifistas, ecológicos, que passaram a ser denominado pelas ciências sociais como “novos atores”.

Ainda que tenha havido a transformação do paradigma da assimilação para o paradigma da diferença, a longa tradição assimilacionista ainda se reflete na efetividade dos direitos humanos dos povos indígenas e assim, faz com que os pesquisadores comprometidos com uma transformação social possam dialogar com as demais perspectivas de construção de um mundo plural.

Desta forma, o trabalho aborda, em primeiro lugar, essa participação política dos povos indígenas que passam, cada vez mais, a ocuparem a cena pública demandando respeito por sua cosmovisão e a garantia de seus territórios. Assim como as mulheres, são considerados “novos sujeitos” porque conseguem influenciar os sistemas políticos e jurídicos de forma a encampar algumas de suas demandas. Em seguida, será apresentado o fundamento histórico dos direitos territoriais indígenas, que é o Instituto do Indigenato, fazendo a reflexão sobre a necessidade de sua ressignificação em uma nova moldura que garanta efetivamente o seu direito de ser indígena.

Visando expandir o campo de discussão sobre a teoria da justiça para os povos indígenas, ao final, aborda-se a crítica feita pelas feministas Iris Marion Young e Nancy Fraser, que ao visibilizar as injustiças cometidas contra as mulheres, abrem caminho para uma melhor compreensão sobre as possibilidades para os povos indígenas em seus territórios.



1 DIREITOS INDÍGENAS NO CENÁRIO DOS NOVOS DIREITOS

As mudanças ocorridas na legislação indigenista no plano nacional e internacional no final do século XX, indicam o fim do longo período assimilacionista no qual o objetivo era a supressão da identidade indígena, visando uma homogeneidade cultural. Colaço (2003, p.76-93) trata da emergência do novo paradigma surgido na Constituição Federal de 1988, que implica em respeito à alteridade dos povos indígenas com garantia de seus direitos étnico-culturais, territoriais e de autonomia.

Historicamente, a defesa dos povos indígenas na América Latina sempre teve como horizonte a desapareção da cultura indígena. A partir da década de 1970, em meio a uma série de denúncias às violações dos direitos indígenas a Primeira Reunião de Barbados de 1971, realizada por antropólogos e indigenistas, proclamou o direito indígena de autogoverno (FRANCH, 1990, p.13).

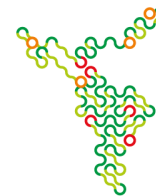
No entanto, após três décadas da promulgação da Constituição brasileira, e ainda, diante da Convenção n.º 169 da OIT (1989), que traz conceitos importantes como autodeclaração, direito à consulta entre outros, o que se verifica não é somente a perpetuação da mentalidade assimilacionista, mas o aumento da violência contra os povos indígenas, como indica o Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, de 2019, do Centro Indigenista Missionário (Cimi, 2019).

Com relação à mudança do paradigma assimilacionista para o paradigma da diferença, observa-se que as práticas e as categorias operacionais dos direitos indígenas seguem sendo pensadas no paradigma anterior. De acordo com Thomas Kuhn (2005, p. 116) isto acontece porque a mudança de paradigma não é um processo cumulativo.

Para uma melhor compreensão deste fenômeno, de dificuldade de implementação de direitos, é preciso ter no cenário que os direitos humanos são processos dinâmicos de luta pela vida digna, e não se resumem a um rol de direitos positivados, de acordo com a teoria crítica dos direitos humanos pensada por Herrera Flores (2005, p.95).

Assim, a efetiva mudança de paradigma da legislação indigenista requer uma visão crítica do direito, que não desvincula os aspectos formais (legislação) dos materiais (lutas sociais), de forma a visibilizar o contexto de sua positivação.

De tal forma, busca-se nas demandas pelo reconhecimento das diferenças como um desígnio dos movimentos sociais que surgem em cena no final do século XX, que foram historicamente



depreciadas pelo direito estatal de cunho liberal burguês, que proclama como sujeito de direito um “indivíduo abstrato”. Assim, é importante identificar que a demanda dos povos indígenas por reconhecimento está localizada ao lado de outras lutas identitárias na busca do reconhecimento do direito à diferença.

Na busca de categorização destes movimentos as ciências sociais elegeram o adjetivo “novos” para demonstrar o diferencial dos movimentos sociais surgidos a partir do final da década de 1960 na Europa, tais como o movimento de mulheres, pacifistas, ecológicos, minorias étnicas que gerou para os teóricos a necessidade de uma nova categoria de análise, tradicionalmente centrada no movimento operário clássico.

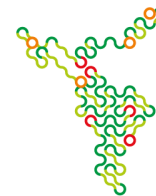
Touraine (1997, p.100) aponta que os atores destes novos movimentos sociais colocam no centro do debate público a dimensão cultural do sujeito histórico, que antes era considerado somente como a classe trabalhadora, centrando os conflitos entre o capital e o proletariado. Scherer-Warren (2000, p.41) explica que os novos movimentos sociais visam à afirmação de identidades, o reconhecimento de seus valores, o respeito às diferenças culturais e conquista de novos direitos.

“Novos sujeitos” ou “novos atores” são expressões que surgem para indicar a emancipação de sujeitos que passam a ser criadores de sua própria história e se contrapor ao sujeito individualista, abstrato e universal, aclamado pelo direito burguês. (WOLKMER, 2001, p. 237-238).

Wolkmer (2003, p.19-20) esclarece que os novos direitos na América Latina derivam de necessidades que são históricas, uma vez que os “sujeitos de direito” considerados como destinatários de normas de garantia nesta região sempre foram, muito concretamente, uma minoria privilegiada.

Os direitos indígenas podem ser analisados no quadro de novos direitos, sem perder de vista suas particularidades, devendo ser evidenciados os processos de conquista e colonização a que estiveram submetidos, acautelando-se com as questões próprias dos povos originários. Os direitos territoriais constituem-se em elemento central na demanda indígena, pois os povos indígenas possuem uma relação diferenciada com seus territórios, constituindo-se em um elo privilegiado entre território e história (ROULAND, 2004, p. 20-22).

A demanda dos povos indígenas encontra-se ao lado das demandas dos novos movimentos sociais de resistência às diferentes formas de opressão e dominação cultural, como o movimento das mulheres pois questionam também as bases do Estado feita sobre uma perspectiva homogeneizante.



A PERSPECTIVA COLONIZADORA DOS DIREITOS INDÍGENAS

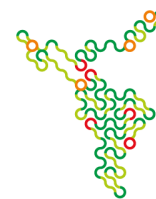
Apesar das mudanças na legislação indigenista, ainda a perspectiva na sua aplicação é colonizadora e encontra lastro em um largo passado assimilacionista, contra o qual lutam os povos indígenas. Desde o início da colonização os direitos territoriais indígenas foram objeto de debates. Há uma longa tradição jusnaturalista cristã, sendo que o teólogo-jurista Francisco de Vitória (1998, p.141-142), considerado um dos precursores do direito internacional moderno, argumentou favoravelmente aos direitos dos povos indígenas, desde que estes aceitassem a pregação do evangelho, caso contrário, admitia que contra eles se lançasse a guerra justa.

O lado obscuro da modernidade é apresentado por Dussel (1993, p.175-176) indicando o seu mito que reconhece a humanidade dos povos conquistados para depois negar-lhes sua cultura e modo de vida e legitima a violência que representou riqueza e prosperidade ao conquistador e violência e exclusão para os conquistados. Quijano (2000 p. 246) vale-se da categoria “colonialidade” para demonstrar que as relações entre povos indígenas e sociedades nacionais latino-americanas ainda hoje reproduzem o conjunto de padrões de dominação mundial e de estruturas de poder.

Castro-Gómez (2003, p.152-154) critica as ciências sociais por ainda não terem rompido com o sistema conceitual próprio do imaginário colonial que atua com as perspectivas binárias de “civilização e barbárie”, “tradição e modernidade”. Isto tudo explica que a mudança paradigmática no tratamento dos povos indígenas ainda se situa no plano teórico e merece a revisão de suas categorias, em especial no campo jurídico.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os direitos territoriais indígenas como “originários” e a doutrina defende a presença no direito brasileiro do Instituto do Indigenato, que estaria previsto em nosso ordenamento desde os tempos do Brasil Colônia. Trata-se de uma tradicional instituição portuguesa, retomada por Mendes Junior no final do século XIX e depois, reapropriada pelo constituinte, em outro contexto. O constitucionalista José Afonso da Silva (1993, p.48) descreve o Indigenato como “uma velha e tradicional instituição jurídica luso-brasileira que deita suas raízes já nos primeiros tempos da Colônia [...]”.

Para Mendes Junior (1954, p.16) o direito originário, também chamado de “direito congênito”, diferencia-se dos direitos adquiridos porque a legitimidade dos primeiros reside na própria existência



do homem. É uma visão jusnaturalista dos direitos, própria de um jurista cristão, que defendia que o serviço de civilização dos indígenas deveria ser feito pela Igreja.

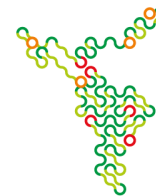
Monteiro (2001, p.118) informa que Mendes Junior está dentre os autores que buscam forjar a identidade do povo paulista com base em suas raízes indígenas, celebrando a miscigenação das raças. Carneiro da Cunha (1998, p.136) aponta que o romantismo indigenista do final do século XIX buscava uma autoimagem que o Brasil quer fazer de si mesmo é do elemento indígena extinto.

No início da década de 1980, Barbosa (2001, p.66-67), advogado militante nos direitos indígenas, apontou o Indigenato como um instrumento muito operacional “[..] no sentido de resguardar direitos indígenas”, trazendo várias decisões judiciais do período nele se fundamentam. Joaquim (2012, p.106) com razão aponta que no julgamento da ação popular PET 3388/RR, no caso da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, o Supremo Tribunal Federal destitui de relevância a teoria do Indigenato, “mitigando” seu âmbito de aplicação.

Desta forma, destaca-se a importância da inserção do fundamento dos direitos territoriais indígenas no marco do novo paradigma da alteridade com vistas ao que Hespanha (2003, p.16-24) alerta sobre o respeito à diferença de categorias utilizadas em tempo passado, em função da localidade dos problemas e de suas soluções.

O campo antropológico tem tratado a questão de território relacionada aos processos étnicos, que busca contextualizar território, etnia e a realidade vivida pelos povos indígenas. Oliveira Filho (1999, p.20) trabalha com a categoria de análise denominada “processos de territorialização” e pensa o território indígena diante da necessidade de constante reorganização social destes povos.

O território indígena deve ser pensado pelos juristas, desde uma perspectiva crítica, no novo marco da alteridade e com o auxílio da antropologia. Não há como se pensar os direitos territoriais indígenas fora do contexto social, político, cultural, pois de acordo com Oliveira Filho (1998, p.291), as terras indígenas estão sujeitas a permanente revisão, decorrentes da dinâmica social e política dos processos de territorialização.



OS DIREITOS TERRITORIAIS INDÍGENAS PELA LENTE DA TEORIA CRÍTICA FEMINISTA

De acordo com Demo (2000, p.23), ao tratar dos horizontes da pesquisa científica, a teoria deve ocupar o lugar de instrumentação criativa diante da realidade sempre furtiva. Nesta senda, entende-se que o Instituto do Indigenato que reconhece que os povos indígenas tiveram seus direitos territoriais resguardados no âmbito da conquista e colonização merece ser mais bem situado, atribuindo todo o potencial emancipatório trazido pelo novo paradigma de alteridade e da participação indígena na construção de seus direitos.

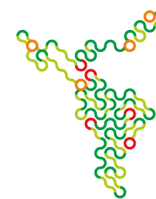
O campo de produção no qual se situa o discurso dos direitos originários deve ser pensado a partir de Bourdieu (1989, p. 14) que afirma que o poder de enunciação, confirma ou transforma uma visão de mundo, e acaba por reforçar um sistema simbólico que oculta as formas de poder aceitas arbitrariamente.

Os direitos humanos não se apresentam como um dado pronto, acabado. Herrera Flores (2005, p. 19) tece críticas aqueles que os apresentam como algo gravado na genética humana. Os direitos territoriais dos povos indígenas, tal como os direitos humanos, são fruto de uma discussão localizada, demonstrando ser um produto cultural de uma época. A função social na produção de conhecimento em direitos humanos, conforme expõe Herrera Flores (2005, p.187), é visibilizar o que estava oculto, trazendo à luz o fato de que houve um grande esquecimento do “outro” que se pretendeu colonizar.

Por um lado, se os direitos humanos servem aos interesses hegemônicos do ocidente, que por vezes usam-no de forma meramente discursiva, eles também acodem aos processos de lutas pela emancipação social (HERRERA FLORES, 2005, p.265). Da mesma forma, o discurso dos direitos originários tem contribuído na luta dos povos indígenas para alcançar a demarcação de suas terras.

Contudo, os povos indígenas encontram grandes obstáculos na realização dos seus direitos na América Latina que tem como sujeitos privilegiados no sistema de justiça os “sujeitos concretos” representados, conforme ensina Wolkmer (2001, p. 238-9) por oligarquias agrárias, setores médios da burguesia nacional, por elites empresariais e por burocracias militares.

A teoria crítica dos direitos humanos não trabalha no plano dos idealismos abstratos e exige um pensamento sintomático para que a reflexão seja feita a partir das práticas sociais antagonistas na busca de uma ordem social mais justa (HERRERA FLORES, 2005, p.21-22).



Os direitos humanos, para Herrera Flores (2005, p.146), passam por um novo influxo de lutas sociais de sujeitos diferenciados como os povos indígenas e as mulheres que criticam sua concepção individualista e eurocêntrica. Em texto fundacional sobre a teoria crítica Horkheimer (1937, p. 247) propõe que o teórico formule seu aparato conceitual com base nas contradições sociais e na situação histórica concreta para que a teoria possa, de fato, desempenhar o papel transformador desta realidade.

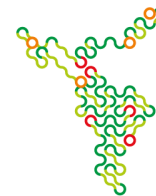
Neste momento, passa-se a abordar a crítica desenvolvida pelas teóricas feministas Iris Marion Young e Nancy Fraser à teoria da justiça, autoras consideradas representantes da nova esquerda feminista norte-americana, cujo pensamento se desenvolveu a partir da década de 1980, na esteira da Escola de Frankfurt (SILVA, 2008, p. 200).

As autoras buscam, portanto, visibilizar as injustiças cometidas em face das diferenças de gênero, pugnando por uma teoria da justiça que seja devidamente situada, em lugar dos idealismos abstratos que somente perpetuam as desigualdades.

Young, em “La justicia y la política de la diferencia” irá propor uma conceituação de justiça que se inicie a partir das categorias dominação e opressão. A autora (YOUNG, 2000, p. 12) reflete sobre a fragilidade da justiça distributiva no que diz respeito à distribuição do poder, ou seja, na distribuição igualitária nas tomadas de decisões, à divisão do trabalho e a definição de cultura. Sem negar o paradigma distributivo, Young (2000, p. 33-42) busca demonstrar que a justiça deve ser trabalhada de forma mais ampla, para incluir meios para o desenvolvimento e exercício de capacidades das pessoas.

Sua crítica à teoria da justiça é extremamente válida para pensar que a concretização dos direitos territoriais indígenas não passa pela mera distribuição de terras ou da garantia formal da demarcação administrativa. Os territórios indígenas também devem ser espaços de autodeterminação e autogoverno, garantindo o Estado que estes povos possam participar das decisões que afetem seus direitos, como por direito prevê a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, em seu artigo 6º:

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:
 - a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
 - b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes; [...].



Desta forma, muito há que se pensar e se desenvolver em termos do binômio territorialidade-autonomia, considerando que a demarcação de terras indígenas não é mera distribuição de terra, mas sim a garantia de uma identidade que somente poderá se sustentar diante da possibilidade de exercício efetivo de poder sobre os territórios indígenas e em outras esferas públicas decisórias.

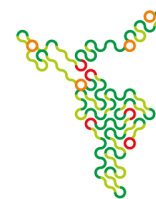
Nancy Fraser (2006, p. 231-2) retoma a questão acerca das injustiças econômicas geradas em função da estrutura econômica e política com relação às mulheres. Para Fraser (2006, p. 231) o desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento deve identificar e assumir não somente as versões da política cultural da diferença, mas também a política social da igualdade”. Assim a autora indica as questões de exploração trabalho, marginalização econômica e de privação a que estão submetidas as mulheres, sendo que estas também demandam também o acesso à justiça distributiva. Fraser (2006, p. 335-236) defende é preciso uma transformação política, cultural e econômica para que exista a igualdade de gênero.

Assim como as mulheres sofrem com desigualdades materiais em relação aos homens, os povos indígenas também padecem da violação dos seus direitos que os coloca em situação de exposição a trabalhos penosos, bem como invasão de suas terras em função de um modelo econômico que privilegia o agronegócio. Em pesquisa realizada sobre as demandas judiciais trabalhistas indígenas na região oeste de Santa Catarina (Chapecó) que trabalham em frigoríficos, Braun (2016, p. 26-27; p.254) aponta a péssima remuneração dos povos indígenas, longas horas de deslocamento, frequentes jornadas noturnas, entre outras reclamações consubstanciadas nas petições analisadas.

A partir da leitura de Fraser pode-se destacar que a questão dos direitos territoriais indígenas passa pela adoção de remédios transformativos do modelo econômico adotado. Como trabalhar com uma visão jusnaturalista diante da força avassaladora dos interesses privados e estatais?

A figura pedagógica de um “diamante ético” de Herrera Flores (2005, p. 107) pela qual as “diversas lutas, de óticas interculturais variadas, tais como a luta das mulheres, indígenas, afrodescendentes, não se excluem, não se sobrepõe e se visualizam entre si” pode contribuir com a teorização em direitos indígenas, já que a teoria feminista tem avançando a passos largos no suporte do direito à diferença.

Com base na crítica feminista é possível compreender que os direitos territoriais indígenas, por serem direitos de povos diferenciados no âmbito do Estado nacional ferem a perspectiva de



desenvolvimentismo do ideário econômico hegemônico, bem como a possibilidade de justiça para sujeitos coletivos concretos, e não apenas o sujeito abstrato da modernidade iluminista.

CONCLUSÃO:

A mudança de paradigma para os povos indígenas ocorrido no final do século XX ainda não alterou significativamente o pensamento jurídico e suas categorias, diante de séculos de finalidade assimilacionista. O Instituto do Indigenato, fundamento dos direitos territoriais indígenas, apresenta-se dentro de um marco colonizatório e merece ser ressignificado dentro das demandas dos novos sujeitos.

A crítica feminista demonstra que existe uma disputa pelo reconhecimento de outras visões de mundo e que a realização da justiça deve ser pensada nos seus contextos concretos de opressão e dominação. Aliada à teoria crítica dos direitos humanos, entendem que é necessário visibilizar a realidade social vigente, que acaba por impedir o acesso aos bens necessários à vida digna, excluindo mulheres e povos indígenas de seus direitos.

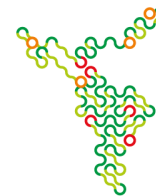
O trabalho apresentado buscou construir pontes entre a teoria crítica dos direitos humanos e a crítica feminista a fim de reposicionar a discussão dos direitos territoriais indígenas fora de um paradigma assimilacionista para rumar uma verdadeira igualdade material, dentro de um contexto de respeito aos territórios e às diferenças.

Referências:

BARBOSA, Marco Antonio. **Direito antropológico e terras indígenas no Brasil**. São Paulo: Plêiade, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAUN, Helenice da Aparecida Dambrós. **Efetividade dos direitos trabalhistas dos indígenas e seus instrumentos jurídicos**: uma análise das demandas trabalhistas das comunidades indígenas em Chapecó. 2016. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PDPC1273-T.pdf>>



CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’. In: LANGER, Edgardo. (Compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. 1.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p.41-53.

CENTRO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2019. Disponível em [http:// https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf](http://https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf). Acesso em set. 2021.

COLAÇO, Thais Luzia. Os “novos” direitos indígenas. In: WOLKMER, Antonio Carlos e MORATO LEITE, José Rubens (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. São Paulo: Saraiva, 2003, p.75-97.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.133-154.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação, Série 1).

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCH, José Alcina. **Indianismo e indigenismo en América Latina**. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.15, p.1-382, 2006. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>. Acesso em julho 2015.

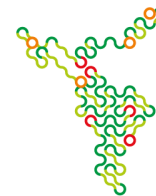
HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto**. Madrid: Catarata, 2005.

HESPANHA, Antonio Manuel. **Cultura jurídica europeia: síntese de um milênio**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Tradicional y Teoría Crítica**. Barcelona; Paidós, 2002.

JOAQUIM, Ana Paula. **Direito constitucional indígena: uma análise à luz do caso Raposa/Serra do Sol**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da USP. São Paulo, 2012. 174 p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



MENDES DE ALMEIDA JÚNIOR, João. **Direito Judiciário Brasileiro**. São Paulo: Freitas Bastos, 1954.

_____. **Os indígenas do Brasil**: seus direitos individuais e políticos. São Paulo, Typ.Hennies Irmãos, 1912.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Concurso de Livre Docência). Departamento de Antropologia. Unicamp, Campinas, 2001.

OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados": situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.) **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999, p.11-36.

_____. Os instrumentos de bordo: expectativas e possibilidades do trabalho antropológico em laudos periciais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. (Org.). **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo, 1998, p.269-295.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del Poder, eurocentrismo y America Latina**. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (Comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina,, 2000.

ROULAND, Norbert. **Direito das minorias e dos povos autóctones**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em cena...e as teorias por onde andam? In: _____. **Cidadania e multiculturalismo**: a teoria social no Brasil Contemporâneo. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Felipe Gonçalves da Silva. Iris Young, Nancy Fraser e Seyla Benhabib: uma disputa entre modelos críticos. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas (SP): Papirus, 2008, p. 199-226.

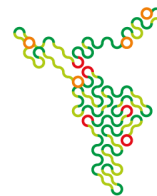
SILVA, José Afonso da. Terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. In: SANTILLI, Juliana (Coord.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sérgio Fabris Editor, 1993, p.45-50.

TOURAINE, Alain. **Podremos vivir juntos?** Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VITORIA, Francisco de. **Sobre el poder civil. Sobre los indios. Sobre el derecho de la guerra**. Tradução Luis Frayle Delgado. Madrid: Tecnos, 1998. p.98-99.(Clásicos del Pensamiento,137).

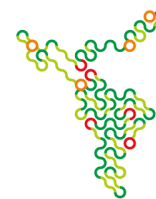


Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2001.

YOUNG, Iris Marion. **La justicia y la política de la diferencia**. Valencia: Ediciones Cátedra: Madrid, 2000. (Feminismos, 59).



COTAS RACIAIS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

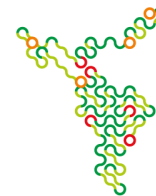
Carolina Chagas Schneider
Cristiane Silveira dos Santos
Nelza Jaqueline Siqueira Franco

Resumo: Esta pesquisa buscou compreender que implicações para a educação das relações étnico-raciais podem ser observadas a partir da inserção de professores e professoras negros cotistas na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Para tanto, o objetivo deste estudo foi o de investigar a percepção desses professores e professoras quanto suas práticas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e sua correlação com o ingresso por cotas raciais no magistério público municipal de Porto Alegre. Trata-se de um estudo qualitativo no formato de uma pesquisa participante de acordo com Brandão, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa com o cotidiano proposta por Alves e Garcia e buscando em Bardin a referência para a análise dos dados obtidos. A pesquisa foi realizada com professores e professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre tendo previsto profissionais cuja inserção no serviço público do magistério municipal de Porto Alegre tenha se dado através da reserva de vagas para afro-brasileiros e que desenvolvam atividades relacionadas a educação das relações étnico-raciais. Nesse artigo apresentaremos a trajetória da política de cotas raciais no município de Porto Alegre bem como um breve panorama de ocupação das vagas no magistério municipal e consequentemente de professores e professoras cotistas.

Palavras-chave: "Educação das relações étnico-raciais" "educação antirracista" "cotas no serviço público"

Resumo: This research sought to understand what implications for the education of ethnic-racial relations can be observed from the inclusion of black quota teachers in the municipal school system in Porto Alegre/RS. Therefore, the aim of this study was to investigate the perception of these teachers about their pedagogical practices related to education in ethnic-racial relations and its correlation with the entry by racial quotas in the municipal public teaching of Porto Alegre. This is a qualitative study in the format of a participatory research according to Brandão, based on the theoretical-methodological assumptions of the research with daily life proposed by Alves and Garcia and looking in Bardin as a reference for the analysis of the data obtained. The research was carried out with teachers from the municipal education network of Porto Alegre, having foreseen professionals whose insertion in the public service of the municipal teaching staff of Porto Alegre has occurred through the reservation of vacancies for Afro-Brazilians and who develop activities related to the education of ethnic-racial relations. In this article, we will present the trajectory of the racial quotas policy in the city of Porto Alegre, as well as a brief overview of the occupation of vacancies in the municipal teaching profession and, consequently, of quota teachers.

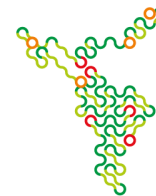
Keywords: "Ethnic-racial relations education" "anti-racist education" "quotas in public service"



A pesquisa intitulada “Cotas Raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais” foi construída a partir das vivências de uma das autoras deste artigo, que ingressou na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) como professora cotista em 2005. A modalidade de ingresso por cotas raciais no funcionalismo público municipal havia sido recém sancionada, no ano de 2003, através da Lei Municipal nº 494/03, prevendo a reserva de 12% das vagas dos concursos públicos no município de Porto Alegre, para afro-brasileiros. O primeiro concurso público do município adequado à nova Lei, contemplando a concorrência com reserva de vagas, bem como o processo de ingresso no serviço público municipal pelas cotas, ocorreu em 2003, foi promovido para prover cargos de professor nas escolas municipais e teve seus primeiros atos de posse no ano de 2005.

Como trâmites, para concorrer às cotas raciais, o candidato tinha que autodeclarar-se preto ou pardo e optar por concorrer pelas vagas reservadas. As provas escritas (legislação, pedagógica, português e específica) e de títulos eram (e são) universais, ou seja, candidatos cotistas ou não realizavam os mesmos procedimentos. Sobre as cotas, torna-se imperativo esclarecer que – entre os candidatos cotistas – ela somente redefinia a ordem classificatória, numa lista à parte, apenas entre os optantes pelas vagas reservadas cujo ingresso se daria na proporção de 12% das vagas ocupadas, ou seja, a cada 8 aprovados no concurso, chamados para assumir o cargo, necessariamente o seguinte deveria ser cotista, atualmente essa proporção mudou, através de nova lei aprovada em 2014 (Lei nº 746/14) que passou a reservar 20% das vagas para negros e negras.

Para o processo de ingresso, além dos requisitos cumpridos por todos os ingressantes (apresentar-se dentro do prazo limite, realizar exames admissionais de saúde física e emocional) os cotistas aprovados no Concurso Público passaram por uma banca de aferição composta por membros da Secretaria de Administração do Município e representantes da sociedade civil, reunidos com a finalidade de atestar sua afro-descendência, por meio de uma entrevista na qual foram verificadas, além de uma aferição visual, questões relativas ao pertencimento racial dos candidatos, bem como sua percepção quanto à inserção do negro na sociedade brasileira e sobre suas vivências quanto ao racismo. No ano de 2005, a banca, chamada de Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros (CAIA), foi realizada de forma coletiva, com oito participantes no primeiro chamamento e duas participantes no segundo chamamento daquele concurso.



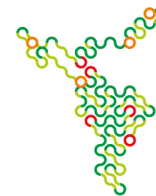
Transcorrido um ano de atuação na RME/POA, o grupo de professores cotistas enfrentou um questionamento jurídico quanto à legalidade da reserva de vagas e pôs em xeque os cargos que ocupavam. Tratava-se de um processo de análise das contas do município, realizado pelo Tribunal de Contas do Estado. Sendo pioneiros como primeiros concursados públicos exercendo seus cargos pela reserva de vagas para afro-brasileiros, o questionamento quanto à política de cotas também o era, e diante de todas as dúvidas que se impuseram quanto às suas carreiras restou-lhes unir forças para enfrentar a situação adversa.

É preciso considerar que no mesmo ano de 2003, quando foi sancionada a lei municipal de reserva de vagas, também foi sancionada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB) através do artigo 26-A, pelo Presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de educação, em escolas públicas e particulares dos diferentes entes federativos do país. Com tal sobreposição de fatos, parecia natural para o grupo de professoras pedagogas, unidas por um problema em comum, relacionado a uma política pública de reparação aos negros afro-brasileiros, que também trabalhassem na perspectiva de implementar outra política pública direcionada à reparação ao povo negro, no que diz respeito à educação étnico-racial na escola.

Com a certeza da extrema importância da ação em sala de aula para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, após meses de luta contra uma possível decisão desfavorável por parte do Tribunal de Contas do Estado, obtiveram a vitória pela manutenção dos cargos e da política de cotas no município de Porto Alegre. Todas as profissionais envolvidas saíram daquela batalha mais fortes e certas do papel que exerceriam para implementação da Lei nº 10.639/03.

Desde então, não é raro identificar professores que ingressaram no magistério municipal pela reserva de vagas para afro-brasileiros e que também desenvolvem diferentes práticas pedagógicas que implementam a Lei nº 10.639/03 e a sua complementar nº 11.645/11, a qual acrescenta a obrigatoriedade quanto ao ensino de conteúdos relacionados à afro-brasilidade, a obrigatoriedade do ensino quanto à história e à cultura indígena. Porém, em muitos casos, o compromisso em relação à aplicação das referidas leis é individualizado nas escolas, ficando a cargo dos docentes que, por um motivo ou outro, se comprometem com essa ação.

No ano de 2014, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre as trajetórias das quatro primeiras professoras cotistas do município de Porto Alegre, com a intenção de compreender se havia



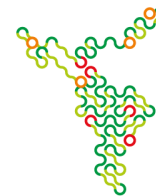
alguma relação entre o fato de serem cotistas e a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais. Naquela ocasião, embora a investigação estivesse em estágio inicial, pode-se inferir que, para aquele seletivo grupo de mulheres, ter ingressado no serviço público municipal através das cotas, estabelecia um compromisso tácito quanto ao cumprimento do artigo 26-A da LDB.

Além disso, pudemos identificar que, nas escolas municipais que observamos, a aplicação das referidas leis, ficava a cargo das professoras cotistas, ou pelo menos das notadamente negras. Essa percepção levou-nos a questionar a eficácia das normativas na medida em que apenas um grupo de professores comprometia-se de fato com a sua aplicação. Mesmo quando as ações desenvolvidas foram promovidas em caráter institucional, não raro ficou evidente que, mesmo que coletiva, a ação não era individual, o que se pode analisar como um risco para a efetivação das práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais e de educação antirracista.

Esses mesmos questionamentos fizeram-nos reafirmar aquilo que é um dos pontos mais positivos da política de cotas: a representatividade expressa na maior autoridade dentro de uma sala de aula, a professora (ou professor). Em nossas trajetórias escolares nunca tivemos a oportunidade de nos enxergarmos nesse lugar de poder na escola, ao longo de todo o processo de escolarização inicial, tivemos poucos ou nenhum professor ou professora negros e negras. A política de cotas no município trouxe maior representatividade para a população negra, não só na escola, mas em todas as áreas onde o poder público atua, e sobretudo nas instâncias onde tem maior contato com as comunidades atendidas (saúde, assistência social, esportes, por exemplo).

Um dos argumentos que justificam o sistema de cotas é a criação de referências positivas dentro das instituições que refiram a um processo de identificação étnico-racial. No caso da presença de professores negros na rede pública, esta criaria um referencial para os alunos negros, no sentido de que eles também podem ocupar espaços de prestígio social. O fato de se enxergar como um “igual ao professor” favorece a autoestima da criança negra numa sociedade que privilegia a branquitude para a distribuição de posições de prestígio (LOPEZ, 2007, p. 15).

Diante da implementação dessa Lei de cotas raciais, pode-se pensar quantas outras crianças podem ter tido seus sonhos impulsionados por observarem professores, médicos, dentistas, engenheiros, assistentes sociais e advogados negros em quem puderam ver-se, como um espelho, e inspirar-se. Essas reflexões nos permitem afirmar que a presença de professores e professoras negros e negras nas escolas é uma ação afirmativa, por ocuparem um espaço outrora negado à população negra.



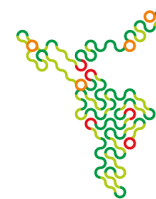
A reserva de vagas para afro-brasileiros no serviço público municipal de Porto Alegre foi instituída pela Lei municipal n.º 494 de 2003. Essa lei resulta da ação do movimento negro organizado, que reivindica reparação quanto às desigualdades raciais advindas do processo de escravização vivido em nosso país. A luta por justiça e igualdade nasce junto com a própria escravização, na resistência das negras e dos negros arrancados de sua terra natal, de diferentes povos e civilizações do continente africano.

O sistema escravista não vigorou no Brasil por 300 anos sem resistência da população escravizada; foram inúmeros episódios de luta tendo como exemplos desde revoltas locais, pequenos movimentos de fuga, assassinatos de feitores e senhores, formação de quilombos (seu exemplo de maior visibilidade o de Palmares) até grandes revoltas como a dos Malês, sem menosprezar os movimentos abolicionistas do séc. XIX. Todas essas manifestações de resistência à escravidão podem ser entendidas como parte do “movimento negro”, Domingues (2007) nos permite compreender o movimento negro como uma ação de indivíduos, grupos ou coletivos, organizados na busca de melhores condições de vida para essa população.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101).

As políticas de ação afirmativa foram propostas para a minimização desse abismo entre brancos e negros, seja operando diretamente na regulação do mercado de trabalho, através de cotas raciais para inserção no serviço público, ou ingresso em universidades, por exemplo, seja inserindo a temática negra no ensino formal do país com a Lei nº 10.639/03, a qual regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, ou seja efetivando a Lei nº 11.645/08, que acrescenta história e cultura indígena nessa regulamentação.

Tais políticas, parafraseando o enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, de 2019, “não vieram do céu nem das mãos de Isabel” para a população negra brasileira, ao contrário do que se acredita no senso comum, essas políticas não são fruto da obra de um benfeitor determinado, mas sim de um movimento reivindicatório amplo, desenvolvido ao longo do tempo. Em diferentes referências encontradas sobre políticas de ação afirmativa, a III Conferência das Nações Unidas

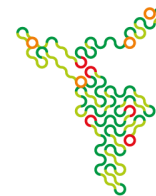


contra o Racismo (Conferência de Durban), realizada no ano de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul, é citada como origem de uma nova disposição política no Brasil (CARNEIRO, 2011; TRAPP, 2014; SILVA, 2017; DOMINGUES, 2008), ou seja, esse momento é considerado um marco na história das políticas de ação afirmativa no país. Nessa conferência, nós, enquanto nação, assinamos tratados nos quais nos comprometemos com a erradicação do racismo e das desigualdades raciais.

Previamente a esse momento histórico para a luta do movimento negro, houve uma gama de intelectuais engajados na árdua tarefa de afirmar que havia, sim, racismo no Brasil, ao contrário do conhecimento hegemônico estabelecido até então, o qual afirmava a não existência de racismo nem desigualdade (mito da igualdade racial) no país. De acordo com Rafael Trapp (2014), em 1950, a UNESCO patrocinou uma série de estudos acadêmicos, da qual fizeram parte Roger Bastide e Florestan Fernandes. Nesses estudos, os intelectuais já tinham análises que sustentariam a desconstrução do discurso de igualdade racial e criavam junto com intelectuais negros, como Abdias do Nascimento e Edson Carneiro (SILVA, 2017), as condições para que em 1978 surgisse em São Paulo o Movimento Negro Unificado (MNU). Quanto ao MNU, de acordo com Miltão (2010), seu surgimento foi em junho de 1978, a partir do protesto de diversas entidades contra um ato de discriminação sofrido por quatro meninos do time infantil de voleibol do Clube Tietê e também pela morte de Robinson Silveira da Luz, torturado e morto sob a acusação de roubo de frutas. Segundo o autor, o movimento mudou a forma de lutar contra a discriminação racial no país integrando entidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia além da participação de Lélia González e Abdias do Nascimento.

É importante citar esses dois fatos: a proposta de um novo paradigma para o estudo das relações raciais no país e a criação do MNU aliada às manifestações públicas, incluindo a Marcha Zumbi dos Palmares, para que se entenda a postura da delegação brasileira na Conferência de Durban. Podemos inferir o que significou esse “lento” movimento iniciado por esses intelectuais, refletido nos discursos do embaixador brasileiro (Carlos Calero Rodrigues) na II Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, ocorrida em Genebra em 1983, e o discurso do chefe da delegação na Conferência de Durban (Gilberto Vergne Saboia) em 2001.

Enquanto o primeiro referia-se a “harmonia racial existente no Brasil e o desenvolvimento progressivo de uma sociedade não-racial em que o fator racial se mostre irrelevante nas inter-relações sociais”, o segundo afirmava que deveria se inserir a “comunidade negra progressivamente nos segmentos superiores da educação, do emprego, da cultura [...] para que o Brasil seja o que ele realmente é, ou seja, [...] uma sociedade multirracial, onde negros e afrodescendentes são praticamente a metade da nação” (TRAPP, 2014, p.11).

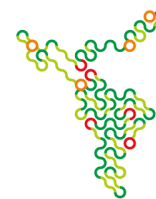


Em 2003, como resultado de toda a “caminhada” narrada até agora, é lançado o projeto de Lei nº 213/03, o Estatuto da Igualdade Racial, nele são definidos legalmente direitos fundamentais da população negra nas áreas da saúde, educação, trabalho, comunicação e justiça, bem como são definidos direitos da mulher afro-brasileira, dos remanescentes quilombolas, da liberdade de culto religioso e, ainda, diretrizes de financiamento de iniciativas de promoção da igualdade racial e sistema de cotas. Esse projeto concluiu sua tramitação e foi aprovado sob a forma de lei com o número 12.288 no dia 20 de julho de 2010. A partir de então novas discussões quanto às cotas, principalmente, tomam novo fôlego no país.

No bojo das discussões desencadeadas pela Conferência de Durban e na interlocução entre agentes públicos, políticos locais e movimento negro organizado, em setembro de 2003 foi sancionada a Lei Municipal nº 494 que instituiu as cotas raciais para o serviço público municipal em Porto Alegre, reservando 12% das vagas oferecidas nos concursos públicos municipais para afro-brasileiros. Essa lei foi pioneira entre as capitais dos estados brasileiros, servindo de modelo, inclusive, para outras criadas posteriormente. De acordo com López (2007), os caminhos percorridos pelos atores até a efetivação da política de cotas no município foram permeados por articulações entre o movimento negro e as instâncias do poder público na cidade de Porto Alegre.

Os órgãos citados foram criados com o objetivo de elaborar, propor, articular e implementar políticas públicas afirmativas de promoção dos direitos da população negra, bem como combater o racismo, lutar contra as condições de vulnerabilidade, violência, discriminação e exclusão vivenciadas por negros no Brasil; a importância de ressaltar a existência desses órgãos está em entendermos que também as políticas públicas de ação afirmativa, na esfera municipal, passaram pela articulação entre governo e sociedade civil organizada.

A lei nº 494/2003 foi substituída pela lei nº 746/2014 para que a Lei de Cotas do município de Porto Alegre pudesse estar em consonância com a Lei Federal nº 12.990/2014. As mudanças observadas entre as duas leis citadas dizem respeito à identificação do beneficiário da normativa, ou seja, foi suprimido o termo “afro-brasileiro” do texto da primeira lei e substituído pela categoria “negro”, entendida, conforme a proposição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o grupo composto por todos aqueles e aquelas que se autodeclaram pretos ou pardos,



quanto a raça/etnia. A segunda mudança foi em relação ao percentual reservado aos negros, passando de 12% para 20%, e acrescenta o texto: “a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso for igual ou superior a 3 (três)”, delimitando a aplicação da lei de uma forma que não havia na anterior (NUNES PEREIRA, 2018).

Quanto ao processo de ingresso do cotista no serviço público municipal, a lei prevê que depois de aprovado nas provas do concurso (escrita, prática, física de caráter eliminatório sendo aplicadas conforme o cargo/edital do concurso) e também depois de apresentar sua prova de títulos (que tem caráter classificatório) o candidato à reserva de vagas para negros tem sua classificação alterada, ou seja, ele passa a fazer parte de uma lista classificatória específica de candidatos para as vagas reservadas. Isso significa que cada cotista que atualmente atua nos diferentes cargos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre prestou provas de caráter eliminatório e foi aprovado, utilizando a reserva apenas para mudar sua classificação no concurso realizado. Ou seja, atualmente com a reserva de 20% para negros, a cada 5 candidatos chamados na lista da ampla concorrência, deve-se chamar um cotista.

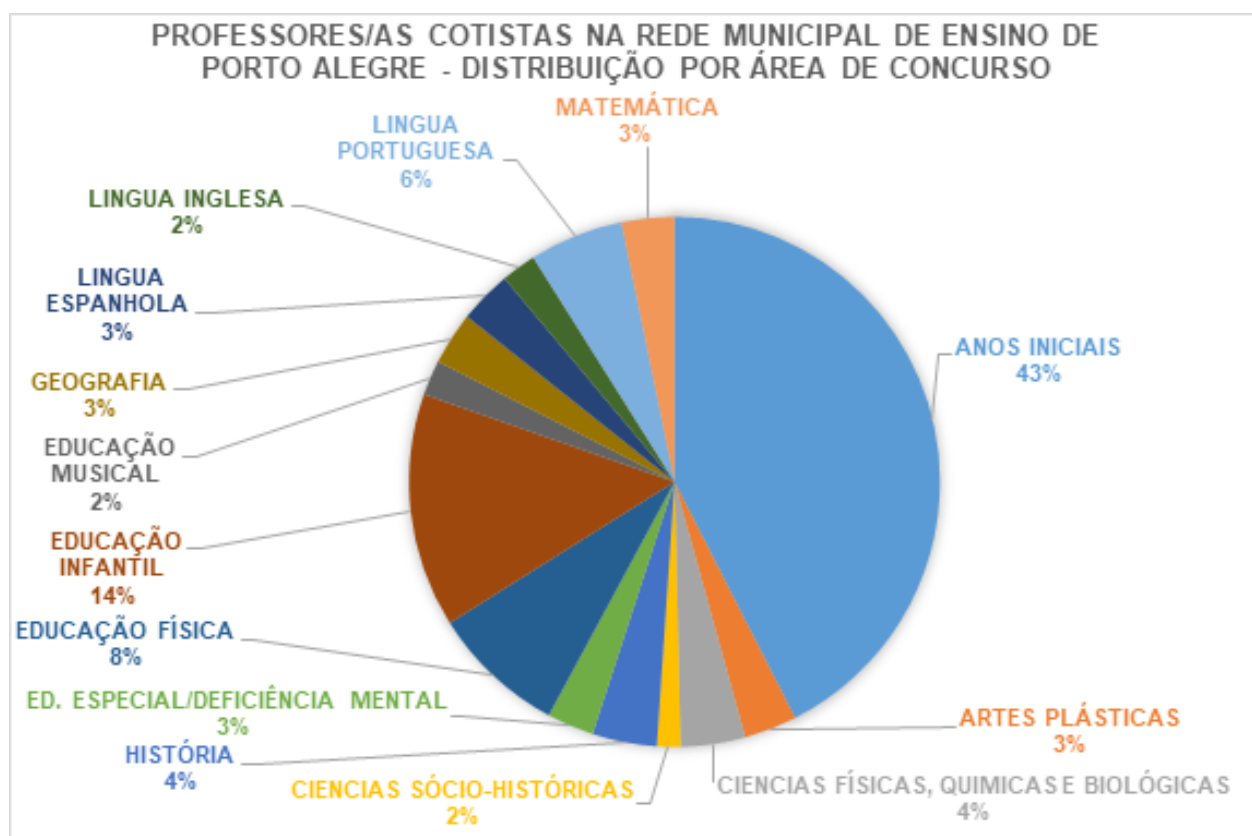
Após o processo de homologação final do concurso e passando para a fase seguinte da admissão no município, além dos trâmites admissionais vividos por todo candidato ingressante no serviço público, o cotista deve passar por uma Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros (CAIA), a qual tem por objetivo “atestar” a afrodescendência do candidato. Essa comissão é instituída através de chamamento público de entidades comprometidas com a causa afro-brasileira, para que essas entidades, representando a sociedade civil, além de representantes indicados do poder público municipal, avaliem cada candidato e validem sua nomeação pelas cotas. Ao longo dos 16 anos de vigor da lei das cotas e de acordo com o observado no Diário Oficial do Município de Porto Alegre (DOPA), foram encontradas apenas duas nomeações negadas pela comissão, os motivos são resumidos na frase publicada: “revoga-se a nomeação de xxxxxx por não atender aos requisitos estabelecidos na Lei nº 494/03”.

Como procedimento empírico da pesquisa, foram analisados os DOPA desde março de 2005 até dezembro de 2018. Nelas, foram observadas as nomeações de um total de 3.498 professores para as diferentes áreas atendidas nas escolas municipais. Destes, 362 foram nomeados pelas cotas raciais. Atualmente, através do Portal Transparência do Município de Porto Alegre, pode-se averiguar que constam no quadro de professores do município 3.636 matrículas, das quais, 2.398 foram nomeadas



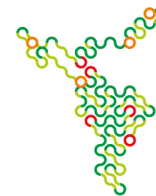
a partir do concurso de 2003, sendo que 286 são de professores cotistas. Esses professores e essas professoras compõem o quadro funcional de diferentes escolas municipais e também atuam nas diferentes áreas do conhecimento.

Figura 1 - Gráfico professoras cotistas da RME/POA - área de concurso



Fonte: A autora (2021)

Observa-se que a maioria desses profissionais está entre os membros do magistério dos Anos Iniciais (pedagogos/as ou técnicos/as em magistério), da Educação Infantil e da Educação Física, isso porque essas áreas (devido a serem de responsabilidade do município a Educação Infantil e a Educação Básica) são as que detêm a maioria dos profissionais de seu quadro geral. Esse percentual maior de professores na Educação Infantil e Anos Iniciais, é justificado pela competência de cada ente federativo quanto aos níveis de ensino, como consta na Lei nº 9394 de 1996, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação).



Esse breve panorama foi elaborado para buscarmos entender o universo da pesquisa realizada e também para dimensionar o que significa ser cotista no município de Porto Alegre, bem como o que pode representar ocupar uma vaga reservada no contexto da administração pública municipal. São muitos os caminhos da resistência em uma longa história de luta contra, primeiro a escravidão e depois a imensa desigualdade racial vivida em nosso país. As Leis de Cotas, aqui mais especificamente, a Lei de Cotas no Serviço Público, são importantes ferramentas de apoio a esta linda, sofrida e forte luta por um país mais igualitário.

Referências:

AGUIAR, Filipe. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:** Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020. Orientador: Luiz Armando Gandin. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

BRASIL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conselho Nacional de Educação (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

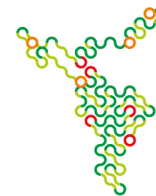
CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARIAS, Jordão. **Representatividade negra como meio de autoafirmação:** usos e sentidos. 2018. Disponível em <http://medium.com/@fariasjordao>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALHEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas:** Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 41, 1 dez. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.



LOPÉZ, Laura. Mediações Políticas e disputas em torno das cotas para afro-brasileiros no serviço público em Porto Alegre-RS. In.: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007, Recife. XIII Congresso de Sociologia, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. 1981. In: Beatriz Nascimento, **Quilombola e Intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, professoras e cotistas**: saberes construídos da luta pelo exercício da docência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – **Concursos do Município de Porto Alegre**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/concursos/default.php?p_secao=81. Acesso em: 20 mar. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Diário oficial do Município de Porto Alegre**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SANTOS, Cristiane. **GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03** Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência (Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018). Porto Alegre: PUCRS, 2019.

SCHNEIDER, Carolina; SCHNEIDER, Fernanda. Por uma nova ambiência racial, ou por uma ambiência para a igualdade racial. **Escolas Conectadas**. 2015. s/p Disponível em: https://comunidade.escolasconectadas.org.br/pluginfile.php/590124/mod_book/chapter/11709/Apoi01.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.



DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO

Antônio Valmor de Campos¹

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó

Jane Acordi de Campos²

EEB Tancredo de Almeida Neves, Chapecó

Resumo: Este ensaio resulta da oficina “a criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos”, realizada com estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, durante o IX SEPE (seminário de ensino, pesquisa e extensão) da Instituição, no ano de 2019. As impressões dos estudantes foram colhidas em atividades nos grupos, através de questões norteadoras, sem identificação dos participantes, comunicados da utilização de suas percepções em análises e publicações futuras. Os textos utilizados foram sobre: a) os movimentos sociais e sua criminalização pela legislação brasileira; b) a configuração dos direitos humanos no Brasil; c) o MST e a violência agrária; d) a questão indígena no Brasil; e) a organização feminista, avanços e desafios; f) as violações dos direitos humanos dos atingidos por barragens. Em cada grupo, foram analisados os aspectos da organização social, das limitações impostas pela criminalização dos movimentos sociais e as implicações dessa condição na garantia dos direitos humanos dos grupos sociais envolvidos. As considerações dos estudantes apontaram que os movimentos sociais passam por dificuldades na mobilização das pessoas e também constataram receio de que as manifestações possam resultar em criminalização, a partir da legislação recentemente aprovada no país, como é a “Lei anti-terror”. As situações analisadas indicam que a criminalização é um fator limitador da garantia dos direitos humanos nos grupos sociais vulneráveis.

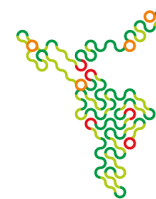
Palavras-chave: movimentos sociais, criminalização, direitos humanos, organização social, grupos étnicos raciais e de gênero.

Human Rights: impressions of interfaces with social, ethnic racial and gender movements – organization, struggles and criminalization

Astract: This essay results from the workshop "the criminalization of social movements as a limiter in the struggle for human rights", held with students of the Federal University of the Southern Border - UFFS, during the IX SEPE (seminar of teaching, research and extension) of the Institution, in 2019. The students' impressions were collected in activities in the groups, through guide questions, without identification of the participants, communicated the use of their perceptions in future analyses and

¹ Doutor em Geografia pela UFSM. Mestre em Educação pela UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GEHDEB. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.

² Mestre em Educação pela UNOCHAPECÓ. Graduação em Administração e Química – Licenciatura pela UNISUL. Professora estadual/SC – EEB Tancredo Neves, Bairro EFAPI, Chapecó/SC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com.



publications. The texts used were on: a) social movements and their criminalization by Brazilian legislation; b) the configuration of human rights in Brazil; c) the MST and agrarian violence; d) the indigenous question in Brazil; e) feminist organization, advances and challenges; (f) human rights violations of those affected by dams. In each group, the aspects of social organization, the limitations imposed by the criminalization of social movements and the implications of this condition in guaranteeing the human rights of the social groups involved were analyzed. The students' considerations pointed out that social movements are going through difficulties in mobilizing people and also found fear that the demonstrations could result in criminalization, based on the legislation recently passed in the country, such as the "Anti-Terror Law". The situations analyzed indicate that criminalization is a limiting factor for human rights in vulnerable social groups.

Keywords: social movements, criminalization, human rights, social organization, racial and gender ethnic groups.

Introdução

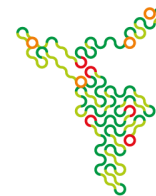
Neste momento em que, no mundo inteiro, assistimos ao aumento da violência real e simbólica³, onde os atores dela desprezam a legislação e a autoridade estatal, é indispensável preparar a sociedade para compreender e atuar preventivamente. É na direção de contribuir com a compreensão e a visibilidade das violações dos direitos humanos, contra as minorias políticas, étnicas, religiosas e sexuais, bem como da criminalização que sofrem os movimentos sociais, que fazem enfrentamento ao poder hegemônico, que se produz o presente artigo.

O que apresentamos aqui é um breve contexto sobre os direitos humanos no Brasil e sua relação com os movimentos sociais e a criminalização das lideranças desses movimentos. A base teórica é constituída por autores com responsabilidade e renome no tema. Também serão apresentadas e analisadas as considerações apontadas por estudantes que participaram de uma oficina relacionada com o tema no VIII SEPE/2019, na Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo que as impressões apresentadas aqui constam das avaliações realizadas em grupos de participantes, portanto, coletivas, sem identificação dos componentes.

Os temas discutidos no âmbito da oficina versaram sobre: a) os movimentos sociais e sua criminalização pela legislação brasileira; b) a configuração dos direitos humanos no Brasil; c) o MST⁴ e a violência agrária; d) a questão indígena no Brasil; e) a organização feminista, avanços e desafios; f) as violações dos direitos humanos dos atingidos por barragens. A reflexão deu-se a partir da leitura

³ A violência inviabilizada, que ocorre normalmente através de afronta psicológica e pressão mental contra as vítimas.

⁴ Movimento dos Trabalhadores sem Terra, com organização forte na região.



de textos sobre os temas, os quais apresentaram a problemática e os grupos emitiram a sua compreensão, socializando com os demais grupos. Ao final, foram realizadas avaliações escritas por grupos, que, reunidos, constituíram uma visão consensual acerca dos temas apresentados na oficina. É a partir dessas visões, consubstanciadas com a devida fundamentação teórica, que está apresentado este ensaio, na intenção de contribuir nas reflexões sobre os direitos humanos e a sua relação com os movimentos sociais, especialmente a criminalização deles.

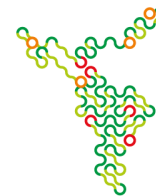
Os direitos humanos no século XXI

Boa parte da população brasileira nasceu pós ditadura militar, no século XX. Talvez isso dificulte a compreensão do que ocorreu, pois, com a anistia ampla, não foram investigados e punidos os crimes contra a humanidade e as violações de direitos humanos pelos militares. Com isso, são invisibilizados os crimes de tortura, abuso de autoridade, mortes e desaparecimento de pessoas. Apenas a “Comissão da Verdade”, criada na segunda década deste século, permitiu reconstruir alguns fatos, identificando desaparecidos e conhecendo-se o paradeiro de uma parte dos mortos. No entanto, alguns corpos até hoje continuam sem conhecimento da sua localização.

Com o fim da ditadura – atualmente negada por alguns – veio a nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, ela recebeu críticas por parlamentares da esquerda à época, no entanto, nos dias atuais, é invocada como uma espécie de salvaguarda de direitos e da democracia. Ela é construída sob efeitos do receio que fatos perversos vivenciados pelos opositores do regime se repetissem no Brasil. Neste aspecto, observa-se que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (BRASIL, CF, 1988, p. 1).

A preocupação com os Direitos Humanos aparece também nos artigos seguintes: “Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; [...]” (BRASIL, CF, 1988, p. 1). Porém, quando não cumprida a lei, a letra é morta, mas constando é possível invocá-la, em favor da liberdade, igualdade, justiça social e dignidade humana, com pleno respeito aos direitos.



Na mesma direção, é possível apreciarmos uma verdadeira “listagem de garantias” individuais e coletivas previstas na Constituição, que representam um antídoto contra pretensões e práticas de atos que se assemelhem às violações de direitos praticadas no Brasil, no período ditatorial: “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 igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, CF, 1988, p. 2).

No entanto, em outras passagens, a Constituição faz menção ao capital, como no inciso IV, do Art. 1º: “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”. Segundo Dallari (2008), isso quer dizer que existem duas orientações diferentes, dentro da própria Constituição, uma fortalecendo os Direitos Humanos e ampliando suas garantias e outra privilegiando os interesses econômicos.

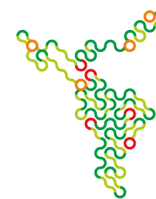
Como o privilégio era dos interesses econômicos, este prevalecia os direitos humanos, como assistimos no momento, com a reforma trabalhista, a terceirização plena e a reforma da previdência: “Com base no conjunto das situações e na realidade de agora pode-se dizer que os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros (DALLARI, 2008, p. 57). Porém, mesmo no regime autoritário, houve enfrentamentos e denúncias das violações:

Durante a ditadura, a luta contra o arbítrio e contra todo tipo de violência causada pelo terrorismo do Estado tornava obviamente prioritária a defesa dos Direitos civis e políticos e das liberdades individuais. Com a “abertura”, nossa preocupação voltou-se para os direitos econômicos, sociais e culturais, sempre tão negados num país marcado por desigualdades e desequilíbrios de toda sorte (GENEVOIS, 2008, p. 24).

Ocorre que a repressão não permitia a visibilidade da resistência, mas foi, a partir dessas ações dos ativistas dos direitos humanos, dos movimentos sociais e outros, que, ao final da ditadura, foi possível a apresentação de propostas para evitar que o Brasil voltasse a ser palco da barbárie do autoritarismo e da violação dos direitos humanos. É importante diferenciar que as pretensões desses grupos eram da emancipação do sujeito, apontando para a autonomia, a liberdade e a dignidade:

Percebemos, claramente, que justamente os mais carentes de direitos também sofriam de enorme carência das mais mezinhas informações sobre os direitos e as maneiras de reivindicá-los. Ou seja, persistiam, aí, as noções tradicionais de favor, tutela, caridade. Democracia, uma palavra vazia; política, uma ilusão; direitos, um luxo... (GENEVOIS, 2008, p. 25).

Um exemplo da condição tutelada é a educação, pois, na ditadura, houve o aumento da obrigatoriedade de frequência escolar para oito anos, porém, o modelo educacional não assegurava



as condições de igualdade de oportunidade para todos os brasileiros. Daí decorre a necessidade de a educação estar voltada para superação das desigualdades de todas as ordens e da compreensão dos direitos humanos, como essenciais: “A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos” (ZENAIDE, 2008, p. 15).

Já ao final da ditadura, o movimento “Diretas já” abriu as portas para outros movimentos no país, como o da educação voltada para a cidadania, vista como direito e não uma mera concessão do Estado: “Com a Constituição Federativa de 1988 que instituiu o Estado Democrático de Direito, o Brasil ampliou processos de ratificação criando, no nível interno, importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos” (ZENAIDE, 2008, p. 19).

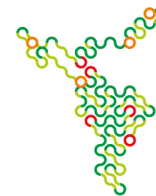
Essa visão de direitos necessários para constituir a garantia da dignidade é importante para a compreensão de que os: “Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária” (GENEVOIS, 2008, p. 27). Assim, é preciso que a educação permita a compreensão dos direitos do ser humano e também que ela própria é um direito: “2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (DECLARAÇÃO, 1948, p. 6).

Mesmo com todo o aparato legal, interno e externo, não significa que os direitos humanos sejam respeitados no Brasil e em outras partes do mundo, pois os governos utilizam todos os instrumentos possíveis para evitar que sejam “perturbados” em seu percurso:

Com isso é comum o enfrentamento com órgãos governamentais, gerando confrontos, que muitas vezes ultrapassam o campo político, tornando necessária uma ação mais contundente dos movimentos. Essa intervenção mais forte provoca reações dos aparelhos do Estado: polícia; Ministério Público; e Judiciário (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016).

No entanto, o fato de constar na legislação nacional e internacional representa um sinal de avanço na perspectiva da garantia dos direitos humanos, principalmente por permitir que os movimentos que o reivindicam possam atuar com algumas garantias que evitem a violência do Estado repressor, que age ao sinal de reivindicações e busca pela garantia de direitos.

Direitos Humanos e movimentos sociais



A existência da democracia e a garantia de direitos depende de participação organizada, com elementos de proximidade, objetivos semelhantes e forma de organização com mínima identidade na ação. Entre as organizações que contemplam essa condição está a dos movimentos sociais:

A diferença do “movimento social” para outras organizações – como sindicatos e cooperativas – é que não há regras institucionais, pois as relações se estabelecem na confiança mútua e na solidariedade entre os seus ativistas, portanto, seus membros não estão submetidos a regras estatutárias (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 379).

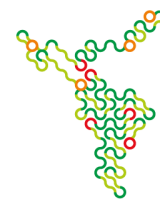
Segundo os autores, em uma categoria específica de movimento social está presente uma identidade social e uma maneira de pensar e de agir, em que as pessoas atuam com interesses coletivos, em busca de uma nova condição ou de melhorias para a vida, não apenas de quem está na luta, mas dos demais, pois prevalecem os interesses coletivos. Por exemplo: “A luta constante pela libertação das mulheres decorre da crença de que isso é responsabilidade de todos. Evidentemente que em algumas situações específicas somente as próprias mulheres são capazes pleitear os seus interesses” (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 381). Contudo, para que isso seja possível é preciso que as mulheres sejam as protagonistas do processo.

Em outra situação, envolve-se a questão do acesso à terra, pois os agricultores sem-terra, organizam-se em movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra, ligada à Igreja Católica, que tem um viés religioso do problema, mas também as próprias pessoas que se identificam com a situação têm sua organização, constituindo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Enquanto esses movimentos identificam-se com propósitos apenas de conquistar direitos, previstos constitucionalmente, sofrem com as reações dos grileiros, fazendeiros e do próprio Estado, que toma posição em desfavor dos excluídos do direito à terra. Isso provoca uma situação de violência, com as vítimas do lado mais fragilizado, como apontam as pesquisas:

A manutenção da aliança com o agronegócio acarretou o agravamento da violência vivida pelas comunidades camponesas que lutam por direitos e pela permanência em seus territórios. Os registros parciais da CPT apontam que o Nordeste foi a região em que houve mais ocorrência de conflitos no campo em 2015, representando 35% dos casos em todo o país. Em seguida, veio a região Norte, com 27% das ocorrências, o Centro-Oeste com 17%, o Sudeste com 15% e, finalmente, o Sul do país com 5,5%. (PASSOS; MARQUES, 2016, [s.p.]).

Não bastasse a violência sofrida historicamente, no momento, está em curso um processo que visa punir os que se organizam na busca e garantia dos seus direitos: “[...] a criminalização acontece com a intenção de inibir as pretensões dos movimentos sociais que se organizam para garantir ou



conquistar direitos, além de denunciar as violações e a violência praticada para manter a hegemonia. Portanto, a criminalização tem caráter de manutenção do poder, pelas forças hegemônicas” (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 386).

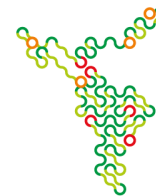
Segundo Dallari (2008), após a ditadura militar, a sociedade brasileira vem revelando o crescimento de novas forças sociais, nascidas na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964 e influenciadas pelo consenso mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa social, política, econômica e culturalmente.

No Brasil, a situação real é preocupante, pois faltam condições de dignidade para a maioria da população brasileira: “Existem no Brasil tantas situações de marginalização e de injustiça social, e isso aparece com tamanha evidência, que se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos (DALLARI, 2008, p. 41). Apesar de a distribuição da renda ser um problema crônico no país, em algumas regiões, a situação é mais complicada, como afirma a autora, nas regiões norte e nordeste, prevalece ainda o latifúndio, utilizado para a monocultura e culturas extensivas em grandes extensões de terra, além de outras mantidas improdutivas, subsistindo, naquelas regiões, uma organização política e social semifeudal, o que também impacta negativamente na garantia dos direitos humanos daquela população.

Entretanto, não é só no campo que isso ocorre, os trabalhadores brasileiros urbanos também são vítimas de violações. Inclusive em meados do século passado, isso já era registrado, pois estava iniciando a famosa “guerra fria” entre os países de orientação comunista e os capitalistas:

No período de restabelecimento da ordem democrática no mundo, a partir de 1945, sob influência dos Estados Unidos, com quem o Brasil se tinha aliado na Segunda Guerra Mundial, toda reivindicação operária passou a ser classificada como “*subversão comunista*” e as Forças Armadas nacionais foram intensamente utilizadas para proteção da ordem, que era, na realidade, a ordem conveniente ao grande capital (DALLARI, 2008, p. 48/49).

Observando essa situação, é possível compreender o que vivenciamos atualmente, pois além da profunda retirada de direitos dos trabalhadores, está em curso a constante ameaça da volta do autoritarismo no país, com o uso das forças armadas. Aparentemente, não há reação social às ameaças presidenciais, mas isso pode ocorrer, como já registrado no período de ditadura e violência contra o povo, a Igreja Católica incentivou a organização da população, através das Comunidades Eclesiais de Base, que articulavam a religião com as questões sociais, contribuindo na mobilização: “O exemplo dessas comunidades estimulou a formação de grande número de associações, para defesa de direitos,



adoção de providências junto a autoridades, divulgação de situações de marginalidade e denúncias de ofensas a Direitos Humanos” (DALLARI, 2008, p. 49/50).

No momento, sofremos retrocessos nos direitos trabalhistas, previdenciários, mas também aumenta a pobreza e a miséria da população. Isso deveria ter provocado reações na população, mas, como está em curso uma situação de criminalização das lideranças dos movimentos sociais, na visando à proteção do capital, ocorre um “comodismo forçado” da população, que não visualiza, nas lideranças sindicais e do movimento social, o potencial necessário para enfrentar todas as dificuldades que se apresentam, somando-se a isso os mecanismos legais, que abafam a mobilização:

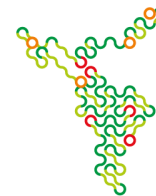
No “apagar das luzes” do governo Dilma, uma herança pouco desejada pelos movimentos sociais, as quais são representadas principalmente pelas seguintes leis: a Lei n. 13.260, de 16 de março de 2016, que regulamenta a punição e a prática de terrorismo no Brasil, e a Lei n. 13.281, de 4 de maio de 2016, que altera a Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código Brasileiro de Trânsito (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 389).

Segundo os autores, é possível perceber, nas situações de violações de direitos humanos ocorridas em atividades dos movimentos sociais, que não há efetivamente respeito aos preceitos constitucionais. Porém, isso é legitimado pelos poderes constituídos e Judiciário. Entre os desafios da discussão dos Direitos Humanos, está criar situações que permitam a reflexão necessária à compreensão do momento vivenciado, com as violações e a criminalização dos movimentos sociais.

Impressões sobre os direitos humanos

As possibilidades de compreensão dos direitos humanos e das violações que acontecem são escassas, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pois, como não está institucionalizada a oferta de um componente com essa característica, é preciso construir alternativas que permitam “dissecar” os textos relacionados com os temas, que permitem essa compreensão. Nessa pretensão, foi proposta a oficina sobre os Direitos Humanos no VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, na qual foram lidos, analisados e debatidos os diversos temas já relacionados.

As atividades foram desenvolvidas em grupos, sendo que eles ficaram responsáveis pela realização de uma avaliação final descritiva, também foram avisados que as avaliações poderiam ser utilizadas em produções acadêmicas, resguardando a identificação dos participantes. Foram selecionadas avaliações que apresentaram reflexões sobre todos os temas analisados e discutidos. Dessas avaliações, foram retirados alguns excertos, os quais permitirão as reflexões a seguir.



No entanto, antes disso, uma lembrança da dificuldade histórica em garantir o respeito aos direitos humanos: “[...] vemos poucas sociedades que realmente levam em conta os direitos humanos, sem que precise haver guerras e revoluções para isso acontecer.” (BECCARIA, 2015, [s.p.]). Portanto, as dificuldades não são apenas momentâneas, mas estruturais da sociedade.

A lembrança de Beccaria é para sinalizar que tratar de Direitos Humanos nunca foi e não é tarefa fácil, principalmente nesses momentos de questionamentos das garantias mínimas de povos e parte da população mundial excluídas dos benefícios do desenvolvimento social, político e humano. Os textos discutidos na oficina tratam situações que ocorrem na realidade brasileira.

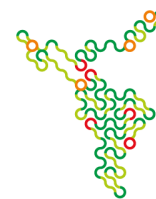
Um deles é relacionado com a problemática envolvendo as mulheres, como a discriminação social, política e econômica, bem como a violência sofrida por elas, no Brasil e no mundo. Isso resulta de uma construção machista de sociedade, porém, não significa que não existam movimentos no sentido de garantir as condições de igualdade e dignidade: “O texto lido tratava sobre a questão das mulheres e um pouco da importância dos movimentos sociais, suas lutas por igualdade, direito e contra o preconceito” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

O grupo capta nas apresentações, situações históricas sobre as mulheres, da organização e das lutas: “O dia das mulheres é comemorado mundialmente no dia 08 de março, porém, nem todas as pessoas sabem que essa data foi motivada pela luta por direitos, na qual muitas mulheres foram carbonizadas em uma fábrica têxtil em Nova York” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

Outro ponto captado no grupo está relacionado com a problemática da violência que afeta um número significativo de mulheres: “O texto dá bastante relevância para a questão da violência contra a mulher e o medo da denúncia, visto que muitas vezes envolve questões familiares e financeiras, além de ameaças e mais agressões” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

O grupo também enumera que foi tratado sobre a aprovação da lei contra o terrorismo no Brasil: “O terrorismo e as leis para combatê-lo no Brasil, como o Código de Trânsito e a lei antiterror, que autoriza o confisco dos bens de acusados, mesmo sem provas” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.). Nota-se que chamou a atenção dos participantes a possibilidade de criminalização antecipada, quando possibilita o confisco de bens das pessoas suspeitas de terrorismo.

Sobre a criminalização, o grupo captou a situação dos conflitos de terras no país: “O grupo 4 falou sobre a criminalização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), dando ênfase para a questão das lutas pela terra, pela reforma agrária e pela igualdade” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).



Em seguida, complementam: “O grupo 5 aprofundou o assunto sobre o MST, tratando dos ataques e assassinatos sofridos pelos seus militantes, assim como as violações nos seus direitos e as questões de como a justiça trata o assunto da terra” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

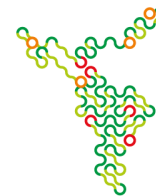
Os componentes desse grupo não visualizaram, por exemplo, a criminalização dos militantes do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), mesmo sendo destacado na apresentação do grupo que tratou da temática em questão: “O grupo 7 explicou sobre a organização do MAB, como surgem os atingidos por barragens e como são afetados em sua cidadania, também tratou da sua luta e das reivindicações que apresentam” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

Evitando repetições, extrai-se, da outra avaliação selecionada, alguns elementos importantes sobre a questão indígena no Brasil, inicialmente abordando a demarcação das terras indígenas:

Em se tratando da definição das terras indígenas e como deve ser a sua utilização, o estatuto do índio vai considerar as terras ocupadas ou habitadas por eles, as áreas reservadas a eles pela União e as terras de domínio de comunidades indígenas ou silvícolas e vai dar a eles o direito ao usufruto das riquezas naturais (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

É importante complementar essa questão, para garantir a fidelidade à situação atual vivenciada pelos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que, na última década, praticamente não houve demarcações de terras indígenas. O problema tem várias motivações, sendo uma delas a falta de vontade política dos governos. A outra é uma questão jurídica acerca do marco temporal, que está para ser decidida pelo Superior Tribunal Federal (STF), onde está em discussão a partir de que momento da “ocupação” é considerada terra indígena, pois sustenta-se que apenas as áreas efetivamente habitadas por indígenas em 1988 seriam consideradas como tal. Com isso, as áreas reconhecidamente indígenas, mas onde esses povos foram dizimados ou expulsos de suas terras pelas violências de grileiros e fazendeiros ficariam de fora. Além disso, há a pressão do capital e do agronegócio para apropriarem-se das riquezas existentes nas terras indígenas.

Essa condição está em pauta, por exemplo, na Terra Indígena da Boa Vista, no Município de Laranjeiras do Sul/PR, da qual os povos indígenas foram violentamente expulsos, restando apenas alguns pelas redondezas, sendo então as terras ocupadas por fazendeiros e pequenos agricultores. A área já foi identificada, medida e algumas áreas liberadas para ocupação dos indígenas, no entanto, a demora na decisão, faz com que decisões intermediárias provoquem situações de violência contra os índios, que já estão no local, situação relatada na avaliação do grupo: “O que levou a Polícia Federal,



com apoio e participação dos fazendeiros e alguns pequenos agricultores agir com violência ao cumprir com as liminares, sem nenhum aviso prévio” (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

O grupo consegue também articular a questão dos Direitos Humanos com o Estatuto do Índio: “Mais uma vez estamos frente a violação de direitos humanos. Lá se vão décadas da promulgação do estatuto do índio, e ainda assim suas mais básicas leis são ignoradas por aqueles que deveriam honrá-las” (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.). Os componentes registram, ademais, o descaso do governo federal com a questão indígena: “É acreditar que o governo atual o faça é meio que utópico, pois, o próprio presidente do país fez declarações negativas sobre a quantidade de terras indígenas já demarcadas no Brasil” (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

Observando brevemente o noticiário percebe-se que são constantes e permanentes os apelos do presidente e outros integrantes do atual governo, no sentido de invadir definitivamente as terras indígenas, com garimpo e plantações em forma de arrendamento. Essa situação, certamente, daria o golpe fatal na cultura, nas tradições e na pouca dignidade que ainda resta a esses povos.

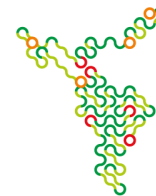
Essas são algumas percepções dos estudantes da UFFS, que participaram da oficina sobre a criminalização dos movimentos sociais e os impactos nos Direitos Humanos, nem todos os foram abordados, mas se acredita na contribuição e na pertinência para as reflexões propostas.

Considerações finais

A partir da segunda guerra mundial, houve maior espaço para discussão dos Direitos Humanos, de forma mais específica, mesmo que, anteriormente, houvesse movimentos nesse sentido. No Brasil, as discussões sobre os Direitos Humanos chegaram de forma tardia, sendo que, no período da ditadura militar, eles foram ignorados. É na Constituição Federal de 1988, que florescem mecanismos legais de proteção desses direitos, no entanto, pouco efetivamente avançou.

Evidentemente que a abertura democrática permitiu a emergência dos movimentos sociais, muitos dos quais praticam a defesa dos Direitos Humanos, mesmo que não sejam nominados dessa forma. Isso também possibilitou que a democracia fosse tomando forma e, com isso, um espaço maior foi ocupado pela discussão dos Direitos Humanos, mesmo que ainda muito deficitária.

No final da primeira década deste século até meados da segunda, o Brasil experimentou alguns avanços na defesa dos Direitos Humanos, resgatando a verdade sobre as violações praticadas na ditadura e alinhando-se ao projeto internacional de respeito e dignidade da pessoa humana.



Contudo, atualmente, o avanço das políticas neoliberais, privilegiando o capital em detrimento do humano, tem imposto revés no que havia sido conquistado, avançando, por exemplo, na perda de direitos trabalhistas, previdenciários e econômicos, mas, principalmente, na criminalização dos movimentos sociais, dificultando a militância na luta pela manutenção de conquistas de direitos, afetando evidentemente os defensores dos Direitos Humanos.

Constata-se que os movimentos sociais contribuem com a garantia dos Direitos Humanos, mas, por outro lado, verifica-se possibilidade de agravamento das violações de direitos, com aumento da violência, a criminalização dos movimentos sociais e negativa de reconhecimento das condições étnico raciais, como é caso da discriminação dos povos indígenas. Também é importante destacar a importância da educação em Direitos Humanos, permitindo a análise de situações de violações e as possibilidades de enfrentamento das dificuldades decorrentes da primazia do capital sobre a vida e humanização, sendo que essa possibilidade pode ser realizada das mais diversas formas, seja em componentes curriculares, aspectos interdisciplinares e transdisciplinares.

Referências

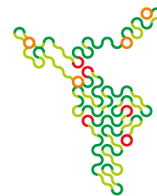
AVALIAÇÃO a, participantes grupo 3 na Oficina: A criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos. VIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, 21/10/2019.

AVALIAÇÃO b, participantes grupo 6 na Oficina: A criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos. VIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, 21/10/2019.

BECCARIA. **Dos delitos e das penas**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

CAMPOS, Antônio Valmor de. WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. CAMPOS, Jane Acordi de. A criminalização dos Movimentos Sociais: Agravantes Contemporâneos. In TONEZER, Cristiane, COMERLATTO, Dunia. BADALOTTI, Rosana Maria (Orgs.). **Anais do II Seminário Território, Territorialidades e Desenvolvimento Regional** [recurso eletrônico]: os movimentos sociais. Chapecó/SC: Argos, 2017. P. 377-394.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Et. al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos** – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

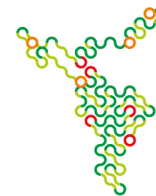


DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Organização das Nações Unidas**. Assembleia Geral, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <Microsoft Word - Document1 (ohchr.org)>. Acesso em 10/04/2021.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, Et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PASSOS, Cristiane; MARQUES, Elvis. **Balanço da questão agrária no Brasil em 2015**. 2016. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3044-balanco-da-questao-agraria-nobrasil-em-2015>>. Acesso em: 16 out. 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.



DO EMPODERAMENTO FEMININO À MASCULINIDADE TÓXICA: DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Juliana Lamas Souza¹

Resumo: Abordar as temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos/as estudantes, livres de preconceitos e estereótipos. Partindo dessa premissa foi desenvolvido um trabalho com estudantes do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio nos anos de 2018 e 2019. As discussões se deram em uma escola pública estadual do bairro da Enseada de Brito, município de Palhoça/SC. As temáticas foram abordadas em forma de palestras, dinâmicas, rodas de conversa, debates e execução do documentário. Foram abordadas as temáticas de sexualidade (mudanças no corpo, menstruação, masturbação, ejaculação, primeira relação sexual, aborto, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e direitos sexuais e reprodutivos), empoderamento feminino (sexismo, machismo, sororidade), violência de gênero (violência doméstica contra a mulher, lei Maria da Penha, namoro abusivo, violência no namoro) e masculinidade tóxica (papeis de gênero). Durante a execução do projeto foram desenvolvidos pelas/os estudantes material impresso (cartazes e folders) e de vídeo.

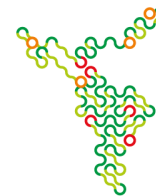
Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Empoderamento Feminino. Masculinidades

From female empowerment to toxic masculinity: discussing gender and sexuality in school

Abstract: Addressing the themes of gender and sexuality in the school space are fundamental for the full development of students, free from prejudice and stereotypes. Based on this premise, work was carried out with elementary and high school students in 2018 and 2019. The discussions took place at a state public school in the Enseada de Brito district, Palhoça / SC. The themes were approached in the form of lectures, dynamics, conversation circles, debates and documentary execution. The themes of sexuality (body changes, menstruation, masturbation, ejaculation, first sexual intercourse, abortion, sexually transmitted infections, contraceptive methods and sexual and reproductive rights) were addressed, female empowerment (sexism, machismo, sorority), gender violence (domestic violence against women, Maria da Penha law, abusive dating, dating violence) and toxic masculinity (gender roles). During the execution of the project were developed by the students printed material (posters and folders) and video.

Keywords: Genre. Sexuality. Female empowerment. Masculinities

¹ Bacharel em Ciências Sociais – Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciada em Pedagogia – Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Educação Sexual – Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar – Universidade Leonardo da Vinci, Orientadora Educacional – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: julysouza@yahoo.com



Assim que iniciou o ano letivo de 2018 na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga, localizada no bairro Enseada de Brito, município de Palhoça, foi informado a Direção da escola o interesse em abordar junto aos estudantes as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade. Com o aval da Direção da escola foi realizada uma reunião com a Unidade Básica de Saúde da Enseada de Brito e estudantes e professores do curso de Medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina, especificamente a Liga Acadêmica de Ginecologia e Obstetrícia. Na reunião foi firmada uma parceria para abordar as temáticas relacionadas a sexo e sexualidade (parte biológica) com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

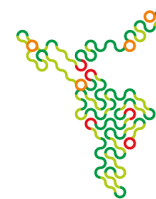
O projeto de educação sexual ocorreu em todo período de 2018 e 2019, em parceria também com o NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola) da Escola José Maria Cardoso da Veiga, com previsão de continuar nos próximos anos, para que assim todas as turmas sejam contempladas. Paralelo ao projeto de educação sexual foram abordadas outras temáticas aos estudantes, fazendo sempre uma relação entre as abordagens.

A primeira temática abordada paralelamente foi empoderamento feminino. A escolha dessa temática surgiu após um período em que estavam ocorrendo muitas brigas entre as alunas, incluindo agressão física. A inclusão dessa temática foi levada para a Direção da escola que aprovou esse momento de diálogo.

Com a chegada do mês de agosto, período em que ocorre a Campanha *Agosto Lilás*, junto com a equipe do NEPRE foi levada a sala de aula a discussão da temática violência doméstica contra a mulher, momento em que foram produzidos materiais pelas/os estudantes, a partir das discussões.

Ainda abordando a temática da violência contra a mulher realizamos com estudantes (membros do NEPRE) a Campanha 16 dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra a Mulher, iniciado em 25 de novembro de 2019 e com término em 10 de dezembro.

Após todos os diálogos sobre violência contra a mulher e a partir das discussões realizadas e das falas das/os estudantes foi identificado a importância de trabalhar as masculinidades e a masculinidade tóxica. Encerrando as discussões com a dinâmica dos *Privilégios de Gênero*, pensando em uma maneira que as/os estudantes pudessem “visualizar” como várias situações do cotidiano acabam recebendo um forte recorte de gênero.



Educação Sexual

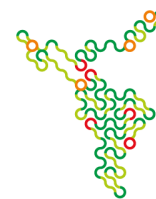
Compreendendo a educação sexual como fundamental no processo de formação pessoal e perpassando por todos os espaços de socialização, é necessário que a partir da discussão da temática no espaço escolar todas/os estejam envolvidas/os. Dessa maneira, antes de iniciar o trabalho com as/os estudantes foi agendada uma capacitação para todas/os professoras/es, que ocorreu em uma parada pedagógica.

Após ser firmada a parceria entre a Unidade Básica de Saúde da Enseada de Brito, o curso de Medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina e o NEPRE da Escola, o primeiro passo foi identificar o interesse e as dúvidas das/os estudantes. Para isso realizei uma conversa com as/os estudantes, explicando como ocorreria o projeto para abordar sexualidade, solicitando que escrevessem (de forma anônima) quais as dúvidas que gostariam que fossem esclarecidas.

A partir das dúvidas recebidas das/os estudantes, as mesmas foram divididas em 3 blocos, que seriam 3 momentos para conversar sobre as temáticas. Cada encontro iniciava com uma parte expositiva realizada pela enfermeira chefe e médica da UBS e pelas estudantes do curso de medicina da UNISUL. Após essa parte expositiva e momento para dúvidas, elas se retiravam e as/os estudantes permaneciam para a parte prática, com dinâmicas e contextualização. Cada encontro tinha duração de 3 horas e 30 minutos.

O primeiro bloco (primeiro encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Cuidados com o corpo/higiene, Mudanças no corpo, Puberdade, Menstruação e Menarca/Semenarca. Neste primeiro encontro normalmente as/os estudantes ficavam um pouco intimidadas/os para fazer perguntas e participar da discussão, mas faziam alguns questionamentos anônimos em uma caixinha que deixávamos na sala. Na segunda parte do encontro, quando aconteciam as dinâmicas e estavam presentes apenas as/os professoras/es da escola aos poucos as/os estudantes ficavam mais à vontade.

Na primeira dinâmica eram colocados dentro de um recipiente de plástico várias palavras, para começar abria-se e era retirado um papel, a partir disso havia uma conversa sobre o que estava escrito. Em seguida o recipiente que tinha um formato de uma maçã era jogado para um/a estudante que fazia o mesmo. Dentro da maçã havia as seguintes palavras: sexo, sexualidade, namoro, casamento, relacionamento, amizade, adolescência, afetividade, rivalidade, puberdade, amor, confusão, família, gravidez, paixão, orgulho, tristeza, alegria, sentimentos, irmãos, escola, corpo,



ansiedade, futuro, expectativa, carreira, professor/a, felicidade, rebeldia, amigos/as, confiança, abuso, violência, conflitos, filhos/as, competição e diferenças entre meninos e meninas.

Estudantes assistiram ao vídeo *Educação Sexual*² e depois foi realizada uma discussão a respeito do que assistiram. O teor do vídeo mostra o período da infância onde os meninos e as meninas brigam e fazem o conhecido clube da Luluzinha e clube do Bolinha, para depois começar o interesse para o namoro e a relação mudar. Outros temas abordados no vídeo também foram colocados em discussão como a busca da mulher incessante por um parceiro e o papel da mulher como apaixonada, entregue a relação e o homem insensível. A felicidade da mulher como dependendo exclusivamente de achar um parceiro (o homem perfeito), casar a constituir uma família. A questão do completo desconhecimento dos métodos contraceptivos (camisinha) e do homem insatisfeito em ter que usar o preservativo. A reprodução da heteronormatividade, ou seja, a busca de um relacionamento heterossexual como o certo e esperado. E surge também questões étnicas raciais, quando o homem negro é exposto com um pênis grande, além do normal, fazendo assim com que a mulher se sinta assustada e não permaneça no relacionamento.

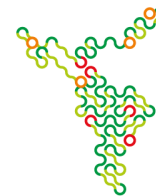
O segundo bloco (segundo encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Masturbação, Primeira relação sexual/Virgindade, Gravidez/Fecundação e Gravidez na adolescência. No segundo encontro as/as estudantes já não se sentiam tão envergonhadas/os em participar e fazer questionamentos, mas a participação foi maior também na parte em que ocorriam as dinâmicas.

Esse bloco iniciou com a dinâmica *Mito ou Verdade*. Em uma caixa foram colocados vários papéis contendo uma afirmação, cada estudante deveria tirar um papel e dizer se era um mito ou uma verdade. Após a resposta da/o estudante era realizada a explicação.

Quadro 01 – Dinâmica Mito ou Verdade

Afirmações contidas na caixa: 1 - Mulheres que convivem juntas menstruam na mesma época. 2 - Andar descalço causa cólica menstrual. 3 - Meninas que começam a menstruar cedo correm risco mais alto de entrar na menopausa prematuramente. 4 - É normal inchar durante a TPM. 5 - Tomar sorvete menstruada causa hemorragia. 6 - A TPM é psicológica. 7 - Não pode alisar o cabelo menstruada. 8 - O álcool e algumas drogas são boas formas de retardar a ejaculação. 9 - Masturbar-se rapidamente pode causar Ejaculação prematura. 10 - Masturbação demais causa espinhas. 11 - Masturbação demais pode causar infertilidade masculina. 12 - Masturbação faz crescer pelos nas mãos. 13 - Masturbação pode se tornar um vício. 14 - Mulheres não engravidam enquanto menstruam. 15 - Tomar anticoncepcional contínuo sem pausa causa infertilidade. 16 - Sexo durante a menstruação é mais prazeroso. 17 - Exercício físico durante a menstruação faz mal. 18 - A menstruação pausa enquanto você está dentro da água. 19 - Faz mal lavar o cabelo estando menstruada. 20 - Coletor menstrual e absorvente interno podem tirar a virgindade. 21 - Ter relações durante a menstruação não traz qualquer problema à saúde feminina. 22 - Fluxo forte pode causar anemia. 23 - Masturbação faz mal a saúde. 24 - Quanto mais cedo começar a ter relação sexual melhor para o desempenho. 25 - Tamanho do pé é proporcional ao

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAxcOGTuXCM>.



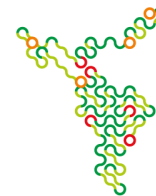
tamanho do pênis. 26 - Ejacular fora da vagina evita a gravidez. 27 - Durante o sexo oral não é necessário usar preservativo. 28 - A impotência é um problema de pessoas mais velhas. 29 - Engolir esperma faz mal a saúde. 30 - Homens têm mais desejo sexual que mulheres. 31 - O corpo muda após a primeira relação sexual. 32 - Sexo sem preservativo é mais prazeroso. 33 - Existe uma idade correta para iniciar a vida sexual. 34 - Homem pode ejacular enquanto dorme. 35 - É possível engravidar antes da primeira menstruação. 36 - A primeira menstruação deve ocorrer antes dos 15 anos. 37 - Corrimento nas meninas é sinal de alguma doença. 38 - Os pelos pubianos não tem utilidade nenhuma. 39 - A mulher menstruada faz desandar receita de bolo e maionese. 40 - Abster-se de relações sexuais impede a menstruação. 41 - O sangue menstrual é nocivo ao pênis. 42 - Não é normal o sangramento durar apenas um dia. 43 - Usar o mesmo sabonete que o homem após a relação sexual pode engravidar. 44 - Menstruação com cheiro muito forte significa infecção. 45 - Com a chegada da menopausa acaba o desejo sexual da mulher. 46 - Mulher grávida pode ficar menstruada. 47 - Sangue claro na menstruação indica anemia. 48 - Fazer sexo em pé não engravida.

O terceiro bloco (terceiro encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Aborto, Métodos contraceptivos e IST's. Na parte expositiva as/os estudantes puderam conhecer os métodos contraceptivos e também aprender a utilizar o preservativo feminino e masculino, através da colocação em próteses.

Foram realizadas algumas dinâmicas na segunda parte, iniciando por um *Quiz* de perguntas e respostas sobre IST's, aonde as/os estudantes eram divididas/os em quatro grupos e respondiam as perguntas projetadas no telão com a utilização de plaquinhas. Na dinâmica *Gravidez*, a/o estudante tira uma carta e faz a leitura da ação e responde a consequência do ocorrido. Caso não tenha se prevenido para evitar uma gravidez a/os estudante tira uma outra carta com a ação que deve realizar.

Quadro 02 – Dinâmica Gravidez

Cartas: 1 - Você teve sua primeira relação sexual, como foi a primeira vez não usou preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez? 2 - Você (ou sua companheira) esqueceu de tomar a pílula anticoncepcional, no entanto, usou preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez? 3 - Você teve uma relação sexual com preservativo, mas foi mal colocado e furou. Tomou a pílula do dia seguinte depois de 4 dias. Pode ter ocorrido uma gravidez? 4 - Você faz uso de método contraceptivo injetável, e fez sexo sem preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez? 5 - Você ainda é virgem, mas ficou de "amasso" com seu namorado/a (ambos de roupa). Pode ter ocorrido uma gravidez? 6 - Você ainda é virgem, mas ficou de "amasso" com seu namorado/a e ambos estavam sem roupa. Pode ter ocorrido uma gravidez? 7 - Você e seu namorado/a usam preservativo assim que ocorre a ereção. Pode ter ocorrido uma gravidez? 8 - Você e seu namorado não usaram preservativo, mas você toma anticoncepcional. Pode ter ocorrido uma gravidez? 9 - Você teve sua primeira menstruação há menos de 1 ano e seu ciclo menstrual é irregular, fez sexo utilizando o método tabelinha. Pode ter ocorrido uma gravidez? 10 - Sua menstruação é regulada e seu fluxo é contínuo, nunca atrasou. Você usa o método contraceptivo tabelinha e fez sexo com seu namorado. Pode ter ocorrido uma gravidez? 11 - Você e seu namorado não usaram preservativo, mas logo após o sexo tomaram banho. Pode ter ocorrido uma gravidez? 12 - Você não toma pílula anticoncepcional, fez sexo com seu namorado e usou preservativo feminino. Pode ter ocorrido uma gravidez? 13 - Você acha que é muito importante o uso de preservativo para evitar uma gravidez e IST's. Como quer estar muito seguro/a fez sexo com seu namorado/a e usou preservativo feminino e masculino ao mesmo tempo. Pode ter ocorrido uma gravidez? 14 - Você fez sexo com seu namorado, mas usaram o coito interrompido. Pode ter ocorrido uma gravidez? 15 - Você e seu namorado/a fizeram sexo anal. Pode ter ocorrido uma gravidez? 16 - Você e seu namorado/a fizeram sexo oral. Pode ter ocorrido uma gravidez? 17 - Você e seu namorado/a fizeram sexo na piscina. Pode ter ocorrido uma gravidez? 18 - Você e seu namorado fizeram sexo durante o período menstrual. Pode ter ocorrido uma gravidez? 19 - Você não gosta de usar preservativo masculino, mas como sua companheira exige você colocou o preservativo somente um pouco antes de ejacular. Pode ter ocorrido uma gravidez? 20 - Você tem dúvidas de como usar o preservativo masculino, mas tenta se



informar, pesquisa e tira dúvidas. Pega o preservativo de graça no Posto de Saúde e usa durante o sexo. Pode ter ocorrido uma gravidez?

Cartas consequência: 1 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele durante 10 minutos. Não vacile! 2 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele até o final da aula. Não vacile! 3 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Se você for homem entregue o balão para uma mulher que deve encher o balão, colocar embaixo da camiseta e ficar com ele até o final da aula. Não vacile! 4 - Dessa vez você escapou, mas não deixe usar preservativo para evitar uma gravidez e uma IST. Não vacile! 5 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele até o final da aula, mesmo se você for homem, afinal a responsabilidade de um filho é dos dois. Não vacile!

Apesar da timidez inicial a participação das/os estudantes foi sempre muito gratificante, e muitas/os se sentiam seguras/os em trazer dúvidas antes mesmo do próximo encontro procurando a sala da Orientação Educacional. A UBS também abriu espaço para atender as/os estudantes.

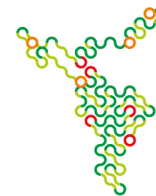
Empoderamento Feminino

Devido aos fatos que vinham ocorrendo entre as alunas no ano letivo de 2018, e entendendo a violência também como uma herança cultural de disputa feminina, iniciou-se um trabalho sobre Empoderamento Feminino, com as alunas do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. O diálogo ocorreu apenas com as alunas (sem a presença dos alunos), utilizando de imagens e vídeos, atingindo 17 turmas. No ano letivo de 2019 o mesmo diálogo ocorreu com as alunas que não haviam participado no ano anterior.

A conversa se inicia explicando que essa temática é importante para meninos e meninas, mas em um primeiro momento o diálogo será apenas com as estudantes. Se espera dessa maneira que as meninas consigam absorver a temática sem sofrer nenhuma interferência e nem comentários dos meninos, que provavelmente seriam comentários machistas.

A primeira questão colocada é quando se inicia a desigualdade de gênero. E o debate se inicia falando que desde o momento em que a mulher está grávida já começam as divisões, seja na escolha das roupas, quarto e todo o enxoval do bebê. As meninas sempre identificadas com a cor rosa e os meninos com a cor azul. As diferenciações continuam quando o bebê cresce e começam a ser visíveis nos brinquedos e nas brincadeiras.

Para visualizar a divisão nos brinquedos e brincadeiras foi realizada uma pesquisa por imagem no Google e apresentada as alunas. Brinquedos para meninas: kit de maquiagem, boneca (bebê),



utensílios de cozinha e mini fogão, todos na cor rosa. Brinquedos para meninos: kit de ferramentas, carrinho, robô e bicicleta. Todos coloridos e nenhum detalhe na cor rosa.

A pesquisa no Google mostra que as meninas desde muito pequenas são levadas a brincadeiras que são um “treino” para a maternidade e cuidados da casa, assim como a cuidados estéticos. Já os meninos existem mais possibilidades de exploração e de desenvolver outras habilidades. O espaço da rua é para os meninos que podem explorar e brincar de bicicleta, enquanto o espaço para as meninas é dentro de casa, aonde é seguro e estão sobre a vigilância de alguém.

Sabendo da importância dos brinquedos e brincadeiras na formação e desenvolvimento de habilidades foi realizada nova pesquisa de imagens no Google. Brinquedos educativos para meninas: Mini fogão, utensílios de cozinha, carrinho de supermercado, comidas de plástico e kit de limpeza. Brinquedos educativos para meninos: Kit cientista (Químico) e kit de engenheiro. A pesquisa de brinquedos educativos é ainda mais nítida as possibilidades que são colocadas para os meninos e as limitações para as meninas.

Assistiram ao vídeo *Mulheres Cientistas*³, onde algumas alunas são questionadas quem são os cientistas que conhecem na escola e citam vários homens. Quando questionadas sobre cientistas mulheres que aprenderam na escola não conseguem citar nenhuma. E o vídeo encerra com uma lista de mulheres inventoras. E o vídeo *Barreiras a ascensão profissional*⁴, que mostra um jogo que são mostradas as dificuldades que as mulheres passam no ambiente de trabalho, apenas por serem mulheres.

Conversado sobre o comportamento esperado para meninos e meninas e o vídeo *Como uma Garota – Like a girl*⁵. Em seguida é apresentado o *Guia da boa esposa* (publicado em 1953) e discutido os tópicos do mesmo. Fazendo uma ponte com publicações recentes e como as mulheres são retratadas na mídia atualmente. Apresentado o vídeo *Seja mais gentil consigo mesma*⁶ que traz essa discussão e fala que devemos quebrar os padrões estéticos. Vídeo *Como Me Vejo*⁷, discutido como na maioria das vezes enxergamos apenas os nossos defeitos e deixamos de enaltecer nossas qualidades, tornando-se visíveis até para uma pessoa que conhecemos a pouco tempo.

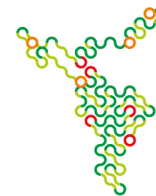
³ Disponível em: <https://www.facebook.com/empodereduasmulheres/videos/>

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/empodereduasmulheres/videos/>

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aM-ZRggWTjw>

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vwflme6ygno>

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qqVuGRwmASw>



Apresentado o termo sororidade e a importância da união entre as mulheres para o fim das desigualdades de gênero, nenhuma das alunas sabia o significado do termo. Encerrado com o vídeo *Empoderamento das Mulheres*⁸ dando uma explicação geral do termo.

Houve muita participação das meninas nesse diálogo, inclusive percebendo situações do seu cotidiano por outra ótica, principalmente quando refletimos sobre as vantagens e desvantagens de ser mulher (momento em que elas pararam para refletir e escrever a respeito). O termo empoderamento foi trabalhado sob o viés que nos é apresentado por Joice Berth, “que não visa retirar poder de um para dar a outro a ponto de inverter os polos de opressão, e sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”. (BERTH, 2020, p.23). Fundamental que as meninas tenham o entendimento, que o empoderamento feminino não quer a superioridade da mulher, mas a equidade de direitos. E se unir a outra mulher, é fundamental para essa busca/luta. Coincidência ou não, as brigas entre as meninas terminaram.

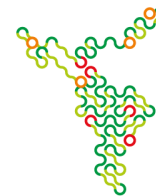
Agosto – Violência contra a Mulher

A discussão e debate sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher se iniciou junto a Campanha *Agosto Lilás*, em 2019. Foram realizadas 15 palestras abordando essa temática com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Para trabalhar a violência doméstica e familiar contra a mulher foi preparado material em slides, utilizando como base a Lei Maria da Penha. A conversa inicia contando um pouco da história de Maria da Penha e em que contexto surgiu a necessidade da criação da lei que leva seu nome. São destacados os tipos de violência, ciclo da violência, medidas protetivas de urgência e os locais para procurar ajuda. Entendendo que a violência contra a mulher muitas vezes inicia já no namoro foi abordado com os/as estudantes relacionamento abusivo e violência no namoro.

Muito se escuta sobre a lei Maria da Penha, principalmente em rodas de conversa e em tom de brincadeira. Existe um conhecimento sobre a Lei, sobre a sua importância, mas não há um conhecimento aprofundado. E essa falta de conhecimento é o que faz com que muitas mulheres não procurem a ajuda necessária.

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig



A Lei 11.3400/2006, Lei Maria da Penha, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 8 de agosto de 2006. Ela recebe o nome da bioquímica Maria da Penha Maia Fernandes, que levou um tiro enquanto dormia de seu esposo Marco Antônio Heredia Viveiros. Após o ocorrido ela tornou-se paraplégica, além de outras formas de agressão e outra tentativa de assassinato.

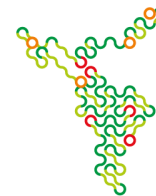
Assim como muitos casos de mulheres que passam pela violência doméstica, o começo do relacionamento, que iniciou em São Paulo, quando ambos cursavam pós-graduação na USP foi repleto de amor e cumplicidade. Após a mudança para Fortaleza, nascimento da segunda filha do casal e coincidentemente após conseguir a cidadania brasileira, foi o período que os casos de abuso iniciaram. Foi uma luta de 19 anos e 5 meses até que se conseguisse algum avanço na legislação no que se refere a violência doméstica no Brasil, com a colaboração do CEJIL (Centro para a Justiça e o Direito Internacional) e Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Para a elaboração da Lei “a ideia principal foi caracterizar a violência doméstica e familiar como violação dos direitos humanos das mulheres e elaborar uma Lei que garantisse proteção e procedimentos policiais e judiciais humanizados para as vítimas”. (CFEMEA, 2007, p. 11). Com intuito muito mais educativo do que punitivo (embora também seja importante), visando quebrar paradigmas da subordinação feminina e da supremacia masculina, e desnaturalizando a violência.

Um dos avanços da Lei Maria da Penha é a criação de mecanismos para refrear e impedir essa forma de violência, que segundo a CFEMEA (2007) é a criação dos Juizados de Violência Familiar e Doméstica, possuindo jurisdição civil e criminal, assim como a implantação de medidas de assistência e proteção.

Outro avanço muito importante é reconhecer “pela primeira vez na legislação, o conceito moderno de família, sejam ou não aparentadas, vivam ou não sob o mesmo teto, hetero ou homossexuais”. (CFEMEA, 2007, p. 15). Outra dúvida recorrente é se a Lei se aplica para o homem que sofre violência doméstica. Ou seja, em vários casos é perceptível uma dúvida na legislação. E o que está previsto é que:

A Lei ampara apenas a mulher como vítima de violência doméstica e familiar. Como agente/agressor, podem ser enquadrados o marido, companheiro, namorado, ex-namorado, a mãe, a filha, a irmã, o patrão ou a patroa da empregada doméstica e a mulher lésbica que agride sua companheira. (CFEMEA, 2007, p. 15)



As medidas protetivas também podem ser consideradas um avanço da Lei Maria da Penha. “As medidas protetivas de urgência são ações necessárias contra as consequências da violência e para evitar prejuízos iminentes. Para tanto oferece condições à vítima de prosseguir com a demanda judicial, de permanecer em seu lar, de exercer o direito de ir e vir, de continuar trabalhando”. (CFEMEA, 2007, p. 30). A mulher agredida consegue sentir -se mais tranquila em seguir a sua rotina. As medidas não são fixas e podem se adequar conforme as necessidades, podendo inclusive serem alteradas. E para garantir a medida protetiva, o juiz pode inclusive decretar a prisão preventiva do agressor.

Entre as medidas punitivas estão a prisão preventiva do agressor, que serve para legitimar as medidas protetivas. Faz parte das medidas punitivas também o agravamento da pena, aumento da pena e comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação. Que são fundamentais, pois sem acompanhamento esse agressor muitas vezes volta ao mesmo comportamento agressivo em outros relacionamentos.

Embora ainda esteja cercada de fragilidades e desafios, a Lei Maria da Penha precisa ser valorizada por reconhecer a violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos, e apresentar uma política nacional de enfrentamento a violência doméstica e familiar.

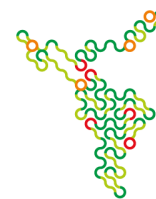
Foram utilizados os vídeos: *Áudios de vítimas de violência doméstica*, publicados pela Polícia Militar de Santa Catarina ⁹, e *Não confunda amor com abuso* ¹⁰.

É importante destacar que antes da realização desse trabalho com as/os estudantes foi realizado essa discussão e palestra com as/os professoras/es em uma parada pedagógica e repassadas todas as informações. Assim como já havia sido realizado antes de iniciar o trabalho de educação sexual. Para que o conteúdo abordado se tornasse significativo para os/as estudantes foi solicitado a elaboração de algumas atividades, entre elas, produção de vídeos, cartazes, fanzines e histórias em quadrinhos.

Dando continuidade ao debate acerca da violência contra a mulher a equipe de professoras/es e estudantes do NEPRE iniciou a Campanha 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher, que é uma campanha anual e internacional. Iniciando no dia 25 de novembro, Dia

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WTKDfS3HUzY>

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4FK13w5MFlg>.



Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres e com término no dia 10 de dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos.

Uma equipe de estudantes e professoras/es foram nas turmas de 6º ano até 3º ano do ensino médio conversar um pouco sobre a campanha, assim como as datas comemorativas. Foi entregue para cada aluno o panfleto produzido por mim e uma aluna do 9º ano sobre Relacionamento abusivo. Produzidos também 16 vídeos com depoimentos de estudantes sobre a violência contra a mulher e postado um por dia nas redes sociais da escola¹¹.

Masculinidade tóxica

Para iniciar a discussão sobre Masculinidades com as/os estudantes foram trabalhados dois documentários, O silêncio dos Homens¹² e Precisamos falar com os homens¹³. A participação dos meninos na discussão foi muito menor que as meninas, mas foi possível perceber um crescimento na participação, inclusive a participação dos meninos do ensino fundamental foi maior que dos meninos do ensino médio.

Durante o período em que essa temática foi abordada tentamos realizar de várias maneiras para estimular a participação dos meninos. Alguns momentos ficaram apenas os meninos com professores homens, em outro momento com participação das meninas, e em todos os momentos não percebemos diferença na participação.

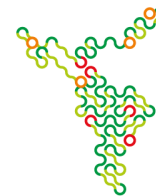
Percebemos o quanto precisamos estar conversando com as/os estudantes sobre a construção das masculinidades, o quanto nossas/os estudantes se apropriam de percepções machistas e reproduzem em seu cotidiano, normalizando as mesmas.

Para contextualizar as discussões realizadas com as/os estudantes desenvolvi uma dinâmica intitulada de *Caminhada dos Privilégios de Gênero*, adaptando uma dinâmica bem conhecida na Internet. Nessa dinâmica as/os estudantes vão se movendo conforme as instruções vão sendo repassadas. Após o final da dinâmica foi percebido em todas as turmas que mais à frente foram os meninos brancos, seguidos dos meninos negros bem próximos das meninas brancas, seguidas das meninas negras, depois os meninos gays e por último estudante trans. Sempre após o final da dinâmica

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=nepre+jmcv

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=205s>

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jyKxmACaS5Q&t=2472s>



realizávamos uma roda de conversa contextualizando as situações apresentadas. Nem sempre as/os estudantes percebiam o peso dos privilégios até que identificavam a consequência dele na/o outra/o, e essa percepção ficava muito mais nítida.

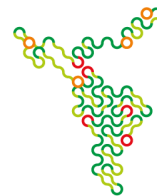
A ideia principal desse projeto, do trabalho dessas temáticas era abordar os papéis sociais de homens e mulheres instaurados em nossa sociedade. A sexualidade como fundamental para o desenvolvimento sadio e compreender os papéis de subordinação feminina e superioridade masculina, herança do patriarcado. Dessa maneira, desmistificar a rivalidade feminina e ter noção da construção dessa masculinidade tóxica, uma masculinidade violenta e dominadora. No entanto, a abordagem de gênero e sexualidade na escola, não é um trabalho que se encerra, mas que prossegue e acompanhará essas/es estudantes.

Quadro 03 - Dinâmica Caminhada dos Privilégios de Gênero:

1. Se você é capaz de mover-se pelo do mundo (sair e frequentar diversos lugares) sem medo de sofrer abuso sexual, dê um passo à frente. 2. Se você pode mostrar afeição e carinho pelo seu par romântico em público sem medo de ser ridicularizado ou violentado, dê um passo à frente. 3. Se você pode cometer erros e não ter seu comportamento atribuído a falhas da sua raça ou gênero, dê um passo à frente. 4. Se você pode casar-se legalmente com a pessoa que você ama, independentemente do lugar onde você mora, dê um passo à frente. 5. Se você não pensaria duas vezes antes de ligar para a polícia quando tem um problema, dê um passo à frente. 6. Se você se sente confortável sendo emocionalmente expressivo/aberto (demonstrando sentimento e afeto, dê um passo à frente. 7. Se você se sente confortável voltando para casa a pé, sem companhia, à noite, dê um passo para frente. 8. Se você já sofreu bullying ou foi ridicularizado por causa de algo que você não pode mudar, dê um passo para trás. 9. Se você já se sentiu desconfortável com uma piada ou comentário relacionado à sua raça, etnia, gênero, aparência, ou orientação sexual, mas se sentiu inseguro para confrontar a situação, dê um passo para trás. 10. Se você já sofreu cobrança da mídia para se vestir, e manifestar ou se sentir bem e confiante, dê um passo para trás. 11. Se alguma vez te excluam da prática de um esporte devido ao seu gênero, dê um passo para trás. 12. Se já te disseram que a maneira como você se veste não te favorece e atrai um julgamento indesejado, dê um passo para trás. 13. Se alguma vez te disseram que a sua sexualidade “é só uma fase”, dê um passo para trás. 14. Se você se considera fisicamente atraente, dê um passo a frente. 15. se usa o banheiro no qual se sente mais confortável, dê um passo à frente. 16. Se o nome no seu documento de identidade é o nome com o qual você se apresenta às pessoas, dê um passo à frente. 17. Se você não tem obrigação de fazer os afazeres domésticos na sua casa, dê um passo para frente. 18. Se você já ouviu que deve se guardar (ou seja, não ter relações sexuais) para o casamento, dê um passo para trás. 19. Se você pode ficar de um humor ou chateado sem que isso seja atribuído ao seu gênero, dê um passo para frente. 20. Se você tem seu corpo controlado ou visto como objeto de desejo, dê um passo para trás. 21. Se você pode não fazer as unhas, não se depilar, não cuidar do cabelo, não ligar para rugas e estrias e não ser taxado de relaxado por isso, dê um passo a frente. 22. Se quando você liga a televisão, vai ao cinema ou le um livro, se vê representado nos personagens que são protagonistas, fortes e bem sucedidos, dê um passo a frente. 23. Se você tem os seus órgãos sexuais e reprodutivos controlados e policiados pelo governo e corre o risco de morrer quando não quer ter um filho, dê um passo para trás. 24. Se você passou ou passa pela puberdade sem ter seu corpo relacionado a um objeto de desejo, dê um passo para frente. 25. Se você pode fazer sexo quantas vezes quiser e não passa por nenhum tipo de julgamento negativo por isso, dê um passo à frente.

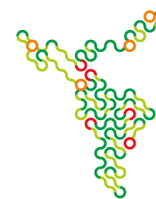
Referências

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Sueli Carneio; Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais)



CFEMEA. Centro de Estudos Feministas e Assessoria. Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão do ciclo orçamentário. Brasília, 2007.

KLEBA, Teresa Lisboa. **Violência de Gênero, Políticas Públicas para o enfrentamento e o papel do Serviço Social**. In: Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola: Livro V, Módulo V e VI. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.



GÊNERO, ESTÁ NOS PLANOS DA UNIVERSIDADE?

Rosangela Wojdela Cavalcanti¹
Nanci Stancki da Luz²

Resumo: Buscamos neste artigo averiguar como a questão de “gênero” está sendo contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) das Universidades Federais Brasileiras. A abordagem teórica discute a constituição dos sujeitos, gênero e identidades; assim como identifica o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional, enquanto documento que define as dimensões de organização institucional e pedagógica, o corpo docente e as instalações das ditas universidades. O artigo destaca a universidade como *locus* privilegiado na constituição dos sujeitos, que pode transformar, produzir conhecimentos, como também oprimir. Na pesquisa empreendida, analisamos os PDIs das sessenta e oito Universidades Federais do País, buscando referência ao termo “gênero”, sempre que empregado no sentido em foco, qual seja, como constituindo a identidade dos sujeitos. Constatamos que, em mais da metade das universidades, a categoria gênero foi contemplada, seja como ação ou diretriz institucional, seja como tema de cursos de pós-graduação ou grupo de pesquisa.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. Plano de Desenvolvimento Institucional. Universidades

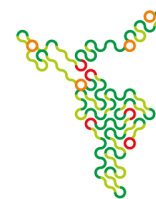
GENDER, IS IT IN THE UNIVERSITY'S PLANS?

Abstract: Abstract: We seek in this article to investigate how the issue of “gender” is being contemplated in the Institutional Development Plans (PDI) of Brazilian Federal Universities. The theoretical approach discusses the constitution of subjects, gender and identities; as well as identifying what the Institutional Development Plan is, as a document that defines the dimensions of institutional and pedagogical organization, the teaching staff and the facilities of these universities. The article highlights the university as a privileged locus in the constitution of subjects, which can transform, produce knowledge, as well as oppress. In the research undertaken, we analyzed the PDIs of the sixty-eight Federal Universities in the country, seeking reference to the term “gender”, whenever used in the sense in focus, that is, as constituting the identity of the subjects. We found that, in more than half of the universities, the gender category was contemplated, either as an institutional action or guideline, or as a theme for postgraduate courses or research groups.

Keywords: Gender. Identity. Institutional Development Plan. Universities

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologia em Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR. Curitiba, Paraná, Brasil.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia em Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR. Curitiba, Paraná, Brasil.



Introdução

A universidade, espaço de construção de conhecimento, também é espaço de construção de sujeitos/as. Com seus currículos, e regulamentos, tem o poder de transformar realidades, reduzir desigualdades, publicizar conhecimentos e libertar. Mas, também com seus currículos e regulamentos, pode discriminar, oprimir e silenciar.

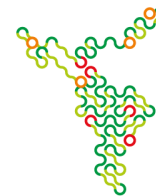
Em Louro (1997) encontramos a citação de Tadeu da Silva ao descrever o poder inscrito no currículo. Ele observa que ao selecionar os conhecimentos, também define as divisões sociais, que legitima certos grupos em prejuízo de outros. Que o poder é precisamente aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide e que estabelece as desigualdades entre os/as indivíduos/as e grupos sociais. Neste sentido, é proposto uma série de questões que permitiriam não apenas identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do currículo, mas, também de que forma estão incluídos, mas também analisar, como o resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais — de gênero, de raça e de classe — são produzidas ou reforçadas.

É nesta perspectiva que, este artigo tem como objetivo averiguarmos como a questão de gênero está sendo contemplada nos planos de desenvolvimento institucionais das Universidades Federais Brasileiras.

Gênero e Identidade

A universidade é um *locus* privilegiado, constituída por diferentes sujeitos: homens e mulheres de diferentes raças, culturas, classes, sexualidade, identidades, culturas e posições políticas que dialogam, se contradizem, compartilham, produzem, vivenciam ou não diferentes experiências.

Na obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, Louro (1997) explica o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, trazendo assim, outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Ao se aproximar das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, diz ser possível compreender os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, podendo até mesmo ser contraditórias. Para Butler (2018), o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, estabelecendo interseções com modalidades raciais,



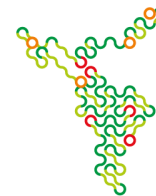
classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades socialmente construídas. Assim, torna-se impossível a separação da noção de gênero das interseções políticas e culturais em que constantemente ela é produzida e mantida.

Louro (1997) ainda descreve que as identidades sexuais e de gênero estão profundamente inter-relacionadas. Acrescenta que, assim como nossa linguagem e nossas práticas frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, diz que elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo ser de diferentes classes, raças, crenças etc.). Destaca que, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas. Elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Dessa forma, entende que não é possível fixar um momento, como o nascimento, por exemplo, para que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja estabelecida. Para a autora, as identidades estão sempre se constituindo, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Como dito, os sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais e diferentes identidades. Baggio (2017) traz as construções do masculino e do feminino e das suas relações que jogam com os aspectos de identidade e de sexualidade em três dimensões ou categorias, o sexo, a identidade de gênero e a expressão de gênero:

Cada uma dessas categorias é estruturada em dois polos opostos que, dentro de uma noção normativa, seriam as únicas opções possíveis. No sexo estão as classificações macho e fêmea; na identidade, as classificações homem e mulher; na expressão, as classificações masculino e feminino. Estas classificações atuam exclusivamente na orientação heterossexual e rejeitam a possibilidade da homossexualidade e de qualquer outra orientação sexual. (BAGGIO, p.1232. 2017).

A autora ainda faz referência a Butler, ao descrever que esta noção tida como normativa é vista como uma grade de compreensibilidade cultural chamada de matriz heterossexual. Nessa, os corpos presumidamente devem ter uma coerência entre sexo, identidade e expressão de gênero, ancorada na prática compulsória da heterossexualidade. Baggio (2017) ainda descreva que a justificativa, em nossa sociedade, para a imposição desse regime de coerência dos corpos e o entendimento da heterossexualidade como a “normal” de relacionamento afetivo-sexual e estaria baseada em sua pretensa naturalidade. Assim, as combinações entre outros elementos dessas categorias muitas vezes são vistas como “antinaturais” ou outras vezes criminalizadas.



Já, Katz (1996) argumenta que não damos nome à *norma*, ao processo social de *normalização*, muito menos os consideramos desconcertantes, objetos de estudo. E que a análise do *anormal*, do diferente, das culturas da minoria, que tem despertado um interesse muito maior.

E como as universidades percebem e/ou contemplam esses sujeitos? Mais uma vez, recorremos a Louro (1997), quando afirma que mesmo presente em todos os instrumentos da escola, a questão da sexualidade normalmente não é apresentada de forma aberta e que se indagados sobre a questão, dirigentes e professores possivelmente afirmariam que: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos".

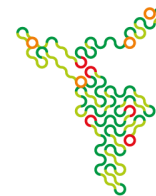
A respeito das instituições de ensino, Lanz (2017) assevera que consta não haver no Brasil, instituição pública ou privada, que mantenha, de forma permanente, políticas de orientação e apoio sobre questões de gênero e políticas de não tolerar manifestações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBT³. Vale destacar, que embora as autoras façam referências à escola, o mesmo pode ser empregado em outras instituições de ensino, no caso as Universidades Federais Brasileiras.

O que são os Planos de Desenvolvimento Institucionais?

De suma importância para gestão das universidades brasileiras, o plano de desenvolvimento institucional (PDI) do sistema federal de ensino superior é o documento que define as dimensões de: Organização institucional e pedagógica, o Corpo docente e as Instalações (MEC, 2019).

Para tanto, o referido plano está disciplinado em vários instrumentos normativos. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, traz requisitos mínimos para tais planos, entre os quais "missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso".

³ O texto de Lanz trata-se de 2017. A sigla utilizada atualmente é LGBTQIA+ que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e +.



Com relação à referida dimensão de Organização Institucional e Pedagógica, as categorias de análise empregadas, estas:

[...] buscam enfocar o projeto global da IES, considerando a missão institucional, as ações institucionais propostas, a gestão acadêmico-administrativa (estrutura organizacional, administração superior, administração acadêmica, órgãos colegiados, coordenações de curso etc.); os projetos pedagógicos dos cursos, tendo como o eixo central a qualidade de ensino (MEC, 2019).

É nesse universo dos PDIs, linguagem das normativas da gestão das universidades públicas brasileiras, que o presente artigo buscou averiguar como o gênero está sendo contemplado nos planos de desenvolvimento institucional das universidades federais brasileiras.

A Metodologia usada na Pesquisa

A pesquisa colocada no presente artigo objetiva, precipuamente, verificar a referência às questões de gênero nos PDIS das universidades públicas federais brasileiras.

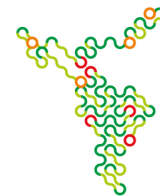
Nestes documentos disponibilizados em sítios eletrônicos das universidades, buscamos a ocorrência do termo “gênero”, no sentido colocado na exposição da teoria de base. Excluem-se dessa forma a utilização do verbete no sentido de espécie, de família, de ordem, de classe (por exemplo gênero musical).

A ocorrência do termo, uma vez verificada foi registrada para cada universidade como ‘há referência’ ou “não há referência”. Em havendo, se tal referência consta em elemento da linguagem da ciência da gestão, por exemplo, “Consta em ação institucional” ou em cursos da universidade.

O resultado da pesquisa, por universidade, encontra-se arrolado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Referência ao termo Gênero nos PDIs das Universidades Federais - 2019

Universidade	Período do PDI	Referência a “Gênero
Universidade de Brasília	2018-2022	Há referência. Consta em ação institucional. Prevê diretoria específica.
Universidade Federal de Catalão	2018-2022	Há referência. Consta em ação institucional.
Universidade Federal de Jataí	2013-2018	Há referência. Consta em ação institucional.
Universidade Federal de Rondonópolis	2013-2018	Não há referência específica (mas há a LGBT).
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2015-2019	Não há referência.
Universidade Federal de Goiás	2018-2022	Há referência. Consta em ação institucional.
Universidade Federal da Grande Dourados	2013-2018	Há referência. Prevê Laboratório específico. Sedia Cátedra relacionada.
Universidade Federal da Bahia	2018-2022	Há referência. Consta em curso de pós-graduação.
Universidade Federal do Sul da Bahia	2017-2021	Não há referência.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2015-2019	Há referência. Consta em ação institucional.



Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	2016- 2021	Há referência. Consta em princípios e ações institucionais.
Universidade Federal da Paraíba	2014-2018	Não há referência.
Universidade Federal do Cariri	2017-2020	Não há referência.
Universidade Federal de Alagoas	2013-2017	Há referência. Consta em linha de pesquisa de mestrado.
Universidade Federal do Oeste da Bahia	2015-2018	Não há referência.
Universidade Federal do Ceará	2018-2022	Há referência. Consta em ação institucional.
Universidade Federal do Maranhão	2017 2021	Não há referência.
Universidade Federal de Campina Grande	2014-2019	Não há referência.
Universidade Federal de Pernambuco	2014-2018	Não há referência.
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	2014-2018	Não há referência.
Universidade Federal Rural de Pernambuco	2013-2020	Há referência. Consta em diretriz institucional.
Universidade Federal do Vale do São Francisco	2016-2025	Não há referência.
Universidade Federal do Piauí	2015-2019	Há referência. Consta em ação institucional. Consta núcleo de estudos e pesquisa específico. Consta em curso de pós-graduação.
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	2015-2019	Há referência. Consta em ação institucional.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010-2019	Há referência. Prevê formação de grupo temático relacionado.
Universidade Federal Rural do Semiárido	2015-2019	Não há referência.
Universidade Federal de Sergipe	2016-2020	Não há referência.
Universidade Federal do Acre	2015-2019	Não há referência.
Universidade Federal do Amapá	2015-2019	Não há referência.
Universidade Federal do Amazonas	2016-2025	Há referência. Consta em propósito e ação institucionais. Prevê laboratório, núcleo de estudos e grupo de estudos e pesquisas específicos.
Universidade Federal do Oeste do Pará	2017-2023	Há referência. Consta em política institucional.
Universidade Federal do Pará	2016-2025	Há referência. Consta em princípios institucionais.
Universidade Federal Rural da Amazônia	2014-2024	Não há referência.
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2014-2019	Não há referência.
Universidade Federal de Rondônia	2014-2018	Há referência. Constam grupos de pesquisa específicos.
Universidade Federal de Roraima	2016-2019	Há referência. Consta em política institucional.
Universidade Federal do Tocantins	2016-2020	Há referência. Consta na responsabilidade social da instituição. Consta em curso de pós-graduação.
Universidade Federal do Espírito Santo	2015-2021	Não há referência.
Universidade Federal de Alfenas	2016-2020	Há referência. Consta em núcleo de pesquisa
Universidade Federal de Itajubá	2015-2018	Não há referência.
Universidade Federal de Juiz de Fora	2016-2020	Há referência. Consta em ação institucional. Prevê diretoria relacionada.
Universidade Federal de Lavras	2016-2020	Há referência. Consta em princípio institucional. Consta em curso de especialização.
Universidade Federal de Minas Gerais	2013-2017	Não há referência.
Universidade Federal de Ouro Preto	2016-2025	Há referência. Consta em ações, referencial e eixo institucionais. Consta em curso de pós-graduação.
Universidade Federal de São João Del-Rei	2014-2018	Não há referência.
Universidade Federal de Uberlândia	2016-2021	Há referência. Consta em meta institucional.
Universidade Federal de Viçosa	2018-2023	Há referência. Consta em curso de pós-graduação.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012-2016	Não há referência.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2017-2021	Não há referência.



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2017-2021	Há referência. Consta em ação institucional e programa de extensão.
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2012-2023	Não há referência específica (mas há a LGBT).
Universidade Federal Fluminense	2018-2022	Não há referência.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2018-2022	Não há referência.
Universidade Federal de São Carlos	2013-2017	Não há referência.
Universidade Federal de São Paulo	2016-2020	Há referência. Consta em ações, eixos e princípios institucionais. Prevê seminários específicos.
Universidade Federal do ABC	2013-2022	Não há referência.
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	2013-2017	Não há referência.
Universidade Federal do Paraná	2017-2021	Há referência. Consta em ação institucional. Prevê criação de unidade administrativa relacionada.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2018-2022	Há referência. Consta em objetivo institucional.
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	2014-2019	Não há referência.
Universidade Federal de Pelotas	2015-2020	Há referência. Consta em ações e objetivos institucionais.
Universidade Federal de Santa Maria	2016-2026	Há referência. Consta em iniciativa, ações e desafio institucionais.
Universidade Federal do Pampa	2014-2018	Não há referência.
Universidade Federal do Rio Grande	2015-2018	Há referência. Consta em ações institucionais.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016-2026	Há referência. Consta em resultados institucionais.
Universidade Federal de Santa Catarina	2015-2019	Há referência. Consta em metas institucionais.
Universidade Federal da Fronteira Sul	2012-2018	Há referência. Consta em política, concepção e desafio institucionais. Consta em curso de pós-graduação.

Fonte: Site das Universidades Federais

Elaborada pela autora

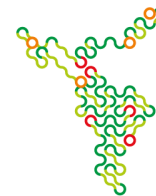
TABELA 2 - PERCENTUAL DA PRESENÇA DO TERMO "GÊNERO" NOS PDIs

Referência ao Gênero	Percentual Referente ao Total das IFES
Não há referência.	45,60%
Há referência como ação, princípios ou diretrizes institucionais	44,10%
Há referência em curso da instituição	10,3%*

Fonte: PDIs disponibilizados nas páginas eletrônicas das IFES

Elaborada pela autora

Podemos observar na Tabela 2, que em praticamente metade do total das universidades, 45,6%, não fazem menção ao termo “gênero”, o que demonstra que a abordagem da questão nas universidades não existe um comprometimento na linguagem desses planos, a maioria deles escritos após 2016. A relevância da falta do termo “gênero” na linguagem em foco na pesquisa sobressai quando se percebe que o não-dito sobre os sujeitos é tão ou mais importante quanto o dito, como já observou Louro (1997). Os/as sujeitos/as que não são, seja porque não podem ser associados aos



atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados/as. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento aparece como uma espécie de garantia da "norma".

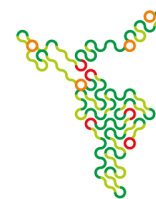
Ainda assim, para a maioria, ou seja, 54,4% das universidades, o termo “gênero” faz parte do planejamento e das ações da instituição. É uma conquista na linha do que descreve Birolli (2018) ao observar que, nas décadas, mais recentes, a análise das relações de gênero tem conduzido intensas transformações na produção de conhecimento, da esfera privada à esfera pública.

Destacamos, a referência à questão nos PDIs visitados não significa a manutenção de forma permanente de ações sobre o tema, como constatou Lanz (2017). Na pesquisa, em apenas duas universidades (Universidade de Brasília e Universidade Federal de Juiz de Fora) se prevê uma estrutura abrangente e específica (Diretoria, não apenas um laboratório ou grupo de estudos ou de pesquisa). Salientamos, que reconhecemos a importância destes espaços para a inclusão e discussão da questão de gênero, e que por meio destes que se promovem a ampliação e a visibilidade da importância da inclusão do tema.

E assim, por meio destes espaços que a Universidade Federal do Paraná prevê em seu último PDI: “Criar uma unidade administrativa, que atue com o tema “Inclusão e Diversidade”, a fim de promover e monitorar as ações afirmativas, acolher e encaminhar as denúncias de violência (de gênero, racismo, capacitismo, LGBTIfobia, xenofobia e preconceitos de várias naturezas).

Considerações Finais

Como que foi verificado na pesquisa ora apresentada. Ainda que os Planos de Desenvolvimento Institucionais sigam uma determina norma, várias foram as abordagens observadas para a questão de “gênero”. Constatamos que, em mais da metade das universidades, a categoria gênero foi contemplada, seja como ação ou diretriz institucional, seja como tema de cursos de pós-graduação ou grupo de pesquisa. Mas, entendemos a necessidade de ir além. É preciso fomentar essas ações, destinar recursos públicos, publicizá-las e produzir conhecimento científico. E



mais, que essas ações sejam exercidas, praticadas e compartilhadas por todos os membros da comunidade acadêmica.

Porém, resta nos uma dúvida a investigarmos: Por que as demais universidades não fizeram qualquer referência ao “gênero”? Faz-se necessário buscar conhecer como se deu o processo de elaboração do PDI. O tema esteve presente nas discussões que levaram ao plano? Quais sujeitos/as participaram da sua elaboração? E se o tema, fez parte das discussões, foi negligenciado, oculto? E se realmente, o tema não esteve presente na formulação dos planos, o que ainda falta para que toda a comunidade acadêmica reconheça a sua importância?

Referências Bibliográficas

BAGGIO, Adriana Tulio. Uma proposta de operação dos princípios linguísticos saussurianos nos estudos de gênero. *Gragoatá*, [S.l.], v. 22, n. 44, p. 1228-1249, dez. 2017.

BIROLI, Flávia. **Gêneros e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2018-2022). Disponível em:<http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2018-2022.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 16. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 288 p. Tradução de Renato Aguiar.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da homossexualidade**. São Paulo: Ediouro, 1996.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: Uma introdução aos estudos de gênero**. 2. ed. Curitiba: Transgente, 2017. 456 p.

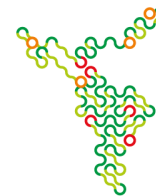
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 12/02/2019.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20, n.2. Porto Alegre. jul/dez 1995. p. 71-99. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: out/2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2018-2022). Disponível em:<<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (2012-2018). Disponível em:<http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional>. Acesso em: 12/02/2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (2013-2018). Disponível em:<<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>> . Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (2013-2017). Disponível em:<<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (2016-2021). Disponível em:<<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-40-2016-PDI-2016-2021.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (2014-2018). Disponível em:<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2013-2017). Disponível em:<<https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (2016-2020). Disponível em:<<https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-2016-2020/>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (2014-2019). Disponível em:<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (2018-2022). Disponível em:<https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_20182022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (2014-2019). Disponível em:<<https://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/normasedocs/docs/ufcspa-pdi-2014-2019.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2018-2022). Disponível em:<https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (2015-2018). Disponível em:<<https://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

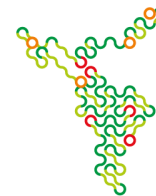
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ (2013-2018). Disponível em:<<https://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (2016-2020). Disponível em:<<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 12/02/2019.

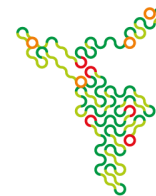
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (2016-2020). Disponível em:<http://www.ufla.br/pdi/wp-content/uploads/2017/04/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2019). Disponível em:<<https://proplan.ufms.br/files/2017/09/PDI-realinhado-2017.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2013-2017). Disponível em:<https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.



- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (2016-2025). Disponível em: <https://www.ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (2015-2020). Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2016/08/PDI-UFPel-2015-2020.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2014-2018). Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (2014-2018) http://www.pdi.unir.br/uploads/91293291/arquivos/pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_2510_29970.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (2013-2018). Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/c9825d324963e3020206a224ea6cc323.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (2016-2019). Disponível em: <http://ufr.br/cpa/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11&Itemid=266>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2015-2018). Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2018/10/Relat%C3%B3rio-Acompanhamento-PDI-2015-2018.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (2016-2026). Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DocmentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2013-2017). Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/estrutura-multicampi_relatorio-final.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (2014-2018). Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pdi/pdi_2014_2018/pdi_2014_2018.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2016-2020). Disponível em: <https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI_2016-2020.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (2016-2020). Disponível em: <http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020__1_-min.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2016). Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (2018-2023). Disponível em: <<http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (2013-2022). Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (2015-2019). Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>>. Acesso em: 12/02/2019.



PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO (2014-2018). Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2015-2019). Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (2016-2025). Disponível em: <http://www.sic.ufam.edu.br/SIC/arquivos_sic/pdi_2016-2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (2016-2020). Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/proplan-docs-gerais-1/docs-gerais/7809-ufca-pdi/file>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2018 – 2022). Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2018_2022_pub_2018_05_17.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA (2015-2019). Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx(1).pdf)>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (2015-2019). Disponível em: <http://www.proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017-2021). Disponível em: <http://www.unirio.br/proplan/copy_of_PLANODESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL20172021revisadaPsConselhosSuperiores.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2017-2021). Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (2015-2018). Disponível em: <<https://pdi.ufob.edu.br/documentos>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2017-2023). Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_-_gts.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

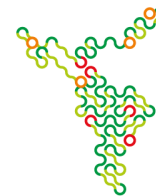
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (2014-2018). Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2018/04/pdi-2018.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (2016-2025). Disponível em: <https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. (2017-2021). Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. (2015-2019). Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx(1).pdf)> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (2015-2019). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf> Acesso em: 12/02/2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2012-2023). Disponível em:<<https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/08/pdi.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (2011-2022). Disponível em:< https://pdi.furg.br/images/PPI-2011-2022_PDI-2015-2018.pdf > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2010-2019). Disponível em:<<https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2016-2020) Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pdi/view> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (2017-2021). Disponível em:<<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/10/Projeto-PDI-2017-2021-ves%C3%A3o-1.0.pdf> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (2014-2019). Disponível em:<<https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/PDI-2014-2019-Unifesspa.pdf> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (2016-2020). Disponível em:<<https://docs.uft.edu.br/share/s/RSI6HHU0Que2MuIybdLJw>> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (2012-2016). Disponível em:<<http://www.uftm.edu.br/proplan/planejamento-e-desenvolvimento/planejamento-estrategico/pdi/pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (2016-2025). Disponível em:<<http://portais.univasf.edu.br/pdi/pdi-univasf/pdi-univasf-2016-2025> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (2017-2021). Disponível em:<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI_2017_2021-2.pdf > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2018-2022). Disponível em:<http://www.uff.br/sites/default/files/informes/pdi_2018-2022_final_cuv.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (2014-2024). Disponível em:<https://propladi.ufra.edu.br/old/images/th/PROPLADI_PLAIN_UFRA_2014-2024_VEEXECUTIVA.pdf > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (2013-2020). Disponível em:<http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_2018_versao_revisada_e_atualizada.pdf > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (2018-2022). Disponível em:<<http://institucional.ufrjr.br/pdi/files/2017/11/PDI-UFRJR-2018-2022-Vers%C3%A3o-Preliminar.pdf> > Acesso em: 12/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (2015-2019). Disponível em:<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2017.compressed.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

UTFPR (2018-2022). Disponível em:<<http://portal.utfpr.edu.br/comissoes/consulta/consulta-publica-pdi-2018-2022/pdi-2018-2022-consulta-publica.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.