

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LARISSA GABRIELA GOUVEIA DOS SANTOS

**MULHERES NEGRAS NO BRASIL: pobreza, exclusão escolar e
encarceramento**

Maceió
2017

LARISSA GABRIELA GOUVEIA DOS SANTOS

**MULHERES NEGRAS NO BRASIL: pobreza, exclusão escolar e
encarceramento**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea Giordanna
Araujo da Silva

Maceió
2017

“Os homens [e as mulheres] fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Karl Marx, O dezoito brumário de Napoleão Bonaparte.

À Claudia e à Amarildo (in memoriam), à Rafael Braga e à
população negra encarcerada, homens e mulheres,
reflexo de um passado-presente que os condenou a
marginalização.

AGRADECIMENTOS

Em quatro anos de graduação saí totalmente diferente desde que entrei no curso de pedagogia. Foram 8 períodos em que conheci pessoas que entraram e saíram da minha vida, dentro e fora da universidade. Descobri uma formação política para além da sala de aula, uma militância que anda de mãos dadas com a docência e com o compromisso que assumi com a classe trabalhadora e com seus filhos, que irei educar. Eu amo a escolha que fiz e o que essa escolha me proporcionou, mesmo com todas as adversidades que enfrentamos ao entrar na área da educação.

Primeiramente agradeço aos meus pais, à avó Julita e à tia Cícera, trabalhadores que deram o sangue e o suor para tentar dar uma educação básica de qualidade para mim e para minha irmã, sendo fundamental para que conseguíssemos ingressar no Ensino Superior. Agradeço à toda a minha família, pois cada membro dela contribuiu para o caminho enfrentado até a chegada e permanência na universidade.

Obrigada ao Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), ao “Negas lindas”- grupo de mulheres negras do curso de pedagogia da UFAL, à União da Juventude Comunista (UJC), ao Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro, ao Coletivo Negro Classista Minervino de Oliveira e ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) por ter me dado a formação política que eu precisava para entender que vivemos em uma luta de classes e que as opressões estão umbilicalmente ligadas a uma realidade concreta natural a sociedade dividida em classes e agravadas pelo sistema capitalista. Essa militância foi essencial para meu processo de consciência como mulher negra e como pedagoga.

Obrigada à minha orientadora, Andrea Giordanna, pela paciência à minha resistente teimosia durante a escrita do projeto inicial desse Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço aos professores que marcaram positivamente dentro e fora da sala de aula da graduação.

Agradeço ao Instituto do Negro de Alagoas (INEG) por me ajudar a me inserir no movimento de bairro atuando com a juventude negra periférica e por serem camaradas na luta pelos direitos da população negra.

À cada pessoa que passou pela minha vida acadêmica e pessoal e que, direta ou indiretamente, me ajudou a concluir esta etapa.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar como se deu o processo de exclusão escolar de mulheres negras e o processo de encarceramento massivo da população negra no Brasil. Consideram-se os processos histórico-sociais, econômicos e políticos da construção do país desde o Império. Buscou-se identificar o papel do Estado no processo de escolarização e encarceramento de negros e negras. Para tanto realiza-se a análise de documentos oficiais como as Constituições de 1824, 1891 e 1934, os Códigos Penais de 1890 e 1940, alguns Decretos de Lei no tocante a Instrução Pública e a direitos sociais e demonstra-se como a legislação foi excludente e punitiva com as camadas sociais mais baixas que tem cor e classe. Presenta-se a educação da mulher branca pobre expondo a ligação da Igreja católica com o Estado na educação feminina ao inculcar valores morais destinados à formação doméstica; enfatizam-se as barreiras sociais e jurídicas, as teorias eugenistas de higienização social que condicionaram a exclusão da escolarização; o punitivismo do Estado em seus aspectos jurídicos discriminatórios em meio à marginalização e ao encarceramento massivo; explica-se o surgimento da estrutura social que coloca a mulher negra na base da pirâmide social; e analisa-se, ainda, documentos governamentais contemporâneos no tocante a políticas públicas de assistência educacional para mulheres encarceradas. Chegamos à conclusão de que o processo histórico condicionado a mulheres e negros se reflete atualmente nas condições atuais de baixa escolarização, encarceramento massivo, violência estatal e pobreza.

Palavras-chave: Mulheres negras. Exclusão escolar. Encarceramento. Políticas públicas.

ABSTRACT

This paper aimed to investigate how the process of school exclusion of black women and the process of massive incarceration of Black population in Brazil occurred. We consider the Social-historical, economic and political processes of the construction of the country since the Empire Age in order to analyze reality from the totality of the facts. It was sought to ascertain the role of the State in the process of schooling and incarceration of black people. We analyzed official documents such as the Constitutions of 1824, 1891 and 1934, the Criminal Codes of 1890 and 1940, some Decrees of Law regarding Public Instruction and social rights, and how legislation was exclusive and punitive with the lower social strata Which had color and class. We showed how the education of poor white women highlighted Between the catholic Church and the State in women's education by introducing moral values destined for domestic formation; We emphasized The social and legal barriers, eugenics theories of social hygiene that conditioned the exclusion of schooling; The punitivism of the State in its discriminatory legal aspects in the midst of marginalization and massive incarceration; We explain the emergence of the social structure that places black women at the base of the social pyramid; And analyzed government documents regarding public policies of educational assistance for incarcerated women. We come to the conclusion that the historical process conditioned to women and black people is currently reflected in the current conditions of low schooling, massive incarceration, state violence and poverty.

Keywords: Black women. School exclusion. Incarceration. Public policy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	EDUCAÇÃO DA MULHER POBRE NO BRASIL.....	14
2	PROCESSO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO DOS NEGROS NA ESCOLA.....	19
2.1	“Os menos evoluídos por natureza”.....	23
2.2	“Tendência à degeneração e à delinquência”.....	26
2.3	“Transmissores de doenças”.....	27
2.4	Estratégias de acesso de pessoas negras à escolarização e à aprendizagem das letras na sociedade oitocentista.....	31
2.5	Ser negro e ser mulher- barreiras sociais e institucionais.....	33
3	O CÁRCERE TEM COR NO BRASIL– Relações do/da negra com a justiça.....	37
3.1	O encarceramento feminino faz parte do encarceramento da população negra.....	44
4	A ESTRUTURA SOCIAL E OS PROCESSOS QUE DÃO ORIGEM À POSIÇÃO DE DESVANTAGEM DA MULHER NEGRA.....	50
4.1	Políticas atuais para escolarização de mulheres encarceradas - O que é ofertado a elas.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
6	REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

A ideia inicial do Trabalho de Conclusão de Curso era fazer uma pesquisa voltada para o processo de exclusão da escolarização de mulheres negras. Me deparando com muitas produções sobre mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos, me veio a necessidade de tentar focar em uma especificidade dentro desse grupo que ainda não havia sido amplamente abordado na educação. Após uma maior inserção no movimento negro, participei de discussões sobre o extermínio da juventude negra, o encarceramento em massa dessa população e a “guerra às drogas”¹, me atentando para a questão de gênero, percebi que dentro da população encarcerada havia um índice grande de mulheres negras privadas de liberdade e com baixo nível de escolaridade.

Identificamos que existem muitas pesquisas sobre escolarização de negros (CORREIA, 2011; FONSECA, 2002; FREIRE, 1993; GONDRA; SHUELER, 2008; SANTOS, 2011), escolarização de mulheres (MIRANDA, 1975; MONTEIRO; GATI, 2012; RIBEIRO, 1987; RIBEIRO, 2000; SCHUMACHER, 2004; STAMATTO, 2002; TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012), escolarização de mulheres negras (ALMEIDA, 2009; ALMEIDA; ALVES, 2011; BOITEUX, 2016; MENDES, 2013; FERRARO, 2010), encarceramento de negros (BRASIL, 2014; CARVALHO, 2015; FLAUSINA, 2006; SAAD, 2013), encarceramento de mulheres (ANDRADE, 2011; BARCINSKI, 2012; CHERNICHARO, 2014; FRANÇA, 2014; INFOPEN, 2014; MIYAMOTO; KROHLING, 2012; PIMENTEL, 2008; WOLA, 2017) e encarceramento de mulheres negras (ALVES, 2015; BOITEUX, 2016; SANTOS, 2014; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2016), entretanto nos deparamos com uma escassez de produções bibliográficas sobre escolarização de mulheres negras em situação de privação de liberdade.

Boiteux (2016) defende que “o machismo estrutural que atravessa toda sociedade, é marcante em relação às mulheres, que se tornam um alvo fácil do

¹ Segundo Deborah Small (2016) o “guerra às drogas” é um mecanismo de manutenção da hierarquia social e racial, ideologicamente posto pela ideologia dominante que faz as pessoas acreditarem que um grupo está mais propenso à criminalidade que outro, acreditando que esta é uma realidade exclusiva dos pobres e dos negros.

“guerra às drogas”. Levando em conta o tráfico de drogas e o “amor bandido²”, ou seja, mulheres que são companheiras de homens ligados ao tráfico e a outros crimes, que assumem esta função, principalmente quando seus cônjuges são presos. Pimentel (2008) afirma, em sua tese *Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas*, a partir de considerações sobre os papéis sociais construídos historicamente e que envolve a identidade feminina e as relações afetivas de patriarcalismo entre homens e mulheres, considerando a condição jurídica de privação de liberdade, que

é no contexto das relações sociais com o homem traficante e a partir das representações sociais que formulam acerca do papel feminino na relação afetiva que as mulheres traficantes justificam suas práticas relacionadas ao crime, mais precisamente ao tráfico de drogas, ainda que esse envolvimento seja esporádico ou relacionado ao uso da droga. (PIMENTEL, 2008, p. 4).

Para Carvalho (2005), o encarcerado carrega condições sociais anteriores, de desigualdade e exclusão social, onde essas condições excludentes são mantidas intactas ou pioram durante o período de seu confinamento prisional e o acompanharão ao ser devolvido ao meio da sociedade.

O que ocorre é um ciclo repetitivo de relações de dominação de poder, de conformação aos papéis sociais tradicionais do patriarcalismo atrelando-se conjuntamente com um aparelho punitivo do Estado, o sistema prisional brasileiro, que criminaliza a pobreza e junto com ela faz uma higienização étnica. Segundo o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciária*, (2014) na distribuição da população privada de liberdade por raça cor ou etnia nas Unidades da Federação,

Apenas nos estados do Sul do país – Santa Catarina (36%), Paraná (33%) e Rio Grande do Sul (32%) – a população prisional não é

² Pimentel (2008) relaciona o “amor bandido” às representações sociais historicamente construídas que permeiam as relações afetivas entre homens e mulheres privados de liberdade por tráfico de drogas, adentrando na submissão feminina subjugando a construção social da categoria mulheres, que não se restringe apenas as que estão encarceradas. A autora considera que neste contexto, a mulher que trafica passa a conceber a sua própria identidade a partir da sua relação com o cônjuge, de modo que até mesmo práticas ilícitas passam a povoar o seu cotidiano.

composta majoritariamente por pessoas negras. Esse dado, contudo, deve ser analisado à luz do perfil demográfico desses estados. Como mostra a figura 38, apesar de apenas um terço da população prisional da região Sul ser composta por pessoas negras, ainda há uma sobre-representação dessa parcela da população, dado que, na população em geral da região, a porcentagem de pessoas negras é de 21%. Nas demais Unidades da Federação, a maioria absoluta da população prisional brasileira é negra. (INFOPEN, 2014, p. 52).

É constatado, por meio de índices oficiais, que quanto mais cresce a população prisional no Brasil, maior o número de negros encarcerados. São alarmantes os índices do encarceramento em massa. Segundo o Infopen (2014):

[...] dois em cada três presos são negros. Ao passo que a porcentagem de pessoas negras no sistema prisional é de 67%, na população brasileira em geral, a proporção é significativamente menor (51%). Essa tendência é observada tanto na população prisional masculina quanto na feminina. (INFOPEN, 2014, p. 50).

Atrémos esses dados à baixa escolaridade dos sujeitos privados de liberdade que se interligam quando se observa o perfil dessas pessoas, que são em maioria negros, jovens e mulheres. Analisando aos dados encontrados no Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Ministério da Justiça, Vasconcelos e Oliveira (2016) relatam que

Em 2013, conforme a última apuração do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Ministério da Justiça (InfoPen-MJ), 28.756 mulheres compõem a população carcerária brasileira, sendo 62,2% (17.872 mulheres) declaradas negras. Então, a maioria desse percentual incorre em crimes relacionados ao tráfico de drogas. Assim, tais dados revelam a enorme importância de se transcender a frieza dos números e de se analisar atentamente os componentes de gênero, de etnia e os referentes à exclusão social. (VASONCELOS; OLIVEIRA, 2016, p. 102).

Mediante a análise de documentos oficiais, referências bibliográficas e produções acadêmicas é possível observar que há uma vulnerabilidade social mais intensificada quando se trata de mulheres negras, por elas fazerem parte de dois grupos que foram historicamente subalternizados: as mulheres e os negros.

Por conseguinte, a investigação tem como objetivo apresentar a trajetória histórica e as condições do passado e do presente no que condiz a escolarização de mulheres negras encarceradas, a partir da análise e da interpretação dos

documentos oficiais e das referências teóricas relacionadas à temática do estudo.

Desenvolve-se um estudo histórico sobre escolarização e encarceramento de mulheres negras desde o Império até o tempo presente, visando identificar como esses sujeitos: mulheres, negros e mulheres-negras foram vitimados pela exclusão escolar, marginalização social e pelo cárcere, visto aqui como um aparato repressor do Estado.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos: Educação da mulher pobre no Brasil; O processo histórico da exclusão dos negros na escola; O cárcere tem cor; e A estrutura social e os processos que dão Origem à posição de desvantagem da mulher negra.

No primeiro capítulo buscou-se evidenciar como era a educação da mulher branca pobre, que não pertencia a classe escravizada, mas estava em desvantagem social por ter que exercer cargos de trabalho destinados aos negros. Relatamos também a ligação da Igreja católica com o Estado na educação da mulher pobre, inculcando valores morais destinados a formação maternal doméstica.

No segundo capítulo buscamos enfatizar aspectos jurídicos das primeiras constituições do país, bem como a condição social em que estava inserida a mulher e o homem negro. Pontuamos as barreiras sociais e institucionais e as teorias racistas que condicionaram a exclusão escolar.

No terceiro capítulo buscamos comprovar o papel punitivista do Estado em meio a código penal que discriminava o negro e pontuamos o encarceramento massivo de negros no Brasil, mostrando que o cárcere feminino faz parte do encarceramento da população negra.

No quarto e último capítulo buscamos explicar como surgiu a estrutura social que coloca a mulher negra na base da pirâmide social. Apresentamos também as atuais políticas públicas de assistência educacional que são ofertadas para mulheres privadas de liberdade.

1 EDUCAÇÃO DA MULHER POBRE NO BRASIL

Ao analisar um problema em determinado período histórico, é necessário considerar que esse problema está inserido em uma realidade concreta, que faz parte de uma totalidade. Segundo Ribeiro (1987), a escravização no Brasil se manteve por três elementos: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo, mantendo a estrutura econômica e social. Por muito tempo o Brasil permaneceu como colônia de exploração para fornecer ouro, diamante, açúcar, tabaco, algodão. Sob esse contexto, não havia uma preocupação com a educação.

Freire (1993), em seu estudo sobre *Analfabetismo no Brasil*, discorre como se deu a educação no período do modo de produção escravista, retrata como mulheres, negros, indígenas e pessoas pobres, como um todo, foram interdidas do processo de escolarização. A autora subdivide essa fase em cinco momentos distintos: o período de instalação das capitânicas hereditárias, onde não havia a preocupação com a educação escolarizada; o período jesuítico ou do início da ideologia da interdição do corpo; o período pombalino ou da remodelação iluminista; o período joanino ou do início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar com necessidade; e o período pós-autonomia política ou da inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado Nacional.

Daremos foco em como a mulher pobre foi atingida nos períodos citados acima, no tocante a educação. De antemão relatamos como foi difícil pincelar informações específicas sobre a mulher que não era escravizada e nem era da elite, pois a historiografia produziu uma vasta bibliografia sobre a condição feminina na elite e estudos que tratam da mulher da classe escravizada, entretanto são poucas as pesquisas sobre a condição da mulher branca pobre.

Ribeiro (1987), ao se referir à condição de inferioridade da mulher branca pobre, pontua que a cor era um elemento de discriminação impregnado da ideologia dominante na colônia, que veiculava a cor ao status social. Acentuando que a condição de feminilidade da mulher da elite foi "durante todo o período colônia, a timidez e a ignorância [que] constituíram, como registraram os viajantes estrangeiros, traços essencialmente femininos". (SAFFIOTI, 2013, p.

268). Apontamos que as mulheres pobres, negras e escravizadas, que eram maioria na sociedade colonial, dificilmente estavam inseridas nesse estereótipo.

Para a mulher branca pobre as necessidades de classe eram imediatas, pois precisavam garantir seu sustento. Essa condição trouxe dificuldades por não se encaixarem no ideal de feminilidade em uma sociedade escravocrata onde o servir era função do escravizado, visto como coisa não humana. Segundo Ribeiro (1987, p. 31) “o fato de servir era função da escravidão, trouxe, por vezes, situações de verdadeira miséria por não poderem trabalhar, e quando era realmente necessário, o faziam sempre às escondidas, no escuro da madrugada”.

Entretanto como essas mulheres, que não eram escravizadas, mas tinham dificuldades em manter o status da cor se encontravam no que condiz a questão da escolarização? Saffioti (2013) afirma que o ideal de educação feminina era centrado exclusivamente a prendas domésticas e o único meio da mulher ter acesso à instrução era nos conventos femininos da Igreja Católica. A educação feminina era um privilégio de poucas, pois a sociedade à época destinava a mulher para o casamento, a vida religiosa, o trabalho doméstico ou escravo.

Grande parte das mulheres continuava à margem do processo de alfabetização, não havendo muita diferença em relação à maioria dos homens livres pobres. Aos responsáveis pelas meninas bastava apenas o aprendizado das prendas domésticas mais do que a leitura e a escrita, portanto a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres – a preocupação fundamental era de que as meninas arrumassem um bom casamento. (CUNHA; SILVA, 2010, p. 99-100).

Segundo Freire (1993), a educação só foi pensada pela política colonizadora como meio capaz de tornar a população dócil e submissa. Com a vinda dos Jesuítas ao Brasil se iniciou esse processo que objetivava a catequese e a formação das elites do Brasil, bem como docilizar os nativos e os filhos de colonos por meio da domesticação, repressão cultural e religiosa. A mulher foi excluída do sistema escolar na colônia. Elas “podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos”. (STAMATTO, 2002, p.2)

Konkel, Cardoso e Hoff (2005) atentam para o fato de que o casamento somente ocorria para as mulheres que possuíam dotes, ficando restrito, portanto àquelas que tinham posses, sendo assim subjugamos que a mulher pobre se “juntava” sem a lei e necessitava cooperar com o sustento para a manutenção familiar, geralmente ocupando tarefas tradicionalmente femininas para não serem confundidas com prostitutas. Segundo Monteiro e Gati (2012, p. 4), “A mulher pobre sempre trabalhou nos mais variados ofícios, como costureira, fiandeira, fabricante de botões ou de rendas, ourives, polidora de metais, cervejaria, criada de lavoura, criada doméstica ou ama, mas sem visibilidade”.

Com a reforma pombalina, houve a abertura de escolas régias para o público feminino. O ensino era feito separadamente por sexo, somente professoras poderiam dar aulas às meninas. Com a entrada das meninas na escola abre-se o mercado de trabalho para mulheres. Saffioti (2013) pontua o desprestígio e pouca remuneração do magistério público desde seus inícios.

Aliados ao fato de considerar-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, renunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade. (SAFFIOTI, 2013, p. 277).

Entretanto, o ensino básico se adentrou em uma situação calamitosa e mais gravemente para a educação feminina, devido à escassez de docentes qualificados para os cargos do magistério, uma inferioridade numérica das escolas, a constante abertura e fechamento de prédio e outros fatores como o alto índice de analfabetismo no país.

A docência era vista como um prolongamento das funções maternas e os princípios da moral tradicional deveriam ser mantidos e permeados na educação das crianças. O magistério foi tido como opção principal de trabalho para a mulher pobre, pois apesar de precisar trabalhar, elas poderiam ascender por fazer parte da minoria da população que era letrada.

Os educandários para meninas não constituíam solução total para o problema do ensino da mulher; representavam apenas uma tímida tentativa de transformar em pessoas úteis à sociedade as meninas sem recursos. A instrução feminina continuava, contudo, precária quer nas escolas públicas, quer nas particulares, quer ainda nos educandários destinados a receber indigentes. (SAFFIOTI, 2013, p. 285-286).

Todavia, devido à desorganização geral no sistema educacional brasileiro, apenas nos últimos anos do Império a Escola Normal começa a ser implantada definitivamente. Segundo Saffioti (2013) havia um descaso do poder público, especialmente no tocante a educação feminina e as poucas iniciativas oficiais de oferecer educação a elas tendiam a leva-las à docência.

A Constituição da República de 1891 estabelecia o princípio de laicidade do ensino, entretanto ratificava a descentralização da legislação sobre o mesmo, sendo o primeiro sistema de educação das massas no país. A igreja continuou a interferir nos ideais postos de feminilidade e condizentes com o que deveria ser a instrução feminina.

O positivismo contribuiu para que se perpetuasse a submissão da mulher. A partir dela era medido o grau de civilização de um povo, pois a mulher era responsável por desempenhar o papel de mãe de família e seria ela quem educaria os filhos e formaria o homem. Para a instrução feminina decorria da visão sobre a diferença sexual entre homens e mulheres e os papéis que cada um deveria desempenhar. Saffioti (2013) relata que esses ideais pregavam que “a uma superioridade afetiva da mulher corresponde uma superioridade de caráter do homem; à inteligência analítica do homem corresponde a inteligência sintética da mulher”. (SAFFIOTI, 2013, p. 297)

Com a transição do sistema escravista para o capitalismo dependente e o processo de industrialização no país junto com o crescimento urbano, os modelos educacionais e valores civilizatórios europeus foram importados. Principalmente a influência da Escola Nova e os ideais do liberalismo ligados à instrução. A educação formal passou a ser vista como necessária à sociedade que buscava se modernizar; alto nível de analfabetismo no país foi um problema levantado pelos planos de civilizar por meio da educação.

Houve um aumento do número de mulheres que tiveram acesso à instrução, entretanto, para a mulher pobre a educação se resumia a aprendizagem de primeiras letras no ensino primário e as prendas do lar com o intuito de preservar a moralidade. Com o objetivo de sanar o analfabetismo no Brasil, criou-se a demanda por maior atenção aos cursos primários, com inclusão de maiores esforços públicos para a formação de professores.

As mulheres atendiam as condições profissionais exigidas para o magistério primário, que até então era direcionado para homens. O magistério, comparado à maternidade, tinha na figura da sua representação a mulher, pois, era responsável pela educação dos filhos, sendo a pessoa mais apropriada para ensinar, ao agir com brandura, amor e compreensão com os seus alunos. Ao contrário dos homens, seres ásperos, rudes, poderiam, eles, tirar o gosto pela escola por parte das crianças. (SILVA; CARVALHO, 2003, p.395)

Assim se constituiu a entrada da mulher para a Escola Normal de formação de professores, emergindo sua atuação no setor educacional feminizando o magistério. Segundo Silva e Carvalho (2007, p. 395), a sociedade patriarcal republicana continuou a conservar a subalternidade da mulher, mesmo com a inserção da força de trabalho feminina na educação.

2 PROCESSO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO DOS NEGROS NA ESCOLA

Quando buscamos entender como se deu a educação de negros em todo período que perdurou o sistema escravagista no Brasil, nos deparamos constantemente com o pressuposto de que esses sujeitos foram excluídos desse processo por serem escravizados.

Machado (1987) pontua a violência da sociedade escravista, sistema o qual a camada dominante detinha o poder de expropriar além dos frutos do trabalho, o próprio produtor-trabalhador, o coisificando. Além da garantia a propriedade, no caso, o escravizado, o Estado Imperial por meio da legislação vigente apresentava uma série de barreiras sociais que negligenciavam a pessoa que era considerada coisa.

Fonseca (2002) acentua que o processo de formação do trabalhador escravizado pode ser entendido como uma prática educativa, entretanto, esta não se assemelha em nada à escolarização. Educação e escolarização são coisas diferentes. Brandão (1981) em seu livro *O que é educação* traz exemplos concretos do fazer educativo ao relatar quais são os espaços de educação formal e informal. A educação não acontece só dentro da sala de aula, ela ocorre através da troca de experiências e acontecimentos adquiridos ao longo do tempo da vida.

A educação é um instrumento de poder e ninguém escapa dela, seja como dominador ou dominado. É parte fundamental da integração das pessoas na sociedade e conseqüentemente, no modelo de organização social vigente da época. Para fazer uma contextualização da história da educação brasileira constantemente nos deparamos com a história de escravização no Brasil.

Veiga (2008) aponta para a sinonímia estabelecida entre escravidão e pessoas negras na historiografia e pontua que este fato, por vezes, atrapalhou no estudo minucioso da instrução primária de negros livres e libertos no Império. Em uma pesquisa que discute a implementação da obrigatoriedade escolar no Império, a autora situa a presença de crianças pobres na escola e apresenta uma investigação do não-impedimento de crianças negras e mestiças à escola pública.

A autora relata que foi possível identificar as cores das crianças que eram consideradas aptas a frequentar a escola. Para isto, utilizou dados de mapas da

população, elaborados nas primeiras décadas do século XVII. Considera, ainda, que a presença de filhos da população negra e mestiça nas escolas brasileiras é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII. Isso ocorre principalmente após a institucionalização da instrução pública para todo cidadão brasileiro, garantida em lei pela Primeira Constituição do Império 1824). Veiga (2008) defende que há uma série de equívocos na historiografia por não considerar a diferença entre a cor da pele e a condição jurídica das pessoas.

Segundo a Constituição de 1824, no Título 8, *Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*, especificamente, no Art. 179, inciso 32, que atenta para a garantia da escolarização: “A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos.” (BRASIL, 1824).

No entanto, precisamos avaliar quem poderia ser considerado cidadão brasileiro nas primeiras décadas do Império. Voltemos então ao documento oficial analisado para explicitar o que o mesmo diz sobre a categoria cidadão. O título 2, Artigo 6, Inciso I, afirma que eram cidadãos brasileiros

[...] os que no Brasil tiverem nascido, que sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império; os filhos de pai brasileiro que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil; Todos os nascidos em Portugal e suas possessões que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência” (BRASIL, 1824).

Também eram cidadãos brasileiros os estrangeiros naturalizados, de qualquer religião. A constituição de 1824 ainda afirma que a lei determinará as qualidades precisas para se obter a carta de naturalização³. Continuando a analisar a legislação vigente na época, avaliamos outros aspectos que legalmente interditavam pessoas negras ao acesso a escolarização, mais enfaticamente aqueles que eram escravizados e as mulheres.

O Art. 8 da Constituição do Império (1824) estabelecia que era suspenso do exercício dos Direitos Políticos os que tivessem incapacidade física ou moral.

³ Documento que concedia aos estrangeiros a garantia de direitos como cidadão brasileiro.

Isto vai atingir profundamente a questão da cidadania da mulher, pois, segundo Ribeiro (2000), acreditava-se que mulheres eram o sexo imbecil, tendo uma mentalidade próxima a de crianças e doentes mentais.

Apesar de ser declarada a igualdade de todos os cidadãos perante a lei na constituição de 1824, havia brechas para reafirmar a exclusão e desigualdades. Vimos que a Primeira Constituição dizia que seriam cidadãos brasileiros os que tivessem nascido no Brasil, quer fossem ingênuos ou libertos.

Sendo assim, existiu um processo de inclusão e exclusão, pela e para a educação de negros e mestiços, mas excluindo a comunidade escravizada da cidadania brasileira, condenando-os a sarjeta da sociedade tornando-os seres humanos juridicamente reduzidos a condição de instrumento de trabalho. Graham (1991), ao retratar a abolição da escravidão nas cidades, fala sobre a relação sistêmica com o controle de vidas:

O senhor pretendia possuir o controle absoluto sobre a vida dos escravos, direcionando não apenas seu trabalho, tarefas, horas, punições ou recompensas, mas todos os outros aspectos de sua existência. (GRAHAM, 1991, p. 78).

O fator cor e condição jurídica estavam extremamente ligados e eram, constantemente, associados. Marques (2016), em sua pesquisa sobre escravizadas e africanas livres⁴ em Maceió, pondera que as mulheres negras libertas e africanas livres, estas últimas vulgarmente chamadas de “meia-cara”, pois foram transportadas e vendidas na condição de escravidão, ainda corriam risco de reescravização, pois eram encaminhadas a prestação de serviços a particulares ou trabalho em instituições públicas por um período mínimo de quatorze anos para solicitarem suas cartas de emancipação. [...] seu surgimento na legislação da época está mais ligado à manutenção da escravidão do que fruto de ações do abolicionismo”. (MARQUES, 2016, p. 83). No caso das mulheres negras libertas por concessão de carta de alforria, houve diferentes práticas de reescravização no Império. Marques (2016) cita que a prática convinha com o intuito de reaver um ganho econômico a senhores com problemas financeiros ou detentores de poucos escravizados.

⁴ Com a proibição do tráfico negreiro, a lei aprovada em sete de novembro de 1831 instituía que todos os escravizados que entrassem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficariam livres.

A inexistência de uma política massiva que correspondesse a um chamado direito à educação desprezou a inclusão concreta da cidadania. Como foi assinalado anteriormente, a Constituição Imperial previa que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, embora houvesse na prática a massiva exclusão do negro, do índio e de grande parte das mulheres na educação formal, gerando um número enorme de analfabetos.

O condicionamento ao analfabetismo, resultantes da estrutura econômica, política e jurídicas legitimava a escravização da pessoa negra, tem como consequência a subtração do direito à cidadania aos negros. Além, disso o analfabetismo do escravizado, apesar de não se assumir explicitamente, marginalizava os negros escancaradamente. A condição de não-cidadão excluía na condição jurídica o direito a escolarização. Além disso, grande parte do contingente escravo era do continente africano, não tinham nacionalidade brasileira e sua condição humana era constantemente questionada.

Segundo a Primeira Constituição do Império (1824) havia a proibição de exercícios de cidadania tais como o direito de votar e de ser votado. Os analfabetos eram excluídos do processo eleitoral, pois se compreendia que eram incapazes de pensar e decidir por si próprios para exercer a cidadania.

A escola foi planejada para ser um meio eficiente de reprodução das relações sociais de produção e de poder. A sociedade brasileira exigia uma população adestrada, submissa, marginalizada e analfabeta. Segundo Freire (1993), para o pensamento positivista vigente na época, abolir a escravidão era abolir a ignorância. A autora relata que a maioria dos discursos emancipacionistas propalava a necessidade de imbuir nos libertos o amor pelo trabalho, capaz de regenerar os negros tirando a mancha da escravidão, tornando-os participantes da nação.

No final do século XIX, o discurso e a política de Estado da elite brasileira foram sacudidos pelos debates de como construir o que entendiam ser uma nação civilizada, uma educação para o trabalho, para a construção da nação, para a "liberdade", em que o acesso à escola por mulheres, negros e pobres pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentam como necessários.

A elite propagava que o país estava preto demais, sinônimo de atraso em todas as suas esferas. E como afirma Chiavenato (2012) "branquear", naquele

período, significava a ilusão de uma vida melhor”. O analfabetismo era tido como a vergonha nacional e, afinal de contas, quem eram os sujeitos analfabetos? Freire (1993) afirma que a ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto é filha da ideologia da interdição do corpo.

Em última instância, deixar claro que o analfabetismo não é uma escolha e não se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas e infinitas transas dialéticas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais. Que é desta incansável e ininterrupta dinâmica que se criam as normas, valores, costumes, pressupostos, padrões, hierarquia, comportamentos, enfim, a cultura que, numa sociedade de classes, é entendida apenas como a da e para a classe dominante, portanto, arrancada da grande parte dos dominados. (FREIRE, 1993, p. 18).

A educação dentro da luta de classes possui papéis diferentes para a classe dominante e para a classe dominada, constantemente utilizada como instrumento de poder das classes dominantes. A instrução tem sido diferente para as classes dominadas, pois para estas a educação é historicamente voltada para o trabalho braçal, sendo meticulosamente colocada para longe do trabalho intelectual e conseqüentemente, mantendo-a em uma posição social estabelecida pela ordem vigente.

Diferentes teóricas e pensamentos foram postos em circulação visando legitimar as políticas e as práticas de discriminação e exclusão econômica, política, social e jurídica direcionadas aos negros no Brasil. Trataremos, a seguir, daquelas que estão direta ou indiretamente relacionadas à educação.

2.1 “Os menos evoluídos por natureza”

Vários mecanismos foram utilizados como barreira impedindo a entrada dos negros e das negras nas escolas. Dentre estes estão as teorias racistas, que tratam da capacidade intelectual limitada e inferioridade natural que seria característica da raça negra, justificando o escravismo nas Américas e ideologicamente imputada na Europa na primeira metade do século XIX por intelectuais renomados.

Segundo Chiavenato (2012), ao analisar as teorias racistas, a inferioridade do negro era determinada, nos discursos científicos e religiosos do período, pela natureza e por Deus, tendo uma forte colaboração da Igreja

católica, de teólogos protestantes e filósofos, afirmando em bulas papais, sermões e livros a suposta inferioridade de pessoas negras.

Maciel (1999) relata que a eugenia era um conjunto de ideias e práticas que visavam o “melhoramento” da espécie humana, tendo como base o estudo da hereditariedade que seria determinante para o destino do indivíduo, justificando por meio da biologia a condição social em que um grupo está submetido. Esse tipo de argumento, tido como científico no século XIX, foi utilizado para justificativa as práticas discriminatórias contra a população negra e pobre no Brasil.

A autora discorre sobre o Congresso Brasileiro de Eugenia e seus planos específicos para, por meio da pseudociência, civilizar o país. Ela relata que ao analisar documentos congressuais da época, médicos, educadores, jornalistas e intelectuais acreditavam no projeto eugênico e debatiam teses cuja defesa primordial era que a eugenia promoveria a esterilização de criminosos. Esses argumentos eram contra as reivindicações de mulheres, pois as repercussões que o movimento feminista organizado poderia causar na sociedade brasileira ao questionar o tradicional papel feminino poderiam ser negativas para o modelo eugênico. A mulher era geradora de vida, responsável pela procriação e conseqüentemente fundamental para os planos de modernidade que estavam intrínsecos ao branqueamento da população brasileira, visto como necessário para o futuro de uma nação desenvolvida.

As teses debatidas nesse congresso abarcavam, além da questão da saúde, a perspectiva de que a eugenia se planificaria também pela educação. Alguns dos títulos que comprovam isso eram denominados: “Educação eugênica em geral”, “Educação moral e eugenia” e “Pedagogia da Educação Physica”. Assim,

O discurso e as propostas eugênicas para o Brasil mostram um racismo nada cordial. Sob a justificativa de romper com o atraso, em nome do progresso, ancorados em idéias em que a hereditariedade determina o destino dos indivíduos e numa desigualdade já dada ao nascer pela própria natureza, os eugenistas respaldavam as práticas e políticas que iam desde a discriminação e a exclusão até a mutilação dos seres considerados “inferiores”. (MACIEL, 1999, p. 138)

Políticas públicas eugenistas orquestradas pelo Estado brasileiro para uma educação sanitarista tinham como objetivo ser parte fundante do projeto de progresso do país. Gioppo (1996) defende que a eugenia tinha como objetivo a

disciplinarização e a orientação da população, analisa como ela se mistura ao higienismo e como ambos se adentraram nos currículos de formação de professores, presente nos livros didáticos por muitos anos e atuando diretamente nas instituições escolares de educação básica.

Renk (2013) relata que as políticas públicas de branqueamento e eugenia da população feitas por meio das instituições escolares se deram num processo de exclusão cultural de elementos da cultura afro-brasileira e indígena no início do século XX a fim de homogeneizar a população através da escola.

A escola, aparelho ideológico do Estado⁵, foi essencial para inculcar valores que eram considerados adequados à formação do cidadão nacional ideal. Portanto,

Para os educadores brasileiros, naquela época, a raça não era um fator biológico, mas as elites brasileiras equiparavam negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade. A brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. (RENK, 2013, p. 104)

Segundo Bem (2006, p. 77), as consequências da ideologia do “branqueamento” foram fatais para atualizar, no contexto de “modernização e civilização” do estado Brasileiro, a exclusão social de negros recém-libertos da escravidão. O embranquecimento da população brasileira era um projeto político e se concretizaria por algumas vias. A mestiçagem era uma delas. Intelectuais previam que com a mestiçagem, a raça negra seria aniquilada dentro de um século, até não restar vestígios de sangue preto no Brasil.

A educação também foi outra via onde o embranquecimento se alastraria. A identidade nacional era um importante ponto de reflexão para a construção da nação. A higienização dos corpos nas escolas se intensificou nas primeiras décadas do século XX. A disciplina tornou-se parte da rotina moldada na escola, e a educação foi posta como instrumento de patriotismo na formação e adequação do cidadão brasileiro.

⁵ Utilizamos a teoria de Althusser (1980), suas ideias são norteadas em torno do domínio estatal que a escola submete as classes dominadas. A escola desenvolveria o papel de regulador e controlador das massas assegurando a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta.

Fonseca (2006), ao lembrar o ensino de História na historiografia brasileira, retrata que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, teve como pressuposto elaborar uma história nacional e difundi-la por meio do ensino de história. Karl Philipp von Martius, um alemão, ganhou um concurso de monografias sobre a história do Brasil. Ele propunha que a história do Brasil fosse contada como o país onde pacificamente havia a mistura de três raças que formariam a nacionalidade brasileira, ressaltando a “herança” europeia, exaltando a colonização portuguesa, ignorando o extermínio indígena, o genocídio do povo negro e romantizando a violência histórica em que se deu a miscigenação.

Essa história deveria ser propagada e a forma mais eficaz de fazer isso seria pelas instituições escolares, nas salas de aula e programas curriculares. O embranquecimento da população era um projeto político e o sanitarismo feito por meio da educação e da saúde tiveram como base as ideias eugenistas de melhoramento da raça.

2.2 “Tendência à degeneração e à delinquência”

Retornando à Primeira Constituição (1824), o Art. 8 estabelecia que era suspenso o exercício dos Direitos Políticos os que tivessem incapacidade física ou moral. Era preciso um forte arcabouço ideológico para legitimar práticas discriminatórias que inferiorizavam o negro estruturalmente.

Cesare Lombroso, cientista italiano, inaugurou nas últimas décadas do século XIX a escola positiva italiana e criou um método de investigação que buscava analisar a criminologia como ciência por meio da investigação do biótipo do criminoso e não do crime em si. A teoria do criminoso nato lhe deu fama mundial. Para ele, o indivíduo tendente à criminalidade possuiria uma anormalidade decorrente da hereditariedade de ancestrais primitivos, traços físicos e condição social. Tanto o desenvolvimento físico como seu desenvolvimento mental dos indivíduos criminosos eram considerados incompletos. Presumia-se, assim, que havia uma aproximação entre a moralidade do indivíduo e as características físicas do mesmo. Sendo assim, alguns grupos eram vistos como potencialmente perigosos, com tendência à criminalidade. Essas teorias contribuíram para a formação do estereótipo dos

negros como delinquentes, tornando-os em alvos constantes do sistema criminal.

Matos (2010, p.1) afirma que “A crença na possibilidade de erradicar o crime a partir de um estudo do biótipo do criminoso acarretou em diversas políticas criminais racistas que, em última instância, praticaram o extermínio das denominadas “raças inferiores”. No Brasil, com a política extensiva de miscigenação e embranquecimento da população foi adaptada às políticas criminais eugênicas.

Neste cenário, o mestiço era considerado uma terceira categoria racial, com potencial de tornar-se cada vez mais branco e, portanto, com menos potencial a degeneração e delinquência. Segundo a lógica das teorias raciais no Brasil, o branco - raça mais forte - prevaleceria através da miscigenação e dentro de alguns séculos não existiria mais negros e mestiços no país. Junto ao Código Penal da República (1890) que discriminava o negro⁶, as políticas criminais eugênicas contribuíram diretamente para o desenvolvimento de leis de segregação racial no país.

Ademais, saúde e educação em todas as suas esferas tinham uma estreita ligação com o projeto de nação do Brasil. Era preciso moldar o cidadão brasileiro física e moralmente para o desenvolvimento da pátria e a educação era um meio para isso. Segundo Maia; Silva (2016, p. 121) havia “um projeto de higienização a partir da escola, tendo por trás o saneamento do ambiente e da sociedade como um todo. Um projeto eugenista colocado em andamento e que contribuiu para uma possível “limpeza étnica”.

2.3 “Transmissores de doenças”

Além das barreiras legais, presentes na constituição vigente, Freire (1993) destaca que nas escolas públicas não seriam admitidos os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados e os escravizados. A sinonímia entre cor e condição jurídica era uma enraizada. Segundo Chiavenato (2012, p.123) “A cor desqualificava: preto, forro ou não, era negro.

⁶ Criminalização da prática da capoeira e das religiões de matriz africanas são alguns exemplos.

Assim entendia a lei que proibiu a frequência nas escolas dos negros; negava-se o acesso à educação a todos os negros, e não apenas aos escravos”.

As moléstias causaram contágio e elevado índice de mortes durante todo período colonial. Em registros históricos percebemos que índios e negros foram altamente contaminados pelas doenças provindas dos europeus, portadores de moléstias contagiosas e com o decorrer dos séculos, essa situação se alastrou ainda mais. Segundo Albuquerque (2006, p. 212),

Desde meados do século XIX a febre amarela e a varíola se tornaram endêmicas no Brasil. Os médicos tentavam identificar as formas de transmissão e tratamento das doenças que, pouco a pouco, se tornavam o grande problema de saúde pública do país. Mas as políticas sanitárias não escaparam da lógica racial que orientava muitas decisões governamentais.

A falta de condições sanitárias nas cidades afetava, principalmente, a população mais pobre. A historiografia retrata que o maior contingente de trabalhadores escravizados estava nos campos, entretanto haviam pés cativos no meio urbano. Quando se refere ao trabalho nas cidades, Ávila (2013, p. 5) relata que “é nas cidades que a maior gama de profissões onde trabalhadores escravizados eram encontrados. Desde “médicos”⁷, parteiras, alfaiates, ourives, prostitutas “de ganho”, carpinteiros, cozinheiras, mucamas de leite e até escravos reprodutores”.

Graham (1991), em sua pesquisa intitulada *A Abolição na Cidade: Amas-Secas, Contaminação e Controle*, defende que o fim do sistema escravista não significava apenas o fim da força de trabalho escravo, constituía também o fim do controle pessoal dos senhores sobre os trabalhadores pobres das cidades, sobretudo as empregadas domésticas-majoritariamente composta por mulheres negras. A autora relata que no Rio de Janeiro, capital do Brasil à época, 90% de todas as escravizadas eram empregadas domésticas.

Em meio a epidemias de moléstias contagiosas que interferiram na questão de ordem pública, espalhou doenças e mortes na população, principalmente por febre amarela e cólera e devido a imensidão de mortes,

⁷ Os negros ganhadeiros que trabalhavam nas cidades atendiam pessoas pobres e outros escravizados fazendo aplicação de sanguessugas, à época acreditava-se que com isso havia a renovação do sangue; arrancavam dentes; utilizavam as rezas e remédios feitos com ervas para curar doenças e mau-olhado.

procuravam-se explicações para as causas das doenças, tendo como maior suposição os lixos deixados nas estradas, praias, matadouros, cemitérios e canais abertos pela falta de saneamento básico.

A imagem do cortiço como foco de contaminação se perpetuou por décadas e seus moradores-pessoas pobres e especialmente as empregadas domésticas, pois essas tinham acesso às casas de pessoas ricas- foram taxados como agentes de doenças. Acreditava-se ainda que o foco de doença andava de mãos dadas com a imoralidade e deveriam ser controladas. Assim,

O presidente da Inspetoria Geral de Saneamento, em 1878, juntou à contaminação física a moral: as condições nos cortiços são tão más, escreveu: que "muitos dos seus moradores já estão enterrados vivos" e os cortiços "constituem focos de doenças disseminada pela maior parte da população". A doença anda de mãos dadas com a imoralidade: cortiço "o primeiro propagador de vícios e crimes que são uma afronta à moral e à saúde pública. (GRAHAM, 1991, p. 79)

Albuquerque (2011) assinala que os cortiços eram habitados por pessoas de condições diversas, entre estes os escravos, os libertos e os livres. Segundo o autor, "ao longo do século XIX estes locais eram vigiados permanentemente pelas autoridades policiais. A princípio poder-se-ia pensar que, longe das vistas dos senhores, os escravos seriam menos vigiados e controlados". (ALBUQUERQUE, 2011, p. 86)

A ligação dos cortiços e seus moradores como foco de contaminação levou a realização de acordos de ordem pública e os governantes instituíram reformas. Uma delas foi a demolição dos cortiços visando mudar o aspecto físico e social das cidades.

Ademais, após a abolição, nas três primeiras décadas do século XX, alastraram-se os debates sobre a constituição física e moral do brasileiro, que faziam parte do projeto para a nação. De acordo com Ponte (2010, p. 75):

País recém-saído da economia escravista e inscrito formalmente na ordem republicana, o Brasil se via às voltas com o problema de integrar na cidadania um imenso contingente populacional sem acesso aos meios produtivos e abandonado pelo Estado.

Os debates iam desde o projeto eugênico de "melhoramento da raça" até os que viam que a saída era a intervenção estatal para oferecer à população

condições melhores de vida por meio de saúde e educação. Entretanto, as ações sanitárias marcaram o período e repercutiram na intelectualidade brasileira. O Instituto Oswald Cruz realizou expedições científicas no interior do país entre 1912 e 1917; Em 1918 veio a criação da Liga Pró-saneamento do Brasil dirigido pelo médico sanitário Belisário Penna⁸.

A imagem do Brasil era de um povo atrasado, doente e analfabeto que precisava ser integrado para o desenvolvimento da nação. Segundo Kropf; Lima (2010, p. 79) [...] temas como a questão racial, a imigração, a educação e o recrutamento militar entrecruzavam-se na perspectiva de identificar as mazelas e as chances de “regeneração” do país”. O determinismo racial era a explicação para o atraso do país e as questões relativas à saúde e a educação tomaram conta dos debates que fervoravam por estarem no contexto de Primeira Guerra Mundial.

Em meio a tudo isso, surge o movimento pelo saneamento do Brasil, permeado pelas impressões do médico Miguel Pereira, cujo discurso afirmava ser o Brasil um “imenso hospital”. Ao atentar para a calamidade sanitária, a observava como o resultado do descaso do Estado. O cenário de enfermidades atingia as áreas rurais e interioranas do país, afetando diretamente a vida da população. A campanha reivindicava que o Estado brasileiro intervisse na saúde pública e reuniu médicos, cientistas, políticos e intelectuais entre os anos de 1916 e 1920. O “movimento sanitário” defendia que o atraso da nação se advinha (...) “dos prejuízos causados pelas endemias rurais à produtividade do trabalho e do descaso do Estado com as populações do interior”. (KROPF; LIMA, 2010, p. 82).

A questão da saúde, assim como a educação, era posta como um dos fundamentos essenciais para o progresso da nação. Apesar do movimento sanitário se contrapor a teorias racistas identificando que as moléstias se predominavam por causa das negligências do Estado, não por culpa natural de seus enfermos e reivindicarem a intervenção estatal para melhoria da saúde pública, o grande foco enfermidades ainda estavam ligadas a população pobre e negra.

⁸ Médico mineiro que travou embates em defesa do saneamento rural e pela melhoria das condições de saúde da população brasileira, se contrapondo a teorias racistas que permeavam o pensamento das elites do país.

2.4 Estratégias de acesso de pessoas negras à escolarização e à aprendizagem das letras na sociedade oitocentista

Apesar da interdição histórica das chamadas minorias sociais⁹ ao acesso a escolarização, Gondra e Shueler (2008) apontam alguns estudos que registram a presença da instrução primária de negros no Brasil oitocentista:

Na Corte Imperial, entre 1808 a 1850, Karash (2000) encontrou significativo número de escravos em sistemas de aprendizagem de ofícios variados, o que muitas vezes incluía o ler, escrever e contar. Em Minas gerais, os trabalhos de Veiga (2004a e 2004b) e Fonseca (2005), para o período de 1800 a 1835, registraram a presença de escravos, matriculados em escolas particulares pelos seus senhores, juntamente com outros alunos classificados como livres, pretos, crioulos e pardos. Em São Paulo, Barros (2005), Vidal e Souza (2006) também encontraram indícios da presença de negros livres, libertos e alguns escravos nas escolas públicas primárias, entre 1851 e 1888. (GONDRA; SHUELER, 2008, p. 226).

Os registros, encontrados em relatórios públicos, apontam ainda para a instrução primária utilizada como subsídio para o apoio do trabalho de negros escravizados nas cidades. Veiga (2008) cita que encontrou em um relatório, datado no ano de 1852, um registro que afirmava: “em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler” (apud Relatório, 1852, p. 4).

Gondra e Shueler (2008) apontam que o trabalho autônomo no ambiente urbano exigia o exercício de leitura e escrita para o ingresso e competitividade entre o mercado. Escravizados e trabalhadores livres e libertos necessitavam ter habilidades específicas para ofícios que demandavam domínio do saber contar, ler e escrever. Os autores pontuam também que a aquisição do código letrado era ostentada com orgulho pelos escravizados e libertos alfabetizados, o saber ler e escrever fazia parte do sonho de liberdade na sociedade oitocentista movida a base do sistema escravista. Logo,

Naquele contexto, saber ler, escrever e a valorização da posse de “papel e de caneta de pena” adquiriram simbologia e sentido quase

⁹ Segundo Muniz Sodré (2005) o termo minorias sociais refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social.

mágicos para os escravos e forros no processo de afirmação de sua identidade social. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 223).

Além das interdições legais, a pobreza de grande parte da população, o trabalho infantil, o ideal de civilizar, por meio da educação, os grupos considerados inferiores, havia também outra problemática que interferia diretamente na instrução primária nos oitocentos: a inexistência de prédios públicos para as escolas primárias. Essa era uma das barreiras na educação brasileira, pois havia péssimas condições de trabalho e remuneração ao docente, e os primeiros prédios só começaram a ser construídos em 1870.

Ademais, a abertura e fechamento de escolas normais tornaram-se constantes. Em 1876, a taxa de analfabetismo de toda a população chegava a quase 80%. A educação das massas foi estacionária em todo o processo histórico de construção do Brasil e o analfabetismo no Brasil tornou-se crescente. Com a República, a condição de vida dos negros deixou de ser tema de discussão.

A Lei do Ventre Livre e a Abolição da escravatura foram meios para que os negros pudessem iniciar seus estudos formais em algumas escolas, mas devido às condições materiais, esse direito não pôde ser exercido pela maioria da população. É importante atentar para alguns aspectos legais que aparentemente poderiam beneficiar os negros escravizados, mas que na prática não o fazia.

A Lei do Ventre Livre, por exemplo, promulgada em 28 de setembro de 1871, foi a primeira medida de cunho paliativo, pois declarava “livre os filhos de escravas nascidos a partir desta data” (BRASIL, 1871) e a primeira a citar e estabelecer um vínculo direto com a marginalização e o extermínio da juventude negra brasileira. Quando nos referimos a extermínio, não pontuamos apenas os homicídios, relembramos que o cárcere e a criminalização da pobreza fazem parte do mesmo projeto de higienização da nação.

Por conseguinte, até os 8 anos de idade, as crianças ficariam sob a autoridade dos proprietários de suas mães. Após os filhos negros dos escravizados atingirem a idade estabelecida, o senhor da mãe teria a opção de receber do Estado uma indenização pela perda da propriedade ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos. Atentamos também para o fato de que se uma criança nascida no ano em que a lei foi instituída (1871)

permanecendo explorada pelo senhor da mãe até a idade estabelecida, só seria livre em 1892, quatro anos após a abolição da escravatura. Estes sujeitos foram expostos a todo tipo de violência e segregação racial.

Ademais, voltando a discussão, no primeiro caso, o Governo ficaria responsável pelo menor e lhe daria destino para associações que poderiam utilizar de seus serviços “gratuitamente” ou “alugar”, essa era uma forma de escravização da pessoa negra mascarada, pois submetia o jovem negro a situações de vulnerabilidade e de violência.

Após a abolição da escravatura, as amarras se tornaram outras, principalmente para sobreviver em uma sociedade agora a base do trabalho assalariado e que foi pensada para se adequar ao que era considerado civilizado. Com o passar dos anos, o Estado brasileiro foi responsável pela continuação do extermínio étnico, como expressava a “Lei da vadiagem” (1941) e os “autos de resistência”. Esse dispositivo jurídico autorizava, por meio do decreto de Lei 3.689, Art. 292, a autoridade policial usar meios considerados como necessários pelo Estado para defender-se ou para vencer a resistência de um suposto “suspeito” por resistência à prisão alegando legítima defesa. Neste cenário de autoritarismo e violência, os negros pobres eram os mais vulneráveis.

2.5 Ser negro e ser mulher- barreiras sociais e institucionais

Ao analisar o processo de escolarização de mulheres negras, esbarramos constantemente com a exclusão desta, e nos atentamos para a constituição vigente à época e alguns decretos que incluíram e limitaram o acesso a esse grupo à entrada e à permanência na educação formal.

Chiavenato (2012), em seu estudo sobre *O negro no Brasil*, afirma que a prostituição das escravas era garantida pelo artigo 179 da Constituição de 1824. O autor se refere às negras ganhadeiras, escravizadas que cuidavam dos negócios de seus proprietários a quem entregavam o ganho ao final do dia. Assim, “Aos 15, 16 anos eram dedicadas a prostituição. Às vezes eram as sinhazinhas respeitáveis que enviavam essas meninas às ruas para prostituírem-se, cobrindo-as de joias para melhor impressionar a clientela”. (CHIAVENATO, 2012, p.115).

Mais uma barreira estacionária as tornaria moralmente incapazes de ingressar em uma instituição escolar. É importante enfatizar que a escravidão deliberou papéis diferentes para a mulher que pertencia à classe e à cor diferente. Segundo Davis (2013), criando bases para uma “nova natureza feminina”. A autora afirma que durante a escravatura eram incessantes os argumentos sobre a promiscuidade sexual ou propensão matriarcal obscura de mulheres negras escravizadas.

Tendo em conta que no século XIX a ideologia da feminilidade enfatizava os papéis de mães cuidadoras, companheiras dóceis e donas de casas para os seus maridos, as mulheres negras eram praticamente uma anomalia. (DAVIS, 2013, p. 10)

Segundo Kessamiguiemon (2002, p. 3), “Foi difícil e lento o caminho que conduziu a mulher ao espaço público, pois o mesmo, no século XIX, era liberado às “negras” e “pardas”. Enfatizamos aqui, que a mulher branca foi relegada ao espaço privado, entretanto a mulher preta não se encaixava nesse ideal de feminilidade. Era apenas uma propriedade que poderia ser usada como trabalhadora e objeto sexual.

Chiavenato (2012), que dedicou seus estudos sobre as condições de vida do negro no Brasil, discorre sobre as negras ganhadeiras que eram destinadas à prostituição em idade jovem, ou em um destino menos cruel com a ocupação de venda de doces e comidas nas ruas. Assim como Monteiro (1991, p. 72) coloca que a escravizada “quando vendia a serviço do senhor ou da senhora, devia-lhes uma renda fixa e reservava pequena parte para seu sustento: rendeiros de si próprias, censuárias de seu corpo que como “coisa” tinha dono”.

Ademais, continuando a analisar decretos de lei no que condiz a instrução pública, Freire (1993) chama atenção para o Decreto nº 7. 031 A, de 6 de setembro de 1878, que criou cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino nas escolas públicas de instrução primária. Em síntese, estes cursos funcionariam à noite, com duas horas de aulas no verão, de outubro a março, e três horas no inverno, de abril a setembro (Art 3º); abertos a população masculina adulta- maiores de quatorze anos - livres ou libertos. Observamos novamente a questão de gênero, mesmo quando a abertura de escolarização se dá para negros livres ou libertos, esta, se restringe aos homens.

Almeida e Alves (2011) analisam como a presença ou ausência de políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida das mulheres negras. As autoras avaliam os efeitos da priorização da educação elementar assumida pelo Estado Novo nas primeiras décadas do século XX, entretanto essa priorização se dava pelas mudanças sociais advindas da revolução industrial e do processo de urbanização, exigindo uma formação técnica para o mercado de trabalho, equivalente ao modelo de industrialização.

Mulheres/meninas negras tiveram acesso à escola pública elementar a partir do período de vigência do Fundo Nacional do Ensino Primário. O que significa dizer que essa política pública esteve intimamente ligada à possibilidade, ainda que restrita, de escolarização de mulheres negras. (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 89).

É viável enfatizar que naquela época o curso primário possuía caráter de terminalidade, devido à estrutura do ensino. O ingresso no ensino secundário ou profissional exigia um novo processo seletivo, estreitando as oportunidades de continuação dos estudos após o primário. Ademais, o mundo do trabalho, realidade concreta para grande parte da população que precisava escolher entre ajudar no sustento da família em casa ou estudar, absorveu infâncias de meninas e meninos negros e pobres, impedindo o acesso e permanência na escola.

No campo governamental, a ação institucional de maior importância do início do século XX, foi a criação, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES) com o objetivo de atuar em relação aos problemas educacionais. Aquele contexto se iniciava com a revolução industrial e em meio a consolidação do capitalismo no Brasil, isso intensificava os projetos de desenvolvimento e modernização. Neste cenário, a educação era tida como um meio indispensável para o projeto da nação onde o analfabetismo era visto como uma praga nacional.

Junto a criação do MES, houve a atuação da Liga Pró-sanitarismo. O movimento surgiu em meio as epidemias que atingiram o país no início do século XX. O movimento exigia que o Estado tivesse uma participação maior, no sentido de conferir à população condições de saúde e educação como meio de promover o progresso da nação. "Suas argumentações conseguiram deslocar a atenção, antes centrada nas questões raciais, para a necessidade de comprometimento

do Estado em áreas até então relegadas a segundo plano”. (KROPF; LIMA, 2010, p. 98).

Entretanto, analisando o contexto em que a sociedade se encontrava, percebemos que saúde, educação e saneamento estavam intimamente ligados como forma de intervenção. A higienização se daria também pela educação. “Portanto, a palavra-chave do período é “higienização”. Não apenas dos ambientes urbanos, das moradias e dos corpos das pessoas, “higienização” também das pessoas”. (MAIA; SILVA, p. 122). Medidas como a implementação de Educação Física nas escolas surgiram nesse contexto, com o intuito de formar pessoas fortes e saudáveis reafirmando ideologias discriminatórias por meio do currículo das escolas.

3 O CÁRCERE TEM COR NO BRASIL– Relações do negro/da negra com a Justiça

As relações de classe e sua mediação com a lei quando o escravizado não era juridicamente considerado pessoa, demonstram na prática o quanto essas mediações eram contraditórias e como o Estado é seletivo ao punir os negros desde a colônia. Até as primeiras décadas do século XIX, quando era colônia portuguesa, o Brasil ainda não tinha um Código penal próprio, e guiava-se pelas Ordenações Filipinas¹⁰ para aplicar crimes e penas no país.

De acordo com Di Santis e Engbruch (2016) a pena de morte, pen as corporais-como açoite, mutilação e queimaduras, confisco de bens e multa, e penas como humilhação pública do réu eram exemplos de penas aplicadas no período colonial. Os autores ainda frisam que o encarceramento era um meio, não o fim da punição, pois as prisões eram apenas locais de custódia.

Com a Primeira Constituição do Brasil (1824), o país começa a reformar seu sistema punitivo. Determinava que as cadeias deviam ser “seguras, limpas e bem arejadas havendo diversas casas para a separação dos réus, conforme a circunstâncias, e natureza dos seus crimes”. (BRASIL, 1824). As penas de açoite e torturas, com requintes de crueldade, são banidas, entretanto não por completo, já que a legislação vigente considerava o escravizado como uma propriedade e ao seu proprietário era garantido o direito de fazer o que bem entendesse com sua posse. Penalidades cruéis ainda estavam permitidas para os escravizados. Chiavenato (2012) cita que

Os relatórios policiais do século XIX denunciavam senhores que castravam, retalhavam nádegas e depois matavam. Foi tão abusiva a violência que o Estado teve que intervir. Embora os crimes fossem comprovados, poucos senhores foram processados e raríssimos condenados. (CHIAVENATO, 2012, p. 128).

Machado (1987) aponta que as autoridades senhoriais evitavam a intromissão da justiça em sua esfera de poder particular quando os escravizados, à época juridicamente pertencentes a eles, cometiam delitos. Quando os escravizados cometiam homicídios de senhores e feitores, comumente, se dirigiam à delegacia e confessavam seus crimes, vendo nessa instituição uma

¹⁰ Compilação jurídica que resultou da reforma do código manuelino, por Filipe II de Espanha, durante o domínio castelhano.

imagem mais benevolente do que a externada pelo senhor de engenho que tinha direitos assegurados pelas leis burguesas, como castigar fisicamente sua propriedade.

Após a abolição da escravidão não houve nenhuma política pública para a reintegração social do negro, o mantendo na marginalidade. Essa marginalização foi utilizada como mecanismo de dominação na estrutura social. Assim, a população negra passou a disputar trabalho com milhões de imigrantes europeus trazidos para o Brasil; tendo que se submeter a precarização e postos de trabalho sub-humanos, ou ser, ainda, exército de reserva de mão de obra no sistema capitalista entre o grande contingente de desempregados, em meio a leis que puniam a vadiagem e a mendicância, interferindo na sua liberdade. Rezende e Araújo (2007, p. 744) afirmam que “o Direito Penal continuou sendo largamente utilizado para a punição e o controle da população negra”.

O Código Criminal do Império, em meados de 1830, definia que a pena de prisão no Brasil poderia ter duas tipologias: a prisão simples e a prisão com o trabalho-desenvolvida com uma organização laboral, que poderia ter pena sob perpétua. Esta última foi bem vista pela sociedade e pelo sistema, que além de recolher o que era considerado escória, ainda os fazia produzir explorando a força de trabalho gratuitamente. De acordo com Lima e Santos (2008, p. 20) “os apenados eram obrigados a trabalhar diariamente, e a prisão ingressava como pena legal no Brasil, vinculada a uma conotação de reforma moral para o condenado”.

Com a passagem do sistema escravista para o capitalismo dependente no Brasil, o Estado precisou adequar a prisão para as necessidades de adaptação do novo regime. Surge um novo Código Penal em 1890, após a Proclamação da República definindo-se diferentes estabelecimentos penais, que continuava a servir a manutenção do negro como subalternizado criminalizando práticas como a capoeira, religiões de matriz africana, ociosidade e mendicância.

Havia um controle por parte das autoridades legais que visavam reprimir as manifestações culturais de origem negra antes mesmo da abolição. “Reuniões noturnas de escravizados praticando capoeira causavam temores às autoridades, que reagiam através da repressão e controle dos movimentos dos escravizados [...]” (MARQUES, 2016, p. 60). Marques (2016) relata que em um documento datado no ano de 1834, escrito pelo Juiz de direito chefe de polícia

Aureliano de Souza e Oliveira, o texto se referia a pedidos de providências a respeito dos negros capoeiras que fossem encontrados com armas ou em desordem após o anoitecer. A discriminação e criminalização das expressões culturais de origem negra legitimou práticas de violência.

Segundo Pacheco (2015, p.82)

O que aparentava uma harmonia racial e social se revelava um apartheid simbólico em que a geografia e as formas de valorização cultural e estética tendiam a marginalizar a população de descendentes de africanos, ex-escravizados. Ao mesmo tempo em que se aumentava a tensão provocada pela repressão. Dessa forma, surgiam manifestações de intolerância por parte dos dominantes - oficiais e extra-oficiais, que de naturalizadas não eram contestadas, como a proibição da capoeira (Código Penal, Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890) e o combate aos feiticeiros, ficando proibidos os chamados baixo espiritismo, magia e curandeirismo pelo Código Penal de 1890. Assim, a passagem do século XIX para o século XX estruturou novas formas, mais sutis, de exclusão e discriminação.

Um exemplo que marcou a história de Alagoas no início do século XX foi o massacre conhecido como “Quebra de Xangô”, um dos marcos de violência contra a população negra que cultuava religiões de matriz afro-brasileira. Durante a quebra do terreiro de Tia Marcelina, por meio dos braços higienistas do Estado, ela gritava “Quebra braço, quebra perna, lasca a cabeça, tira sangue, mas não tira saber!”.

Ademais, outra prática criminalizada que atingia diretamente os negros era mendicância, considerada um perigo aos valores da ordem social, pois era vista como a falha em não conquistar a dignidade pelo trabalho. Segundo o código penal (1890), no art. 391 *Dos Mendigos e Embrios*, mendigar mesmo tendo saúde e aptidão para trabalhar dava pena de prisão com privação de liberdade de oito a trinta dias. Enfatizamos que a lei surgiu dois anos após a abolição, em um contexto de vinda milhões de imigrantes europeus para ocupar cargos de trabalho e embranquecer o país.

Em setembro de 1940, com o decreto de Lei 2.848, é promulgado o novo Código Penal do Brasil¹¹, inspirado no Código Penal da Itália fascista (1930), produzido e posto em vigor em meio a um contexto de governo ditatorial com

¹¹ Elencava princípios basilares de conduta. Segundo Cavalcante (2012), os princípios básicos eram a adoção do dualismo da culpabilidade – pena e periculosidade – medida de segurança; a consideração a respeito da personalidade do criminoso; a aceitação excepcional da responsabilidade objetiva.

privação de liberdade civis e em meio a entrada do Brasil na segunda guerra mundial- o código ainda é vigente- objetivando a criação de novas formas de controle social, disciplinar setores marginalizados, tentando transformar sujeitos delinquentes em trabalhadores que fossem submissos e servissem ao sistema, a prisão deixa de ser meio, passando a ser pena principal.

Ademais, sua função agora vai além de isolar o indivíduo, é preciso discipliná-lo e recuperá-lo. Lima e Santos (2008, p.17) assinala que “Nesse contexto, substituindo cada vez mais as antigas punições, a prisão-castigo passou a ter maior centralidade no sistema das penas, com a função de segregar mendigos, ociosos e ladrões, submetendo-os a trabalhos forçados e acentuada disciplina”.

Atualmente segundo a Lei de Execução Penal (1984) o trabalho dos sujeitos em condição de encarceramento tem a finalidade educativa e produtiva. “De acordo com a lei, ainda que não sujeito ao regime da CLT, o trabalho do preso deve ser remunerado, não podendo ser inferior a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo”. (INFOPEN, 2014, p. 33)

A história tem nos mostrado, por meio de seus registros, o quão cruel, excludente e genocida o Estado brasileiro foi desde o sistema escravagista, configurado na exploração do próprio produtor vivo e configurado por meio de mecanismos punitivos que marginalizaram a população negra. O Brasil possui, desde o século XVI, um modelo vertical de distribuição de poder centrado na diferença social fruto da sociedade dividida em classes, que definia quem poderia explorar e quem seria explorado e oprimido, sempre existindo instrumentos oficiais que reprimiam possíveis subversões ao sistema. A violência garantia a manutenção da ordem desigual. Segundo Bem (2006, p.76), “ Esta rígida estruturação social era garantida pela presença de corpos paramilitares”.

Na sociedade oitocentista, o negro no meio urbano era constantemente monitorado por forças policiais que serviam atuando como aparato repressor do Estado. Senhores e autoridades policiais permeavam proibições e medidas de controle como meio de prevenção a revoltas da população negra.

Uma legislação excludente, um código criminal e leis municipais rígidas e punitivas, uma organização e especialização da atuação das forças repressivas policiais eram o que permeava de preocupação os governantes brasileiros

durante a Colônia e o Império. Albuquerque (2006, p. 86) assinala que “A presença deles [escravizados] nas ruas durante a noite era estritamente controlada pela polícia. Temia-se que camuflados pela escuridão poderiam cometer crimes, fugas e preparar revoltas”.

Nas últimas décadas de escravidão no Brasil, uma série de projetos de lei surgiram com a finalidade de acabar com a escravidão com controle do Estado pela legalidade, reproduzindo no país processos parecidos aplicados na Europa. A Lei de Terras (1850) e a “Lei da vadiagem” (1941) estão intrinsecamente ligadas no que condiz a marginalização. A primeira foi instituída em 1850 e definiu que a propriedade territorial só poderia ser adquirida por meio da compra e venda, restringindo o direito à propriedade a quem já tem posses e bloqueando o acesso a terras aos escravizados que futuramente seriam libertos. A segunda surgiu em 1941 e foi voltada para a repressão da “desocupação” de pessoas que faziam parte de contingente que não tinha trabalho, isto era considerado vadiagem; “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita”. (BRASIL, Código Penal, 1940, art. 59). Considerando que não existiam políticas públicas para a integração do negro na sociedade com trabalho assalariado, é possível conjecturar porque os negros foram marginalizados e considerados vadios. Ao analisar o Código Penal de 1940, Gomes (2016) faz a seguinte reflexão:

Curioso notar que tal lei esteve em vigor no país durante quase todo século XX e início do XXI. Cabe aqui trazer a tona outra importante ideologia sobre criminalidade adotada pelo Brasil após a abolição da escravidão. A expressão “classes perigosas”. O problema vai além e, nos conceitos administrativos das classes político-econômicas, existe a apropriação do termo que passa a ser comumente associado com as classes mais pobres, negligenciados pelo poder público e que inclui, em sua maioria, a população negra e mestiça. [...] segundo as autoridades brasileiras, a justificativa para tal aparato seria o fato de que os negros recém-libertos, diante de suas condições de vida nos cativeiros e senzalas, estariam aptos aos vícios e despreparos para a vida em liberdade. (GOMES, 2016, p. 3).

De acordo com Rezende e Araújo (2007) todo o Código Penal servia para manutenção da condição de subalternidade do negro. Os inquéritos policiais foram utilizados como forma de dominação e controle dos agora libertos. “Antigos senhores de escravos, os fazendeiros acumulavam a função de

subdelegados (de polícia), utilizando tal atribuição para manter a obediência de seus empregados” (REZENDE; ARAÚJO, 2007, p. 745).

Segundo os estudos de Carvalho (2015) sobre a seletividade do Poder Judiciário ao punir, devido ao racismo estrutural, “No Brasil, esta racionalidade excludente sustenta, revive e alimenta, até os nossos dias, práticas decorrentes das políticas escravagistas contra a população afro-brasileira. (CARVALHO, 2015, p. 627)

Em meio à institucionalização do racismo, Flausina (2006) defende que o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro são frutos da colonização portuguesa, que antes de escravizar “foi responsável pelo extermínio massivo da população indígena e da mais impressionante empresa de tráfico e escravização dos povos africanos, o sistema penal brasileiro está vinculado ao racismo desde seu nascedouro.” (FLAUSINA, 2006, p. 33).

Houve muitas formas de subversão da ordem por meio de revoltas, levantes e quilombos dos escravizados em todo o período em que o sistema escravagista perdurou no Brasil e a todo momento o aparato militar foi utilizado para manter a ordem do sistema. Marques (2016) descreve que a historiografia brasileira estudou a questão criminal, acarretada por escravizados e libertos, compreendendo os crimes cometidos inseridos num processo de resistência e luta contra o sistema escravista, aderindo ao termo “função social do crime”.

As práticas e costumes negros estavam enraizados na formação do Brasil, entretanto após a abolição procurava-se limpar a “mancha da escravidão” e a cultura negra representava empecilhos para o lema *Ordem e progresso*, que por sinal foi cunhado em 1889, um ano após a abolição. A segunda Constituição Brasileira, de 1891, não faz referência nenhuma ao negro ou ao fato do Brasil ter sido o último país do mundo a abolir o sistema escravista. Sendo assim, com esse silenciamento não previu nenhum tipo de compensação a esse grupo. A Constituição de 1934 chega a fazer referência a questão racial, pontuando que não poderia haver distinção ou privilégio por causa da raça. Essa referência foi suprimida na constituição do Estado Novo, citando apenas que era vedada a criação de distinções entre brasileiros natos.

O não reconhecimento da singularidade da Cultura Negra e da condição do negro nos dispositivos oficiais teve como consequência a fomentação de práticas jurídicas discriminatórias, racistas e de criminalização da população

negra no Brasil. Saad (2013) relata que houve para além da higienização por meio da educação e da saúde, uma política extensiva de criminalização do uso de ervas, parte do costume de africanos que foram trazidos para o Brasil. A autora afirma que

Assim como o candomblé e a capoeira, a maconha estava associada aos africanos e seus descendentes e seu uso, além de prejudicar a formação de uma República moralmente exemplar, poderia se disseminar entre as camadas ditas saudáveis – leia-se brancas – e arruinar de vez o projeto de uma nação civilizada. (SAAD, 2013, p. 5).

O discurso médico higienista vigente na época foi fundamental para que se entenda as raízes dos debates que levaram à proibição do uso de algumas drogas no Brasil. Saad (2013) toma como marco histórico a última década dos oitocentos e o contexto desse período em meio a abolição, a proclamação da República, a tentativa de modernização da sociedade brasileira tendo como modelo de exemplo os moldes europeus e as políticas higienistas de uma sociedade saída de quase quatro séculos de escravização.

A autora buscou analisar teses médicas para tentar compreender a preocupação que estava envolta ao uso de drogas, considerando as substâncias extremamente perigosas e que batiam de frente com a criminalização dos costumes negros. O fato é que, em toda a sua historicidade, no sistema penal há uma seletividade em quem punir, um registro da marca da desigualdade social na sociedade brasileira. Segundo Miyamoto e Krohling (2013)

os indivíduos que são presos são exatamente aqueles que já sofrem o processo de exclusão social e as condições atuais do sistema prisional brasileiro não oferecem condições de dignidade humana àquele que recebeu o etiquetamento, marcando-o com o estigma social, acentuando, na verdade, a marca da invisibilidade e da exclusão social dos encarcerados. (MIYAMOTO; KROHLING, 2013, p. 230).

Em pesquisa sobre o encarceramento da juventude negra, Carvalho (2015) revela que dados oficiais apontam que o tráfico de drogas é, depois do crime de roubo, o que mais fomenta o encarceramento nacional. Miyamoto e Krohling (2013) chamam atenção para o fato de que as pesquisas que são realizadas a respeito dos sujeitos privados de liberdade geralmente não levam em conta a questão de gênero, deixando de lado as especificidades da mulher

e das consequências acarretadas pelo patriarcado, sob o argumento de que o quantitativo feminino é praticamente inexpressivo por ser relativamente menor em comparativo a população carcerária masculina. Carvalho (2015) alerta que é de extrema necessidade realizar um recorte de gênero quando se analisa o encarceramento e a política de “guerra às drogas”.

Isto porque mulheres e negros representam os grupos mais vulneráveis à seletividade criminalizante da repressão às drogas. Não por outra razão a população de mulheres, em grande parte negras, presas por envolvimento com drogas foi a que proporcionalmente mais aumentou na última década. Se o Brasil é o segundo país no mundo que, na última década, mais encarcerou, sendo superado apenas pelo Camboja, proporcionalmente temos aprisionado mais mulheres que homens, sendo a imputação do art. 33 da Lei de Drogas a mais representativa. Conforme os dados da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, estado da federação com a maior população carcerária, em 2013, os índices de prisionalização por tráfico de drogas seriam de 28% de homens e 60% de mulheres. Dados do DEPEN, de 2012, indicam que, no universo nacional, a população carcerária é composta de 25% de homens e 42,76% de mulheres. (CARVALHO, 2015, p. 636).

Com base nos índices e no estudo crítico da criminologia, Carvalho (2015) argumenta também que as funções reais do proibicionismo agem de forma algoz na criminalização da miséria, no controle punitivo de grupos que vivem na periferia dos grandes centros urbanos, no genocídio e no encarceramento massivo da juventude negra; defende que, segundo as lições da crítica criminológica, o cárcere é o instrumento mais caro disponibilizado pelo Estado para tornar as pessoas piores, pois, com a superlotação de presídios, a instituição se torna um depósito de gente, sem a intenção de ressocialização do sujeito à sociedade.

3.1 O encarceramento feminino faz parte do encarceramento da população negra

Como assinalado anteriormente, a Constituição de 1824, no Art. 179, Inciso XXI, assegura que as cadeias serão seguras, limpas, bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos réus, conforme suas circunstâncias, e natureza dos seus crimes. Não era bem isso que ocorria quando avaliamos os registros em relatórios e atentamos para a questão de

gênero, pois mulheres eram raras em cadeias e geralmente eram adicionadas as celas cheias de homens.

Segundo Freitas (2014) o baixo índice de criminalidade feminino contribuiu para o descaso do Estado para com a situação das mulheres encarceradas por séculos. Desde o período colonial, as mulheres eram encarceradas no mesmo recinto em que prisioneiros do sexo masculino, sendo minoria nesses locais, sujeitas a abandono, abusos sexuais e doenças. Um aspecto cruel de punição à criminalidade das mulheres que não se encaixavam no ideal natural de feminilidade e eram consideradas desviantes.

Cabe chamar atenção para o perfil étnico das poucas mulheres que eram encarceradas, observando os documentos oficiais e estatísticas de laudos médicos e autoridades policiais que citava a cor dos presos no período colonial e as referências diretas encontradas em pesquisas que pontuavam esses elementos sobre cárcere feminino nesse período histórico (ANDRADE, 2011; PINHEIRO, 2013; ÁVILA, 2015). Foi possível refletir sobre a classe social, a profissão, a mobilidade no espaço público e os tipos de crimes cometidos pelas mulheres, considerando que esses dados poderiam revelar bastante sobre o perfil das encarceradas na colônia. Mas afinal de contas, quem eram essas mulheres?

Em sua pesquisa sobre o surgimento de presídios femininos no Brasil, Andrade (2011) mostra que no período colonial as poucas mulheres que vinham a ser presas em estabelecimentos eram, em maioria, escravizadas e prostitutas. No contexto de sociedade escravocrata é importante retornar ao que já foi enfatizado nesse trabalho, o lugar que as mulheres negras ocuparam durante todo esse período histórico e a continuação dessa imagem agora no século XX, época em que os presídios femininos surgiram no país. Elas eram vistas como inferiores às mulheres brancas, hipersexualizadas, ocupavam espaços considerados degradantes, eram moradoras de favelas e trabalhadoras responsáveis pelo sustento da família.

Em suma, nas rotas do desvio estavam aquelas que eram discrepantes na paisagem urbana ideal. As mulheres escandalosas, as vestidas de maneira vulgar, as prostitutas, as moradoras de favelas e cortiços, as que frequentavam locais masculinos, as que se expunham ao mundo do trabalho, as negras e mestiças, as criadas e empregadas. Em um cenário mais amplo, é possível atribuir a criminalização dessas

mulheres não apenas à criminalização dos desvios do feminino, mas também a criminalização da pobreza, uma vez que quem era pobre potencialmente poderia ser criminoso, pois habitava e frequentava locais “degenerados”, como os cortiços e o baixo meretrício. Além disto, a legislação do país criminalizava condutas como a vadiagem e a mendicância, ou seja, agentes que não tinham empregos regulamentados, moradia, e que perambulavam pela cidade, evidenciando a desigualdade social e a desordem no espaço que tanto se buscava “civilizar”. Pela prática punitiva do período é possível pontual os “agentes do desvio” que se buscava punir, esconder e trancafiar. (ANDRADE, 2011, p. 119-120)

Pinheiro (2015) em seu estudo sobre criminalidade feminina na Comarca de Vitória, na sociedade oitocentista, analisa que nessa região a partir dos “autos criminais” observa-se que as mulheres detidas, escravizadas e livres, possuíam as mesmas ocupações: lavradores, lavadeiras, fiandeiras, costureiras, ou seja, partilham do mesmo mundo do trabalho. ” (PINHEIRO, 2015, p. 6). Albuquerque (2006), ao discorrer sobre as condições de vida dos negros no Brasil, relata que as atividades que exigissem algum esforço físico eram rechaçadas pela população branca. Trabalho braçal era essencialmente exercido por mulheres e homens negros.

Monteiro (1991) em sua pesquisa sobre a mulher trabalhadora no século XIX, com ênfase nas negras escravizadas, relata que a mulher escravizada

Ocupou desde o trato da terra até a cama dos senhores, intercalando as cozinhas das sinhás. Apesar da brutalidade do sistema, quando na faina agrícola sofreu menos discriminação dos companheiros de sorte, porque deles mais próximas. Foi reprodutora da força de trabalho: ama-de-leite do ioiô branco. Sob coerção, abriu as pernas para encher o ventre e enriquecer o senhor, parindo-lhes filhos escravos, enquanto o duplo padrão de moralidade da sociedade patriarcal a marcou em ferro e brasa, no corpo e na alma, com o estigma de depravação sexual. Na cidade onde a sorte foi menos dura, era a escrava de aluguel, de ganho, vendedora de mil teréns: doces, frutas, angu, café, tapioca...Foi ambulante, mascate, lavadeira, esmoler e prostituta. (MONTEIRO, 1991, p. 72)

Podemos então presumir que a mulher escravizada, prostituída e presa nas ruas desde os oitocentos, era majoritariamente negra. Cabe lembrar que o sistema escravagista justificava a escravização pela suposta inferioridade natural dos negros, criando uma sinonímia entre escravo e condição étnica. A mulher negra escravizada também era explorada pela prostituição e as que não trabalhavam em plantações e casa-grande, viviam transitando no espaço público, e este, era destinado às “mulheres de cor”.

Segundo Kessamiguiemon (2002, p.3) “Foi difícil e lento o caminho que conduziu a mulher ao espaço público, pois o mesmo, no século XIX, era liberado às “negras” e “pardas” que não se adequavam à moral estabelecida como digna da feminilidade”. Ribeiro (1987) cita a condição de inferioridade de mulheres que não eram da elite no Brasil colonial e assinala que as mulheres brancas empobrecidas, índias e negras, carregaram o fardo da promiscuidade nesse período. As mulheres brancas de elite eram relegadas ao espaço privado, à feminilidade e a castidade, para que isso fosse possível, as que pertenciam a uma condição social inferior foram usadas como instrumento sexual dos colonizadores.

Ao analisar que a exclusão de direitos básicos como educação, saúde, moradia e liberdade foi um elemento estrutural e permanente na construção do Brasil, é possível compreender o quanto a população negra ainda sofre os efeitos de um passado que a condenou à marginalização e à violência. Ao longo do tempo, as amarras permaneceram com roupagem diferente, mas atingindo uma mesma classe.

Andrade (2011), em sua pesquisa sobre os percalços do encarceramento feminino no Brasil, frisa que somente em 1940 os estabelecimentos prisionais femininos foram criados em alguns estados brasileiros, até então, permanecendo, por quase um século, na condição de serem mantidas em cárcere e em celas misturadas aos detentos do sexo masculino. Ao longo das décadas percebeu-se um crescente aumento no índice de encarceramento feminino e não por acaso, em maioria, provindos de mulheres negras.

Atualmente o Brasil ocupa a quinta posição no ranking dos países com maior população carcerária feminina, ficando atrás somente dos Estados Unidos, China, Rússia e Tailândia. Segundo Boiteux (2016, p.1) o perfil das mulheres privadas de liberdade no Brasil

é de pessoa muito vulnerável, e ainda sobrecarregada pelo sustento de seus filhos. Elas são, em sua maioria, jovens (50% tem até 29 anos), solteiras (57%), negras (68%), com baixa escolaridade (50% têm o ensino fundamental incompleto, sendo que apenas 10% delas completaram essa primeira fase de estudo).

O que consta no *Relatório sobre as mulheres encarceradas no Brasil* (2007) é que na maioria dos casos, elas são condenadas por envolvimento com

tráfico de drogas ou entorpecentes. Em uma década esse índice só aumentou. De acordo com Boiteux (2016, p.1) “Apesar de elas representarem apenas 5,8% do total de presos brasileiros, a taxa de aprisionamento feminino teve um aumento de 503% em 15 anos, muito superior ao masculino, sendo o tráfico de drogas o delito que mais as encarcera (64%, dados de dez/14)”. Segundo os dados do DEPEN (2006), 65% das mulheres presas são analfabetas ou não possuem o ensino fundamental completo. Nos dados de 2016, “50% delas têm o ensino fundamental incompleto, sendo que apenas 10% delas completaram essa primeira fase de estudo”. (BOITEUX, 2016, p.1).

Segundo o guia que trata da adoção, revisão e aplicação de reformas relacionadas ao encarceramento de mulheres por delitos de drogas para gestoras e gestores de políticas públicas, *Mulheres, políticas de drogas e encarceramento* (2016), apesar de raramente oferecerem uma ameaça à sociedade, por geralmente realizarem tarefas de subalternidade- como distribuição ou transporte- no tráfico de drogas, são as mais afetadas por políticas punitivas, perpetuando a manutenção do ciclo de pobreza, envolvimento com o tráfico e cárcere.

O Brasil sofre com a ausência da prática de construção de unidades prisionais específicas para mulheres como política pública. Quase todas as penitenciárias femininas estão localizadas em prédio adaptados que anteriormente eram masculinos, cadeias ou prédios públicos desativados. A estrutura dos prédios é extremamente precária, as privadas de liberdade recebem um kit de higiene por mês e a superlotação é uma realidade constante.

Ao lado da inadequação dos alojamentos das presas, as condições insalubres dessas cadeias se repetem em todos os estados. Há cadeias superlotadas onde as detentas têm de dormir no pátio a céu aberto e celas sem cama, nas quais todas as detentas dormem amontoadas no chão, inclusive presas doentes, idosas e grávidas. Algumas celas, quando vistas de fora, se assemelham a verdadeiros tapetes humanos. (BRASIL, Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil, 2007, p. 23).

De acordo com a *Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional* (2014) os eixos para a implantação e implementação da Política Nacional são voltados para o Banco de dados que contém especificidades sobre a mulher encarcerada; modalidades

assistenciais, considerando que o aprisionamento potencializa vulnerabilidades; assistência material, tais como: alimentação, vestuário e instalações higiênicas, onde se incluem os itens básicos de higiene pessoal; assistência à saúde, à educação, jurídica, psicossocial, religiosa e laboral.

Entretanto, Cunha (2017) chama atenção para os dados do Infopen Mulheres - primeiro relatório divulgado pelo Departamento Penitenciário Nacional voltado para o público feminino -, de junho de 2014. Esse Relatório Nacional afirma que apenas 7% dos estabelecimentos prisionais são exclusivamente femininos, sendo 75% masculinos e 17% mistos, que, em geral, são unidades originalmente masculinas que passam a ter um prédio, ala ou até uma cela reservada especificamente para mulheres.

Ademais, analisando outros fatores que interferem nas condições da mulher presa, a Lei de Execução Penal determina que os presídios femininos precisam ter espaço para atividades laborais ou creches para filhos das presidiárias manterem convívio com as mães até os dois anos de idade. Isso dificilmente ocorre devido à precarização de estabelecimentos presidiais, com superlotações em celas e prédios sucateados, essa situação facilita atos de violência sexual.

Para Freitas (2014, p. 6) “tradicionalmente, a investigação criminológica tendeu a ignorar as mulheres, já que a criminalidade é um fenômeno predominantemente masculino.” Esse fato reflete nas condições em que as mulheres encarceradas se encontram, e na forma como são tratadas ao serem punidas. Ao não se encaixar no papel tradicional historicamente construído de condição feminina à obediência, subordinação, amorosidade e maternidade que foi forjada para ser natural, a sociedade e o Estado se encarregam de punir em outro grau.

4 MULHER, POBRE, NEGRA E ENCARCERADA: A estrutura social e os processos que dão origem à posição de desvantagem da mulher negra

Para entender como se estruturou o sistema de exploração e opressão que colocam a mulher negra na base da pirâmide social, precisamos entender primeiro a origem do patriarcado, da propriedade privada e do Estado que legitima a desigualdade, a divisão de classes sociais e as opressões.

Saffioti (1987) usa o termo patriarcado-racismo-capitalismo por considerá-los inseparáveis, ao analisar a realidade concreta do sistema de opressão em que vigora a dominação-exploração agravados no regime capitalista. O patriarcado não foi criado pelo sistema capitalista, mas ele é base da criação da propriedade privada e do Estado e essa é base para a sociedade dividida em classes.

Ademais, em *A Origem da família da Propriedade Privada e do Estado*, Engels (1984) analisa, com base nos estudos de Morgan, o desenvolvimento humano nas sociedades primitivas. O autor relata que antes da invenção do incesto e da família culturalmente definida, as relações carnais permeavam uma promiscuidade que tolerava relações sexuais entre pais e filhos e pessoas de diferentes gerações, sem relações de matrimônio ou descendência organizada em parentesco. A linhagem materna era única, pois não dava para saber quem eram os pais dos frutos gerados entre si na comunidade.

O autor relata que houveram três estágios pré-históricos de cultura, são eles: O Estado selvagem, período em que vigora a apropriação dos estágios da natureza; Barbárie, desenvolvimento da agricultura, criação de gado e trabalho humano; e Civilização, período que se constitui a fundição do minério de ferro e a invenção da escrita alfabética, bem como o desenvolvimento da indústria.

Esses estágios pré-históricos correspondem a três modelos de família, segundo os estudos iniciais de Morgan. Eram eles respectivamente: a família Consanguínea, a família Panaluana e a família Sindiásmica. Na família consanguínea, os pais e filhos não tinham relações sexuais recíprocas, entretanto, irmãos e irmãs eram necessariamente marido e mulher para a reprodução do clã.

A família Panaluana, onde o incesto entre irmãos foi excluído e criou-se a categoria de sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, surgindo matrimônios em

grupos, instituindo-se as gens, ou seja, o direito materno com ciclo fechado de parentes consanguíneos por linhagem materna que não podem se casar entre si e é consolidado por instituições comuns de ordem social distinguindo-se de outras gens da mesma tribo. Até a família Panaluana, em que predomina a economia doméstica comunista na qual há preponderância da mulher dentro da comunidade.

Com o passar do tempo, surgiram outras proibições em relação ao casamento, as uniões por grupos foram substituídas pela família Sindiásmica. Segundo Engels (1984, p.61-62) “ é um tipo de família matriarcal segundo o qual o vínculo conjugal dissolve-se facilmente (a infidelidade e/ou o divórcio são tolerados) e os filhos continuam a pertencer à mãe”. Nesse estágio já existe a divisão sexual do trabalho como a primeira forma de divisão do trabalho; a figura do verdadeiro pai, que se torna proprietário da força de trabalho, dos meios de produção e dos escravos.

A família Sindiásmica permitiu o desenvolvimento da família monogâmica e a monogamia iniciou da concentração de riquezas nas mãos do homem e da necessidade de transmitir essas riquezas hereditariamente para os filhos. Para isso, ele precisava saber que os filhos eram seus. A mulher foi relegada ao espaço doméstico, privado, à monogamia que só era válida para ela e o homem passou a ser o patriarca, dono da família e da propriedade, assumindo o poder político, econômico e social.

Em todas as sociedades com divisão de classes, essa condição de opressão da mulher pelo homem predomina em diferentes graus. Na sociedade escravagista vimos que além da opressão da mulher pelo homem, o sistema foi sustentado pela escravização que se sustentava pela justificação da suposta inferioridade no negro e permeou a opressão do negro pelo branco.

Para que o capitalismo pudesse se desenvolver foi necessário um processo de acumulação primitiva do capital, em grande parte sustentado pelo sistema de exploração escravista com o lucro obtido pelo comércio internacional de escravizados nas colônias, ou seja, o tráfico de escravizados foi base de acumulação. Para sustentar esse sistema, foi preciso um alicerce ideológico que legitimasse a inferiorização de um povo, abordado em todos os capítulos desse trabalho, que se configura em amarras vestidas com uma nova roupagem no sistema capitalista.

No quadro atual, a pirâmide social é composta de baixo para cima: mulher negra, homem negro, mulher branca, homem branco. A mulher negra está na base da pirâmide social, carregando a tripla discriminação de raça, gênero e classe. A ela foi negado o direito a educação, a saúde, a liberdade, o estigma de promiscuidade, e a submissão aos cargos subalternizados socialmente. O racismo está enraizado na formação do país em todas as suas esferas.

Na "ordem das bicadas" neste país, a mulher negra ocupa a última posição. Ela é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra. De acordo com o modelo oficial, cabem-lhe, fundamentalmente dois papéis: o de empregada doméstica e o de objeto sexual. (SAFFIOTI, 1987, p. 52)

A discriminação racial nos aparelhos jurídicos é constatada nos padrões de detenção, condenação e imposição de penas, pois reflete as diferenças entre as classes sociais. A ação judicial ainda é um instrumento de punitivismo fortemente com raízes racistas, mesmo com os avanços das políticas públicas implementadas nas últimas décadas. Um instrumento social e institucional de confronto ao passado e ao presente de exclusão e discriminação dos negros e negras são as ações afirmativas, que

[...] definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2002, p. 128)

As ações afirmativas são de extrema importância como reivindicação de direitos que foram historicamente negados à população negra, entretanto é importante enfatizar que existem inúmeros limites em um sistema tão desigual como o capitalista, no Brasil, herdeiro das estruturas jurídicas e culturais do modelo escravagista, que teve e tem como base da estrutura social as mulheres e os homens negros e para se manter depende da exploração e da opressão dessas pessoas.

4.1 Políticas atuais para escolarização de mulheres encarceradas- O que é ofertado a elas

Devido à condição de desvantagem social a que mulheres e negros foram submetidos desde a divisão da sociedade em classes e a negação de direitos por parte do Estado, houve a necessidade de reparo e nas últimas décadas surgiram políticas públicas específicas com a incorporação de gênero e no tocante a questão racial. Machado (1999, p. 17) defende que “é importante que os diferentes papéis que homens e mulheres desempenham sejam entendidos, para que simplificações e equívocos na elaboração de políticas públicas não ocorram”.

Segundo o 1º artigo da Lei de Execução Penal (1984), a pena tem como um de seus objetivos proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, é dever do Estado à pessoa privada de liberdade assistência educacional. Nesse viés, veiculamos o direito a educação para a integração do sujeito e é preciso que a assistência educacional às presas do sistema prisional brasileiro seja garantida. O artigo 126 da Lei de Execução Penal assegura ao preso o direito à remição pelo estudo, na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – ensino fundamental, médio, curso profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 dias.

Tentando compreender as políticas públicas voltadas à assistência educacional, analisamos os dados encontrados em documentos oficiais sobre políticas públicas para escolarização ou atividades educativas e profissionalizantes voltadas para mulheres privadas de liberdade. Assim, quatro documentos que levantaram informações entre 2007 e 2014, foram analisados neste estudo: o *Relatório sobre Mulheres Encarceradas no Brasil* (2007), as *Diretrizes de Atenção à Mulher Presa* (2012), *Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas no Sistema Prisional* (2014), *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias- INFOPEN Mulheres* (2014).

De acordo com o *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil* (2007), o documento mais antigo entre os que foram analisados, havia poucas indicações específicas no tocante a desenvolvimento de atividade escolar e a

sua natureza. Segundo esse relatório, a penitenciária feminina do Amapá oferecia alfabetização, ensino fundamental, supletivo e curso profissionalizante; O conjunto penal feminino do estado da Bahia ofertava as mesmas assistências educacionais que a do estado do Amapá, menos os cursos profissionalizantes. A Penitenciária Feminina do Distrito Federal ofertava apenas cursos profissionalizantes.

O relatório informa ainda que identificaram atividade escolar existente, porém não especificada, nas unidades prisionais dos estados: Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Amazonas. Segundo os dados do relatório as Penitenciária Feminina do estado do Pará e do estado de Goiânia oferecem atividades educativas em caráter eventual. A penitenciária feminina de Goiânia além de eventualmente oferecer atividade educativa, oferecia regularmente curso de informática.

Na maior penitenciária da América Latina, localizada em São Paulo, com a superlotação de 2760 mulheres, apenas 62 mulheres em situação de privação de liberdade estavam inscritas para atividades de estudo e havia apenas um professor disponível. Os dados afirmam que o Presídio Nelson Hungria, no estado do Rio de Janeiro, e a Penitenciária Feminina, de João Pessoa (PB), declararam não ofertar nenhuma atividade escolar, mesmo tendo regime semiaberto¹², ou seja, as mulheres passam o dia na cadeia sem qualquer atividade.

Segundo as *Diretrizes de Atenção à Mulher Presa* (2012), é preciso ofertar Educação formal e inclusiva nas unidades prisionais do Estado, tendo como meta a consciência social e a superação do analfabetismo funcional. Há a Política de Elaboração de estratégia para elevação do nível educacional e cultural nas Unidades Prisionais Femininas, para executar essa política é as diretrizes defendem que deve haver:

- a) obrigatoriedade do ensino das operações básicas: leitura, escrita, interpretação de texto e matemática;

¹² Segundo o Código Penal (1984) o cumprimento da pena deve ocorrer em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar; o (a) detento (a) pode ser alojado em locais coletivos e sua pena estará atrelada ao seu trabalho.

- b) educação formal obrigatória não deve conflitar com o horário de trabalho, buscando construir um projeto político-pedagógico que integre trabalho e educação;
- c) abertura para ingresso de professores no sistema prisional;
- d) articulação de convênios com escolas estaduais e municipais; a remissão de pena pela educação;
- e) criação de espaços de saber com troca de conhecimentos acumulados entre as presas; juntamente com atividades intragrupos e intergrupos;
- f) parcerias com organizações particulares que priorizem esta temática. (BRASIL, Diretrizes de Atenção à Mulher Presa, 2012).

Os dados encontrados no documento *Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas no Sistema Prisional* (2014) revelaram que em 2011 foi publicado o decreto nº 7.626, que

institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que tem como objetivo ampliar o acesso e qualificar a oferta de educação aos indivíduos que se encontram em situação de prisão, contemplando a educação básica na modalidade de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e educação superior, sob a coordenação e execução dos Ministérios da Justiça e Ministério da Educação. As fundamentações teóricas e operacionais do referido Plano Estratégico remetem-se às Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação em Estabelecimentos Penais, já definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. (BRASIL, Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas no Sistema Prisional, 2014, p. 27-28).

Segundo a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas no Sistema Prisional (2014, p.28) “a assistência à educação deve estar associada a ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas”.

A escolarização deve ser ofertada em horários distintos dos horários de trabalho, garantindo, entre outros desdobramentos: O combate ao analfabetismo; O aumento da escolaridade; A educação profissional permanente com base nas aptidões e necessidades pessoais, bem como necessidades de mercado de trabalho, sempre que possível com caráter empreendedor; A

educação e a diversidade (a exemplo das mulheres presas que estão em companhia de filhos pequenos, as idosas, as estrangeiras e as deficientes); A criação de mecanismos eficientes para as ações de fiscalização, controle, acompanhamento e avaliação das atividades educacionais desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais e outros; O acesso à educação em todas as unidades que custodiam mulheres. Além da garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade às crianças-filhos das encarceradas- que estejam no ambiente das prisões.

De acordo com os dados encontrados no *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN Mulheres* (BRASIL, 2014), no ano em que a pesquisa foi feita, existiam 5.703 mulheres encarceradas em atividades educacionais formais e complementares, sendo 25,3% da população total de mulheres com dados disponíveis no ano em que o levantamento foi feito. Avaliando apenas as atividades de ensino formal, haviam 21,4% das mulheres estudando. Das mulheres que estavam em atividades educacionais, 40% se integrava em formação de nível fundamental, Bahia (76%), Goiás (75%) e Mato Grosso do Sul (69%) tiveram as taxas mais elevadas e 8,8% das mulheres estavam trabalhando e estudando dentro do sistema prisional em 2011. O documento apresentou um percentual das mulheres privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por unidade de federação, de acordo com o tipo de atividade. Sergipe apresentou o maior percentual de mulheres em atividades de alfabetização (100%), em seguida, o Rio Grande do Norte (75%). No que condiz a frequência ao ensino técnico, as taxas são consideravelmente baixas (3% do total), sendo que Distrito Federal possuía 38% e Santa Catarina 15%. Esses foram os únicos estados a apresentar dados da situação de oferta educacional às mulheres em condição de encarceramento.

Os programas de remição da pena pela leitura, provindos da Recomendação N. 44 de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que propõe aos presídios estaduais e federais, projetos específicos de incentivo à remição pela leitura. Segundo o *INFOPEN* (2014) o maior percentual que adere esse programa foi registrado no Acre, com 76% das presas em atividades educacionais envolvidas. O documento afirma ainda que no Rio de Janeiro, 100% das mulheres em atividades educativas estavam matriculadas em atividades complementares, como cultura, videoteca e lazer.

Os quatro documentos que foram citados apontam a existência de assistência educacional às mulheres privadas de liberdade, principalmente quando observamos os dados equivalentes a última década. Neles, consta o alto índice de baixa escolaridade dessas mulheres nacionalmente e que, mesmo com implementações específicas de educação no sistema prisional, no Brasil apenas 25,3% está envolvida em atividades educacionais formais e complementares, segundo os dados do *INFOPEN* (2014).

Apesar do avanço em ter políticas públicas implementadas para mulheres encarceradas, essas políticas ainda não são suficientes considerando que os sujeitos encarcerados no Brasil são em maioria negros e pobres, e estes historicamente não tiveram acesso à escola, trabalho e vida social dignas no país. Essas condições são acentuadas nos locais de privação de liberdade. As políticas implementadas deveriam integrar lazer, vivência familiar, escolarização associada a trabalho- além dos cursos tradicionalmente ofertados para o público feminino e que condicionam pouco retorno financeiro e são socialmente subalternizados por terem baixo prestígio social- para que essas mulheres possam ter condições materiais para se manter após o cárcere.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico de exclusão da escolarização, o encarceramento massivo, a marginalização, a violência e as novas amarras do passado que são reflexo do presente: senzala-cortiço-periferia-prisão estão presentes nos quase cinco séculos de pés negros fincados no país. Averiguou-se o papel excludente e punitivista do Estado na Instrução pública e no sistema prisional por meio de seus aparelhos ideológicos e aparatos repressores, bem como o projeto de nação pensado para manter a “Ordem e o Progresso” do Brasil para que o país pudesse desenvolver o sistema capitalista.

Discutimos o racismo e o machismo estruturais que demarcou vidas e foram base para exploração e desumanização dos negros no Brasil. Constatou-se a existência do racismo institucional (legalista) desde a sociedade oitocentista, ao averiguar as primeiras constituições do Brasil e o Código Penal do Império (1890). Verificou-se a existência da seletividade nos processos de punição e definição dos atos criminosos e o lugar que mulheres e negros ocuparam e ainda ocupam no sistema penal, sujeitos que não por acaso possuem vínculos em comum: baixa escolaridade, etnia, cor e classe social.

Além do histórico descaso do Estado, descrevemos as políticas públicas para assistência educacional que foram pensadas para mulheres em condição de encarceramento e vimos, por meio de documentos analisados, que apenas uma minoria dentre as mulheres privadas de liberdade participa dos projetos educacionais desenvolvidos nos presídios. O que me fez pensar sobre que as impede de participar de algo visado para a garantia de direitos que foram negados em séculos. Será a superlotação dos presídios que decorreria uma limitação de vagas para elas? A maternidade negada e imposta ao mesmo tempo, já que a maioria das mulheres privadas de liberdade são responsáveis por filhos e/ou pais? O adoecimento mental causado pelo abandono ao desviar da condição feminina socialmente construída para ser aceita como natural? A falta de perspectivas no pós-cárcere, já que agora elas carregarão diante da sociedade o estigma de criminalidade nas costas, mesmo “reabilitadas”? São questionamentos que me atormentam e infelizmente não tenho respostas para eles ainda. Mas que serão um permanente objeto de reflexão e servem de ponto de partida para outras pesquisas.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso foi uma denúncia ao que fizeram e continuam fazendo com o grupo do qual faço parte. O racismo é uma das âncoras da sociedade dividida em classes, pois mantém o sistema, explora, oprime, extermina. Não há saída que liberte a população negra além da destruição desse sistema, desse Estado que legitima desigualdades. Enquanto não conseguimos esse intento, vamos lutando por uma sociedade mais justa, pela garantia de direitos e pela produção de pesquisas que foram feitas com o suor do trabalhador-que tem cor no Brasil- que as financiou.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. L. **A Escolarização dos Negros e suas Fontes de Pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 235-248, jun. 2011.

ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, G. E. S.; ALVES, C. M. C. **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...** Revista Educação em Questão, v. 41, p. 81-106. Natal, 2011.

ALMEIDA, G. E. S. **História da educação escolar de mulheres negras: as políticas públicas que não vieram...** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. V.15, n.30, p.219-232, Campo Grande, 2009.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, E. A. **Rés negras, Judiciário branco: uma análise da interseccionalidade entre raça, gênero e classe na produção da punição em uma prisão paulistana.** Dissertação de mestrado em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo, 2015.

ANDRADE, B. S. A. B. **Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus: O surgimento dos presídios femininos no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. USP, 2011.

ÁVILA, G. N. **Dados do Cárcere: Da Escravidão às Prisões em Massa no Acre e no Brasil.** Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura, 2015. p. 1-24.

BANDEIRA, I. A. **Cadeia, substantivo negro e feminino: etnografia de uma situação carcerária na trílice fronteira.** 2016. 74 páginas. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Antropologia - Diversidade Cultural LatinoAmericana Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

BARCINSKI, M. **Mulheres no Tráfico de Drogas: A Criminalidade como Estratégia de Saída da Invisibilidade Social Feminina.** Revista Contextos Clínicos. Vol. 5, n. 1. p. 52-61, 2012.

BEM, A. S. Criminologia e Etnicidade: culpa categórica e seletividade de negros no sistema judiciário brasileiro. In: CAVALCANTI, B. C.; SUASSUNA, C.; BARROS, R. R. A. **Kulé-Kulé: visibilidades negras.** Maceió: EDUFAL, 2006.

BOITEUX, L. **Encarceramento Feminino e Seletividade Penal.** Revista Rede Justiça Criminal, Ed. 9, Setembro de 2016.

BORGES, R. (org.) **Fórum para igualdade racial**: articulação entre estados e municípios. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824.

_____**Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

_____**Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934.

_____**Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91622/codigo-processo-penaldecreto-lei-3689-41#art-292>> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Diretrizes de Atenção à Mulher Presa**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Administração Penitenciária. Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania, 2012.

_____**Lei nº 601, de 18 de Setembro de 1850**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN Mulheres**. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça, 2014.

_____**Mapa do Encarceramento**: os jovens do Brasil. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2014.

_____**Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas no Sistema Prisional**. Departamento Penitenciário Nacional. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014.

_____ **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013.** Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atosadm?documento=1235>> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____ **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil.** Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional, CEJIL. Associação Juizes para a Democracia – AJD. Fevereiro de 2007.

CARVALHO, S. **O Encarceramento Seletivo da Juventude Negra Brasileira:** A Decisiva Contribuição do Poder Judiciário. Revista da Faculdade de Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 67, p. 623 - 652, jul./dez. 2015.

CAVALCANTE, K. K. A. C. Evolução histórica do direito penal. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, III, n. 11, nov. 2002. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4756>. Acesso em: 30 jul. 2017.

CHERNICHARO, L. P. **Sobre Mulheres e Prisões:** Seletividade de Gênero e Crime de Tráfico de Drogas no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Faculdade de Direito. RJ, 2014.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CORREIA, M. S. **A Educação Popular no Brasil Império:** As Primeiras Iniciativas de Escolas Noturnas em Alagoas (1870-1889). Dissertação (Mestrado em Educação brasileira). PPG-UFAL. Maceió, 2011.

CUNHA, F. **Além das grades:** Uma leitura do sistema prisional feminino no Brasil. HuffPost Brasil. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/07/15/alem-das-grades-uma-leitura-do-sistema-prisional-feminino-no-br_a_23030605/> Acesso em 16 jul. 2017.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe.** 1ª publicação na Grã Bretanha pela The Women's Press, Ltda. Em 1982. Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013.

DI SANTIS, B. M.; ENGBRUCH, W. **A Evolução do Sistema Prisional:** Privação de liberdade, antes utilizada como custódia, se torna forma de pena. Revista pré-UNIVESP. Nº 61, Universo, dez. 2016| Jan. 2017.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3 ed. São Paulo: Global, 1984.

FERNANDES, E. M. **Atualidade e Abolição.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1991.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil:** articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FLAUZINA, A. L. P. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro.** Dissertação de mestrado em Direito. Faculdade de Direito-UNB. Brasília, 2006.

FONSECA, M. V. **Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica.** Revista brasileira de história da educação, nº 4, 2002, p. 123-144.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História.** 2ª Ed., 1º Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, C. R. M. **O Cárcere Feminino: Do Surgimento às recentes modificações Introduzidas Pela Lei De Execução Penal.** Revista Repensar, 2014.

GIOPO, C. **Eugenia: a higiene como estratégia de segregação.** Educar em revista, n.12, Curitiba Jan./Dec. 1996.

GÓES, L. **Racismo, Genocídio e Cifra Negra: Raízes de uma Criminologia Antropofágica.** Empório do direito, 2015. P. 1-19.

GOIZ, J. A. **Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial.** Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 108-127, Dez. 2016.

GOMES, J. B. B. **Ações afirmativas: aspectos jurídicos.** In: **Racismo no Brasil.** São Paulo: Peirópolis; Abong, 2002.

GOMES, R. **Branqueamento, pobreza e higienização no Brasil.** Blog Literatortura. Disponível em: <http://www.literaturaeshow.com.br/2016/02/branqueamento-pobreza-e-higienizacao-no.html> Acesso em: 05 mai. 2016.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

GRAHAN, S. L. **A Abolição na Cidade: Amas-Secas, Contaminação e Controle.** In: ANDRADE, M. C.; FERNANDES, E. M. **Atualidade e Abolição.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1991.

JÚNIOR, R. L. S. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.

KESSAMIGUIEMON, V. L. G. **A Educação da Mulher e a Produção Literária Feminina na Transição entre os Séculos XIX e XX.** Revista Teias, v. 3, n. 5, 2002.

LIMA, A. P. S.; SANTOS, M. F. S. **A propósito da prisão e do trabalho penitenciário.** Teoria Política e Social. v.1, n.1, p. 15-29, dez. 2008.

MACHADO, L. M. V. **A incorporação de gênero nas políticas públicas: perspectivas e desafios.** São Paulo: Annablume, 1999.

MACHADO, M. H. P. T. **Crime e escravidão: Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888).** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

MACIEL, M. E. S. **A eugenia no Brasil.** Anos 90, Porto Alegre, n. 11, julho de 1999.

MAIA, H. J. S.; SILVA, M. A. **Educação e Sanitarismo no Brasil, um projeto eugenista realizado.** Revista Latino-Americana de História Vol. 5, nº. 15 – Julho de 2016.

MARQUES, D. L. **Sobreviver e Resistir: Os caminhos para liberdade de escravizadas e Africanas Livres em Maceió (1849-1888).** Blumenau: Nova Letra, 2016.

MARTINS, L. G. **Escravidão, criminalidade e Justiça: um balanço da produção historiográfica recente.** Anais do 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história? Ouro Preto: Edufop, 2009.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

MATOS, D. D. **Racismo científico: O legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinqüente.** Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7448>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MIYAMOTO, Y.; KROHLING, A. **Sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero: invisibilidade e desigualdade social da mulher encarcerada.** Revista Direito, Estado e Sociedade. n. 40, p. 223 a 241, 2012.

MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. **A Mulher na História da Educação Brasileira: Entraves e Avanços de uma Época.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Paraíba, 2012.

MONTEIRO, P. M. Ser mulher no Brasil: Um Patriarcalismo Renitente (Ser Mulher, Negra e Escrava: Tríplice Discriminação). In: ANDRADE, M. C.; FERNANDES, E. M. **Atualidade e Abolição**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1991.

SMALL, D. In: "**A guerra às drogas é um mecanismo de manutenção da hierarquia racial**" Carta Capital, 2016. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2017.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In BARBALHO, A.; PAIVA, R. (orgs) **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

PACHECO, L. C. **Racismo e Intolerância Religiosa**: Representações do Xangô nos jornais de Maceió entre 1905 e 1940. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano VIII, NºXV, Agosto/2015.

PIMENTEL, E. **Amor bandido**: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas. IV Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2008.

PINHEIRO, P. G. A. **Vozes Negras**: Criminalidade, Escravidão e Gênero Na Comarca De Vitória/Es na Segunda Metade do Oitocentos. 6º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2013.

PONTE, C. F.; KROPF, S. P.; LIMA, N. T. O Sanitarismo (re)descobre o Brasil. In: FIDÉLIS, C.; FALLEIROS, I. (orgs). **Na corda bamba de sombrinha**: a saúde no fio da história. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010a. Cap.3, p. 73 – 112.

RENK, V. E. **Educação e Bioética**: Uma Discussão Sobre a Ação do Estado. III Jornada Interdisciplinar de Pesquisa em Teologia e Humanidades, v.3, n.1, 2013. P. 99-110.

REZENDE, G. M.; ARAUJO, M. Discriminação Racial no Brasil: Direito Penal e Constituição. In: Flavia Piovesan; Daniela Ikawa. (Org.). **Direitos Humanos**: Fundamento, Proteção e Implementação. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2007, v., p. 741-752.

RIBEIRO, A. I. M. **A educação da mulher no Brasil-Colônia**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação-UNICAMP. São Paulo, 1987.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

SAAD, L. G. "**Fumo de negro**": a criminalização da maconha no Brasil (c. 1890-1932). Dissertação de mestrado em História Social. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA. Salvador, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, C. A. S. **Ó Paí, Prezada! Racismo e Sexismo Institucionais Tomando Bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2014.

SILVA, M. A. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; Abong, 2002. p. 105-121.

SILVA, M. P.; CARVALHO, C. H. **A Mulher e a Educação no Contexto Republicano: A Profissionalização Feminina no Magistério Primário**. In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. UFMG, 2003.

SILVA, I. B. A. **Lendo gênero e raça no sistema de justiça criminal a partir da interseccionalidade**. Revista Rede Justiça Criminal, Ed. 9, Setembro de 2016.

STAMATTO, M. I.S. **Um Olhar na História: A Mulher na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**. II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

TOMÉ, D. C.; QUADROS, R. S.; MACHADO, M. C. G. **A Educação feminina no Brasil Colonial**. Semana da Pedagogia da UEM. Vol. 1, Nº 1. Maringá, 2012.

VASCONCELOS, I. C. C.; OLIVEIRA, M. R. D. **Por uma Criminologia Feminista e Negra: Uma Análise Crítica da Marginalização da Mulher Negra no Cárcere Brasileiro**. Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal – UFRGS. v. 4, n. 1, 2016, p. 101-110.

VEIGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, 2008, p. 502-516.

WOLA. **Mulheres, políticas de drogas e encarceramento: um guia para a reforma em políticas na América Latina e no Caribe**. Grupo de Trabalho sobre mulheres, Políticas de drogas e Encarceramento. Disponível em: < <https://www.wola.org/wp-content/uploads/2016/10/Portuguese-Report-WEB-Version.pdf>> Acesso em 11 fev. 2017.