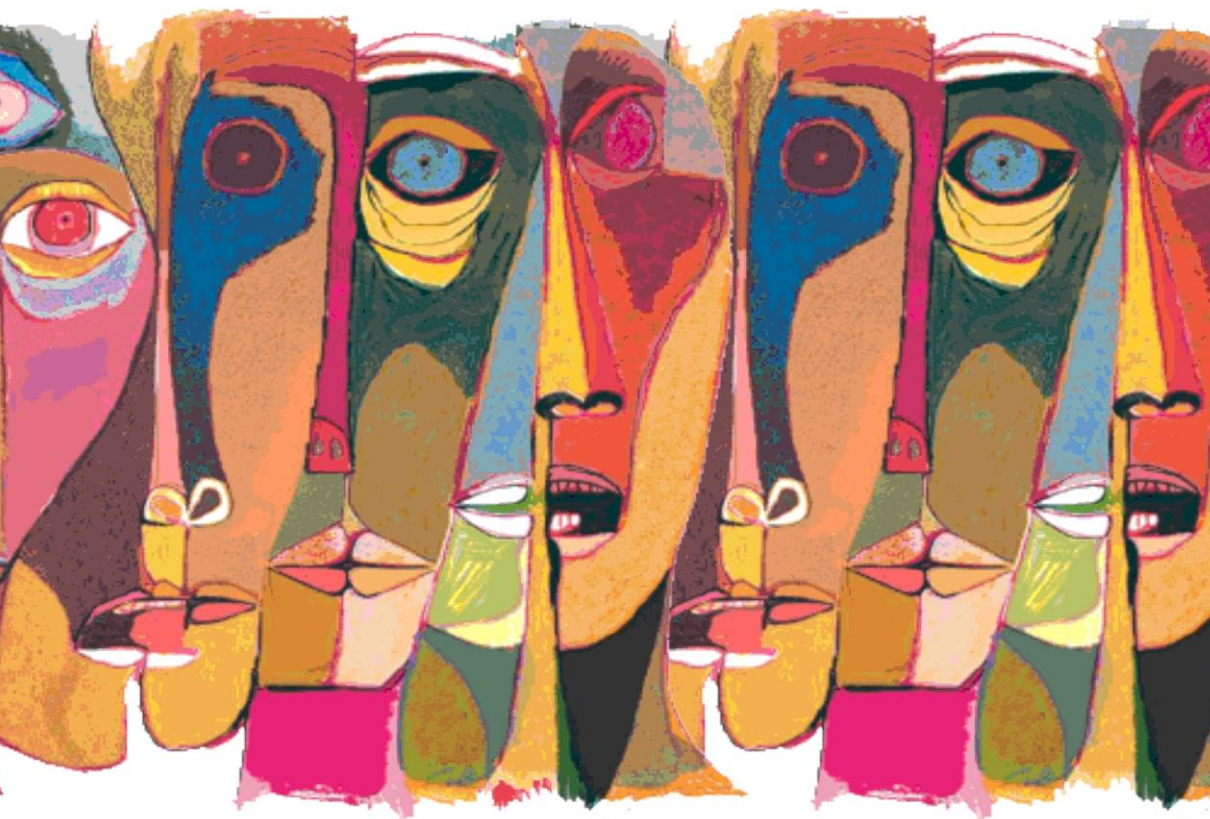


Constitucionalismo Latino- Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental



Vol. IV
Constitucionalismo, Pluralismo Jurídico,
Bem Viver e Educação

Maria Aparecida Lucca Caovilla
Saulo Cerutti
(Organizadores)


UNOCHAPECÓ


C A P E S


CNPq


FAPESC

Maria Aparecida Lucca Caovilla
Saulo Cerutti
(Organizadores)

**CONSTITUCIONALISMO LATINO-
AMERICANO, DIREITOS DA CIDADANIA E
JUSTIÇA AMBIENTAL**

III Seminário Internacional

Volume IV

Constitucionalismo, Pluralismo Jurídico, Bem Viver e Educação

São Leopoldo



2019

© Editora Karywa – 2019

Rua Serafim Vargas, 66

São Leopoldo – RS

CEP: 93030-210

editorakarywa@gmail.com

<https://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial:

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)

Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)

Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)

Dra. Delia Dutra da Silveira (UDELAR, CENUR, L.N. – Uruguai)

Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)

Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)

Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)

Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)

Dr. Raúl Fornet-Betancourt (Aachen – Alemanha)

Dr. Rodrigo Piquet Saboia de Mello (Museu do Índio – Brasil)

Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)

Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

Comissão Científica: Dra. Adriana Fasolo Pilati – UPF, Dra. Andréa de Almeida Leite Marocco – Unochapecó, Dra. Arlene Arnélia Renk – Unochapecó, Me. Cláudia Cinara Locatelli – Unochapecó, Dra. Cristiani Fontanela – Unochapecó, Me. Daniela de Ávila Zawadzki – Unochapecó, Me. Débora Vogel Dutra da Silveira – Unochapecó, Dra. Deise Helena Krantz Lora – Unochapecó, Dr. Felipe Frantz Wienke – FURG, Dr. Idir Canzi – Unochapecó, Me. Kassiana Ventura de Oliveira – Unochapecó, Dr. Lucas Machado Fagundes – UNESC, Dra. Luciane Aparecida Filipini Stobe – Unochapecó, Dra. Maria Aparecida Lucca Caovilla – Unochapecó, Dr. Rafael Machado – UPF, Me. Saulo Cerutti – Unochapecó, Dra. Silvana Terezinha Winckler – Unochapecó, Dra. Silvia Ozelame Rigo Moschetta – Unochapecó; Mestranda Bruna Fabris.

Apoiadores: a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Imagem da Capa: Detalhe da obra de Oswaldo Guayasamín.

* Os textos são de responsabilidade de seus autores.

Constitucionalismo Latino-Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental: Constitucionalismo, Pluralismo Jurídico, Bem Viver e Educação. III Seminário Internacional. Vol. IV. Organização: Maria Aparecida Lucca Caovilla e Saulo Cerutti. São Leopoldo: Karywa, 2019.

169p. : il

Ebook

ISBN: 978-85-68730-47-8

1. Constitucionalismo Latino Americano; 2. Direitos da Cidadania; 3. Justiça Ambiental; 4. Desenvolvimento; 5. Bem Viver; I. CAOVIILLA, Maria Aparecida Lucca; II. CERUTTI, Saulo.

CDD 340; 320

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
O MUNDO DAS CORES É O MUNDO DE QUEM? A DIVERSIDADE NA LINGUAGEM DA MODA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	7
<i>Juliane Janaina Leite Brancher</i>	
<i>Laise Ziger</i>	
<i>Cláudia Battestin</i>	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS FRENTE À DIVERSIDADE.....	20
<i>Elisa Christina Ferreira</i>	
<i>Zenaide Borre Kumrath</i>	
<i>Elcio Cecchetti</i>	
A LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: “AS AVENTURAS DE YARA NO PLANETA OCULARES”	31
<i>Evanete Antunes Ferreira</i>	
<i>Jussani Derussi</i>	
<i>Elcio Cecchetti</i>	
RITUAL DO KIKI: COSMOLOGIA E RESISTÊNCIA DO POVO KAINGANG	44
<i>Getúlio Narsizo</i>	
<i>Cláudia Battestin</i>	
<i>Jorge Alejandro Santos</i>	
MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA POLICIAL MILITAR PELO BRASIL.....	55
<i>Paulo Ramos dos Santos</i>	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DO ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR	66
<i>Ana Karina Brocco</i>	
<i>Elison Antonio Paim</i>	
A CULTURA AFRO NA EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA SOB O HORIZONTE DO UTILITARISMO	79
<i>Tiago de Macedo</i>	
SEMEANDO UM NOVO HUMANISMO: JANELAS ABERTAS E PORTAS FECHADAS?.....	90
<i>Daiane Vidal</i>	

BRASIL-MOSAICO: O MULTICULTURALISMO BRASILEIRO SOB UMA ÓTICA DE PLURALISMO JURÍDICO E JUSTIÇA.....	111
<i>Stéfani Regina dos Reis</i>	
<i>Maria Aparecida Lucca Caovilla</i>	
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERSPETIVAS DECOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA	130
<i>Chirley Fátima Rigon</i>	
<i>Thaís Janaína Wenczenovicz</i>	
A ECOPELAGOGIA E A MULTIDISCIPLINARIDADE PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EEB TANCREDO DE ALMEIDA NEVES NA REGIÃO DA EFAPI – CHAPECÓ/SC	147
<i>Daniela Cristina Camatti</i>	
<i>Silvana Espeorin Camargo</i>	
<i>Simone dos Santos Brum</i>	
FUNDAMENTOS DE UM PENSAMENTO CONSTITUCIONAL A PARTIR DA LIBERTAÇÃO.....	159
<i>Samuel Mânica Radaelli</i>	

APRESENTAÇÃO

A Coletânea, *Constitucionalismo Latino-Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental*, é apresentada em 4 volumes, como resultado da produção científica do III Seminário Internacional: *Constitucionalismo, Direitos Humanos, Cidadania e Justiça Ambiental na América Latina*, ocorrido entre os dias 10 a 13 de junho de 2019, na Unochapecó, em Chapecó, SC, reafirmando a importância de um pensamento descolonizado e insurgente nos campos da teoria e prática do direito, da cidadania e da justiça ambiental.

Os debates ancoraram-se no paradigma do novo constitucionalismo latino-americano e da ética da libertação, de grande relevância jurídica contemporânea, incentivando a integração, a interdisciplinaridade e o diálogo entre pesquisadores do direito, das humanidades e do meio ambiente, reforçando as expectativas de rompimento com um ideário hegemônico eurocêntrico de pensar as ciências humanas e jurídicas.

As configurações que a cidadania adquire frente aos desafios impostos pela crise socioambiental ao campo jurídico, os impactos causados ao meio ambiente e à sociedade e a interpretação do papel do direito para a garantia de níveis de qualidade sociais adequados ao atendimento das necessidades das presentes gerações sem o comprometimento dos direitos de fruição das gerações futuras, foram a base das discussões e debates gerados durante os quatro dias do evento.

As linhas de pesquisa, representam a produção científica socializada e estão distribuídas, nesta coletânea, da seguinte forma: *Volume I – Direitos humanos, desenvolvimento e internacionalização; Volume II – Direitos humanos, democracia e cidadania; Volume III – Sustentabilidade, socioambientalismo e justiça ambiental; Volume IV – Constitucionalismo, pluralismo jurídico, bem viver e educação.*

O evento foi contemplado com recursos dos Editais MCTIC/CNPQ/FINEP N. 06/2018 de auxílio à promoção de eventos científicos, tecnológicos e/ou de inovação (ARC), Edital CAPES N. 29/2018 do programa de apoio a eventos no país (PAEP) e, também, está inserido enquanto atividade científica da Rede de Pesquisa “Constitucionalismo

Latino-Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental”, base de implementação do projeto de desenvolvimento inovador “Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para a América Latina”, aprovado no Edital FAPESC N. 06/2017, de apoio a grupos de pesquisa das Instituições do Sistema ACADE.

Entre os objetivos alcançados, destacam-se: o avanço na difusão de conhecimento e pesquisas científicas no âmbito constitucional latino-americano para a construção de um projeto jurídico-político-comunitário descolonizador do ser, do saber e do poder numa perspectiva intercultural e plural; compreensão e fortalecimento da práxis do constitucionalismo andino desde o final do século XX e as relações institucionais no âmbito da América Latina; construção de perspectivas analíticas que possam contribuir para a superação dos impasses e desafios e que superem as contradições atuais do pensamento crítico na América Latina; sistematização do conhecimento científico gerado no evento para auxiliar à formulação de políticas públicas, inovação e transferências de tecnologias sociais para o enfrentamento de problemas sociais latino-americanos.

Fica nosso agradecimento e reconhecimento aos professores, estudantes, pesquisadores, participantes desta coletânea, almejando que a leitura possa inspirar a continuidade de outras pesquisas, capazes também de promover e impulsionar mudanças no contexto e na realidade latino-americana.

Os organizadores

O MUNDO DAS CORES É O MUNDO DE QUEM? A DIVERSIDADE NA LINGUAGEM DA MODA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Juliane Janaina Leite Brancher**

*Laise Ziger***

*Cláudia Battestin****

O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. O essencial é invisível aos olhos, só se pode ver com o coração. (Antoine de Saint-Exupéry)

Reflexões iniciais

A escrita deste artigo resulta de inquietações e curiosidades diante das diferentes formas de “ver”, sentir e viver o mundo na perspectiva da pessoa com deficiência visual, bem como, nas suas relações com o mundo visual. Sabemos que a sociedade contemporânea tem colaborado para a criação e reprodução de modelos e formas de ver o mundo, criando este-reótipos e padrões do que é certo ou errado, bom e ruim, bonito ou feio, fazendo com que o ser humano fique cada vez mais estigmatizado nesta dualidade.

Ao cursarmos a disciplina de Educación Intercultural Y (De)Colonialidaden Latinoamérica no mestrado em Educação na Unochapecó, nos deparamos com a possibilidade de refletir a partir do outro, seja ele conhecido ou desconhecido, igual ou diferente, perto ou distante.

* Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Faz parte do grupo de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. E-mail: julianebrancher@unochapeco.edu.br.

** Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Faz parte do grupo de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Possui bolsa institucional da Unochapecó. E-mail: laiseziger@unochapeco.edu.br.

*** Professora do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Faz parte do grupo de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas E-mail: battestin@unochapeco.edu.br.

Nos deparamos com a leitura de autores latinoamericanos que vislumbram outra forma de pensar sobre o que somos, fomos e poderemos ser.

Foi através desta perspectiva e da experiência, mesmo que breve, que abraçamos a possibilidade de “olhar”, como a pessoa com deficiência visual tem sido acolhida ou pensada na perspectiva de consumidor, também, como seria a condição de vestir-se, buscando compreender como a moda tem pensado nas pessoas com deficiência visual e a sua relação com as cores. Cientes que estamos diante de uma problemática desafiadora sem a intencionalidade de propor uma única resposta, mas caminhos possíveis que nos façam ampliar nossos referenciais para a educação científica de pessoas com deficiência visual, nos desafiamos a escrever este artigo.

Socialmente construímos nossas diferentes relações de comunicação, linguagens, manifestações artísticas e culturais baseadas em experiências visuais e apelo a imagem. Assim, pensar nas necessidades da pessoa com deficiência visual, que estabelece de forma diferente a relação com as imagens e processamento das informações através de outros sentidos como exemplo a audição e o tato, torna-se um desafio. Mansini afirma que a situação da pessoa com deficiência visual “pertence a uma cultura na qual o ‘conhecer’ se confunde com uma forma de percepção que ela dispõe; condição intensificada na sociedade de massa do século XX, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto” (1994, p. 26).

É por esta forma de pensar a condição da pessoa com deficiência visual, que passamos a observar como os conceitos de deficiência por muito tempo se alicerçaram no modelo biológico, centralizando o que se entendia por “defeito” ou pela “falta”, em fatores patológicos, o que seria motivo suficiente para explicar a incapacidade em qualquer contexto. A deficiência visual não se esgota na sua condição orgânica e/ou dos sentidos e nem pode ser definida por um único saber, se observarmos no decorrer da história, a deficiência sempre foi interpretada e aceita de diferentes formas e maneiras pelas culturas e sociedades. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento, talvez pelo fato de que, o desconhecido, o diferente, causam estranhamento, tornando-se parte das motivações dos atos discriminatórios sofridos ao longo da história por muitas culturas pelas pessoas com deficiência visual, seja ela cegueira ou baixa visão.

Podemos definir a deficiência visual com base nos conceitos de Sá, Campos e Silva (2007) que definem a deficiência visual como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar direcionando a dois grupos de deficiência, a cegueira onde há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar. E a baixa visão ou visão subnormal que caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com as experiências, a variedade e qualidade do material fornecido, a clareza, e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido. Nesse sentido,

A cegueira não impede o desenvolvimento do sujeito, apenas impõe uma organização sensorial diferenciada em relação à construção, organização e estruturação dos saberes. Desde que lhe sejam proporcionadas as condições adequadas como, por exemplo, possibilitar por outras vias o acesso a informações visuais, o aluno cego tem tanta capacidade de aprender quanto um vidente. (PITANO; NOEL, 2018, p. 131)

Cada um desenvolve uma forma única de perceber o mundo, e construir as imagens que se apresentam durante sua vida. Corroborando com isso Pitano e Noal (2018) compreendem que, ao representar, a pessoa cega visualiza mentalmente e constrói imagens por meio da articulação das informações que vêem, principalmente, pelo tato e pela audição. Nesta perspectiva, os signos internalizados representam os objetos, eventos e situações, destacando a atividade mediada em seu papel primordial no desenvolvimento cultural das pessoas. Deste modo, “(...) a representação mental implica na existência de conteúdos de natureza simbólica que substituem os objetos e/ou fenômenos do mundo empírico, permitindo uma espécie de ‘visão’ mental” (PITANO; NOEL, 2018, p. 131).

Não temos outra perspectiva de pensar o outro em uma sociedade excludente, se não for pela via da inclusão, pensando em estratégias, na garantia de condições de participação na sociedade. Uma vez que, ninguém é melhor ou pior, segundo Albó (2003) todos devem ser bem vindos, ter uma abertura, apesar de ser diferente e talvez desconhecido. Incluir é uma condição necessária, auxilia na diminuição das desigualdades

e contribui para uma sociedade mais democrática. Pensar a inclusão para Lopes e Fabris (2013, p. 7) configura-se como “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade”. Diferentes campos discursivos articulados a diferentes esferas sociais têm se ocupado a descrever, narrar e conceituar a inclusão de pessoas com deficiência visual, impulsionando e justificando as políticas de inclusão social para todos.

Diante de muitos movimentos realizados, temos a Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001 no seu artigo 1º que define deficiência como uma restrição “(...) física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição limita a capacidade/incapacidade como uma situação, depositada, na pessoa com deficiência. Na Lei Brasileira de Inclusão, nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), em seu Art. 2º, o conceito de deficiência é mais dinâmico, considerando a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Neste conceito, as limitações funcionais são contextuais, ou seja, não estão unicamente localizadas no sujeito, mas também nas limitações sociais. Quer dizer, a deficiência tem caráter relacional na interação com barreiras existentes no meio social, cujo resultado é a dificuldade ou o impedimento para o acesso e exercício de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas. Isso mostra o quanto existem barreiras nas formas de compreender o outro, e o quanto é necessária uma educação que pense as diferenças e os desafios de vivê-las em comunhão.

Compreendendo o universo das cores das coisas

Quando se remete a um pensamento que associa o deficiente visual e as cores, as cores do mundo, as cores das coisas, surgem muitos olhares, questionamentos, julgamentos e preconceitos. É preciso saber que, as cores são percepções visuais que transmitem impressões ao nervo óptico por meio de células e estas impressões chegam diretamente ao sistema nervoso. Diante disso, Farina, Perez e Bastos (2011) afirmam que por

meio dos olhos e cérebro as cores permitem a penetração de uma variedade de ondas com diferentes potências que atuam no sistema nervoso, e modificam não somente o curso das funções orgânicas, mas as atividades sensoriais, emocionais e afetivas. Nesse sentido, as cores são capazes de produzirem sensações e sentimentos. Fischer (2001) comprova isso ao revelar que a cor tem poder de estimular ou de deprimir, atrair ou repelir. Ou seja, elas podem influenciar positivamente ou negativamente com o equilíbrio emocional, pois podem causar impactos visuais.

De acordo com Farina, Perez e Bastos por esse poder que as cores exercem seu uso se tornou terapêutico, principalmente com crianças:

A ludoterapia consiste no uso especialmente do brinquedo colorido, dentro de um equilíbrio exato, cuja manipulação irá influir benéficamente no sistema nervoso da criança, propiciando-lhe uma liberdade interior que, mais tarde, no decorrer da vida, vai capacitá-la em suas próprias escolhas e opções. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p. 93)

Os psicólogos usam essa terapia com muita frequência, na busca de contribuir de forma positiva para seu crescimento. Cada cor pode trazer consigo vários significados, que de acordo com Heller “o significado de cada cor é aprendido do mesmo modo que o significado de outros conceitos; para os cegos é mais difícil, mas não é diferente” (2013, p. 76). Cada pessoa, indiferente de possuir ou não uma deficiência visual vai significar as cores de alguma forma. Vale ressaltar que os deficientes visuais geralmente dependem de uma pessoa, porém nem todos gostam dessa dependência, de não poder escolher sem que possam “ver” como são ou saber quais as cores, ao decidir suas roupas, calçados ou adereços para uma data importante ou para o próprio dia-a-dia. Há uma dificuldade para que os deficientes visuais conheçam um mundo colorido, porém não são impedidos de vivenciarem isso pelas suas próprias experiências, do seu jeito e com suas limitações.

Percebemos que o desconhecimento em relação ao mundo dos deficientes visuais em relação as cores, é grande, acarretando na criação de estereótipos falsos, que acabam reduzindo a capacidade da pessoa com deficiência de descobrir, imaginar, sentir através de sua própria linguagem e identidade. Um exemplo muito interessante de se pensar, é por meio da moda.

Reflexões sobre moda linguagem e identidade

As diversas linguagens se entrecruzam na sociedade moderna, de acordo com Costa e Pires (2007) as linguagens ocorrem de formas distintas no espaço e tempo, e é nessa sincronia comunicacional que encontram-se códigos de linguagens, símbolos e traços distintivos. Ou seja, a linguagem está no mundo e nós estamos na linguagem. Corroborando com essa ideia Santaella (1983) afirma que somos seres simbólicos, seres de linguagem, nesse sentido deve-se esclarecer que essa linguagem pode ser verbal e não verbal,

Portanto, quando dizemos linguagens, queremos nos referir a uma gama de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária e tantos outros. Enfim: todos os sistemas de produção de sentido aos quais o desenvolvimento dos meios de reprodução de linguagem propiciam hoje uma enorme difusão. (SANTAELLA, 1983, p. 2)

A moda não é sinônimo somente de status, ela traz consigo inúmeros elementos que são analisados. O que usamos, seja roupa, acessórios, ou o próprio comportamento projetam a imagem do que a sociedade quer ver, pois nem sempre é a condição escolhida pela pessoa. De acordo com Lurie (1987) as roupas e adereços são formas da sociedade se comunicar e assim ter um diferencial para poder constituir os grupos e manter as ideologias. No entanto, sabemos que isso não é determinante para uma organização social.

É por meio da linguagem da moda que as pessoas podem buscar escolher um estereótipo, deixando a diversidade tomar conta dos cenários em diferentes lugares do mundo. Cabe aqui o termo utilizado por Svendsen (2010) de que nunca se viveu um 'pluralismo estilístico' tão grande. Há uma busca pela própria identidade ou estilo para ter espaço e ao mesmo tempo, a necessidade de se sentir parte de um grupo. Nesse sentido Albó (2003) afirma que alguém se sente parte de um grupo por aquilo que compartilha com os outros membros desse mesmo grupo, mas que diferencia dos demais grupos existentes. Assim ter deficiência visual não o torna culturalmente diferente, mas o torna diferente dos indivíduos visuais e ao mesmo tempo identifica-se no grupo de deficientes visuais ao compartilhar experiências não visuais.

De acordo com Godart (2010, p. 33) “A moda é, (...), um elemento essencial na construção identitária dos indivíduos e dos grupos sociais”. Nesse sentido, Ramos complementa,

A Moda estabelece a identidade social do indivíduo. A forma de se vestir é uma forma de expressão, uma manifestação particular, e identifica a pessoa como integrante de certa época, de um certo grupo social, de uma certa profissão. O vestuário compõe, juntamente com outros atributos pessoais, o perfil das pessoas, inclusive, refletindo estados de espírito (...). (RAMOS, 2006, p. 5)

A Moda nutre-se de todos os sinais identitários, e a partir deles, desenvolvem-se os fenômenos fundamentais de imitação e diferenciação. Diante disso, Pereira (2012, p. 3) complementa que as identificações encontram-se em constante construção. “(...) a partir das características partilhadas com outras pessoas e grupos, ou ainda, que as particularidades e coletividades presentes nas identificações pessoais estão sempre relacionadas às particularidades e coletividades de outras pessoas e grupos”. Ou seja, existe uma troca simultânea entre o eu e o nós.

Reconhecer sua identidade para Albó (2003) começa no fato de reconhecer e aceitar sua própria personalidade, do “eu”, mas tem, imediatamente, sua natural expansão social, de forma a sentir-se parte de um grupo social básico de referência, de um “nós” compartilhado entre vários. Acrescenta-se a importância de conhecer esse “eu”, Alvarez (2008, p. 3) parte do ponto de vista de que “(...) a formação da identidade dos povos passam necessariamente, pelo processo de reconhecimento de suas peculiaridades específicas, a aceitação dos modos de ser dos outros opera como um elemento central do próprio processo de auto-identificação”. Ou seja, a partir do momento que se conhece a si mesmo e tem-se o desejo de ser respeitado, deve-se respeitar o outro e sua identidade, as diferenças entre ambos. Oferecer condições que contribuam para a acessibilidade e autonomia das pessoas com deficiência visual, para que experimentem as cores a partir de possibilidades não visuais contribui na construção da identidade de ambos sem deixarem de ser quem são.

Com relação à cor, segundo Fisher (2001), ela talvez possa ser considerada a mais poderosa força de comunicação da moda. “Ninguém ignora, por exemplo, que a cor é uma das características da moda, estando, portanto, intrinsecamente ligada ao estilo de vida, isto é, à maneira que cada sociedade tem de ser e de fazer determinadas coisas” (FARINA;

PEREZ; BASTOS, 2011, p. 116). A cor pode emitir diferentes significados, é expressiva, e suas composições podem sugerir diferentes sensações, diferentes linguagens. Isso revela a importância de se pensar em uma moda que pense e permita que o deficiente visual veja de sua forma suas peças de roupa, acessórios e que consiga por meio de sua liberdade transmitir ao mundo seus sentimentos e gostos.

Outrora, a identidade cultural do sujeito com deficiência visual é dinâmica, variada e plural. Enquanto há algum tempo se falava com precisão a partir do olhar clínico da impossibilidade, hoje temos uma aproximação com um espaço que por muito tempo foi ocultado. A partir desta reflexão, a grande pergunta que emerge neste contexto é, *o que sabemos sobre a relação da moda e o deficiente visual?* Buscamos alguns estudos para auxiliar nessa aproximação de deficientes visuais e cores, e localizamos inicialmente o projeto *Feelipa Color Code* criado por Filipa Nogueira Pires no qual utiliza formas geométricas para representar as cores, de maneira a facilitar a compreensão do deficiente visual. O estudo teve embasamento em uma investigação na escola de Bauhaus.

Em 1923, Kandinsky fez circular um questionário na Bauhaus, pedindo aos entrevistados para preencher um triângulo, quadrado e o círculo com as cores primárias: vermelho, amarelo e azul. Kandinsky esperava descobrir uma correspondência universal entre forma e cor. (PIRES, 2011, p. 140)

Os resultados foram vermelho para o quadrado, amarelo para o triângulo e azul para o círculo. Com esses códigos Filipa aprofundou seu estudo criando as demais cores com linhas e formatos distintos. Permitindo que o deficiente visual perceba até mesmo se a tonalidade de determinada cor é clara ou escura. Com a criação de adesivos comercializados em site próprio podem ser aplicadas em etiquetas, por exemplo, uma vez que são em alto relevo. Dessa forma os deficientes visuais sabem com maior precisão o que estão usando, aumentando sua autonomia e facilitando seu modo de expressão e linguagem por meio da moda.

Outro belo estudo localizado é o Sistema *Constanz*¹, criado pela colombiana Constance Bonilla Monroy, o mesmo utiliza uma associação de

¹ Informações retiradas do site da Fundación Constanz. Disponível em: <<http://www.sistemaconstanz.com>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

linhas e círculos em relevo para a formação de uma tabela de tonalidades de cores. A estrutura desse material nasce na relação entre movimento, forma e cor de três elementos da natureza. O sol com seus raios representa a cor amarela por meio de uma linha reta na horizontal, a água representa a cor azul por meio de uma linha ondulada e por fim o fogo, que representa a cor vermelha por meio de uma linha em forma de zigue-zague. A partir dessas três cores primárias as demais vão sendo expressas por meio da mistura dessas linhas. Nesse sentido, cada forma cromática ao ser tocada envia uma mensagem à imaginação de cada cor, de modo associativo.

No Brasil diferentes iniciativas e estudos relacionados ao tema estão sendo desenvolvidos, pesquisadores criaram diferentes sistemas para auxiliar pessoas cegas ou com baixa visão a fazer escolhas que envolvem cores. A exemplo do Sistema de Código de Leitura de Cores, que diferente de outros códigos do gênero que trabalham com idiomas locais ou com referências externas aos códigos já conhecidos desse público o Sistema de Código de Leitura de Cores é inspirado no Sistema Braille, o que o torna universal.

Em tempos mais recentes o uso das Tecnologias Assistivas² desempenham um papel fundamental para as pessoas com deficiência visual permitindo-lhes desempenhar tarefas que seriam praticamente impossíveis sem o auxílio apropriado. Dentro das tecnologias assistivas existem aplicativos que descrevem qual a cor de determinado objeto ou vestuário. A ausência deste apoio impõe restrições quase intransponíveis ao acesso na inclusão digital, além de impedir a inclusão destes indivíduos na era da informação e comunicação.

Considerando que as pessoas com deficiência visual estão inseridas em contextos sociais e culturais, povos e etnias, é necessário que possam identificar e se apropriar de conhecimentos historicamente/culturalmente construídos através de significados que são representa-

² Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VI, 2007).

dos pelas cores. Por exemplo, na América Latina a cor roxa representa a ideia de luto (QUEIROGA, 2010).

São pesquisas como essas que facilitam a aproximação entre deficientes visuais e o mundo das cores e também enriquece a vida de quem pesquisa, pois, como afirma Albó (2003) todos estão em processo de enriquecimento e transformação uns com os outros, mas sem deixar de ser o que são. Pois é por meio dos dois pólos, da identidade e do outro “diferente” que quando se fortalecem ocorrem trocas construtivas entre eles.

Nesse contexto, Genis (2004) afirma que as identidades podem ser entendidas como identidades narrativas, e que nessa narração que os latinoamericanos fazem, especialmente sobre si próprios, existe um modo central que foi construído pela negação de outros, negando a alteridade. Porém, cabe aqui ressaltar que é necessário romper, desconstruir essa negação, deve-se pensar no outro como diferente, mas que trocas muito produtivas ocorrerão quando ambos se relacionarem.

E que isso só será possível, de acordo com Albó (2003), quando a sociedade transformar o seu modo de pensar e proceder, quando nos tornarmos iguais sem deixar de sermos diferentes, iguais em nossa aceitação pública e em nossas oportunidades, mas diferentes em nossas identidades pessoais e de grupo.

Reflexões finais

O mundo deve ser explorado considerando o sensorial e o corpo do indivíduo. Sujeitos que não possuem visão utilizam de maneiras próprias para construção da imagem, por meio do cheiro, da diferença das texturas e formatos. Os deficientes visuais apresentam uma forma de conhecimento única no mundo por meio do tato, da audição e do olfato.

Não somente as pessoas com deficiência visual, todos têm memórias sensoriais e as cores estão ligadas diretamente com as sensações, sempre há cor, e a percepção de uma pessoa nunca será igual à de outra. Como você, que não uma deficiência visual percebe as cores? Como explicaria as cores da forma que você vê? O que é o verde ou o vermelho? Qual a sensação visual ao perceber o azul? Nesse sentido, Albó (2003) traz a ideia que cada um deve descobrir seus próprios pontos fortes e fracos, aceitar-se como são, e a partir disso, consolidar sua própria estrutura

pessoal. Afinal, cada pessoa imagina o mundo pela forma que o mundo se apresenta a ela.

Cintra (2004) corrobora nesse sentido quando afirma que a beleza não está no objeto observado e nem em quem o observa, mas sim na relação entre ambos. A experiência do que é belo é um tipo específico de relação que mantemos com o mundo. O indivíduo ao perceber algo dialoga com seus sentidos, seus sentimentos, e num ir e vir de sensações, imagens, memórias, encontra-se consigo mesmo. É dessa forma que os deficientes visuais expressam-se, tem sua linguagem na moda. Vale lembrar que a moda sendo um retrato de cada tempo pode se caracterizar como um reflexo da sociedade, e na sociedade existe espaço para todos, para o diferente, para o igual, para a diversidade.

Estudos como os mencionados nesse artigo possibilitam que essas pessoas tenham mais autonomia no que diz respeito à escolha das cores para compor os seus looks, eles têm o direito de saber quais cores estão utilizando e poder se expressar por meio delas. Percebe-se que a moda começa a pensar nessas pessoas, e de forma muito positiva tem trabalhado em relação aos outros tipos de deficiência, reconhecendo a importância de se ter uma moda diversa, que seja acessível a todos.

Por outro lado, é importante que essas pesquisas cheguem até esse público de uma forma mais concreta, bem como ainda há muito espaço para pesquisas nesse campo, que muito pode ser expandido para melhorar a vida dessas pessoas.

Vale ressaltar que as pesquisas nesses campos são enriquecedoras não apenas para pessoas com deficiência visual, mas também para que os pesquisadores que buscam oportunizar maior autonomia para essas pessoas, é nessa troca que segundo Albó (2003) uma nova dinâmica começa a ser gerada de forma que enriquece ambas as partes, nesse caso tanto os pesquisados (deficientes visuais), os pesquisadores, e a sociedade passa a “naturalizar” ações inclusivas.

Afinal, pessoas com deficiência visual não vivenciam as cores se utilizando do sentido da visão, mas tem a necessidade e o direito de saberem o que estão usando, serem vaidosos, pensarem na estética e em suas preferências do seu próprio modo, seus gostos de cores pela sua forma de vê-las.

Referências

ALBÓ, X. *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003. 69 p. (Programa internacional de formación de educadores populares). Disponível em: <<http://konrad.unochapeco.edu.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019

ALVAREZ, M. L. O. A questão da diversidade cultural no processo de integração latinoamericana: o grande desafio do século XXI. *Intercambio*, v. 1, p. 40-53, 2008. Disponível em: <<http://www.onda.eti.br>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. *Lei nº 13.146, De 6 De Julho De 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 de mai. 2019.

CINTRA, S. Experiência estética. *Humanitates*. Centro de Ciências de Educação e Humanidade – CCEH Universidade Católica de Brasília – UCB, v.1, n.1, 2004.

COSTA, A. G. da; PIRES, G. de L. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. *Conexões*, v. 5, n. 1, nov. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>> . Acesso em: 16 mai. 2019.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Blucher, 2011.

FISCHER-MIRKIN, T. *O código do vestir: os significados ocultos da roupa feminina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

GENIS, A. D. *La construcción de la identidad em America Latina: una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan comunidade, 2004.

GODART, F. *Sociologia da moda*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

HELLER, E. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LURIE, A. *A linguagem das roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. *O Perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

PEREIRA, C. K. *Identificações no sentido da moda: uma leitura do espaço urbano*, 2012. Disponível em: <<http://www.coloquiomoda.com.br>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PIRES, F. N. *FOCO: Código de cor para pessoas com deficiência visual: caso de estudo com crianças dos oito aos dez anos de idade*. 2011. 415 f. Dissertação. Mestrado em design de produto – Faculdade de arquitetura. Universidade técnica de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://www.feelipa.com/pt>>.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos. *Revista Educação Unisinos*, 22(2):128-137, abril-junho 2018.

QUEIROGA, Silvana Chaves C. de. *Cor. IFPB*. Campus João Pessoa, 2010.

RAMOS, S. P. *Moda e consumo: personificação das coisas e coisificação das pessoas*, 2006. Disponível em: <<http://www.coloquiomoda.com.br>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SÁ, E. D; CAMPOS, I. M; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: Deficiência visual*. SEESP/SSED/MEC. Brasília: 2007.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SVENDSEN, L. *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS FRENTE À DIVERSIDADE

*Elisa Christina Ferreira**

*Zenaide Borre Kunrath***

*Elcio Cecchetti****

Introdução¹

As sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma vasta diversidade, que se expressa na multiplicidade de identidades, etnias, grupos, crenças, ritmos, sabores e expressões culturais, bem como sob a forma de distintas concepções de vida e de mundo. Essa diversidade manifesta-se em todos os espaços socioculturais, incluindo o cotidiano escolar, por meio de uma rica variedade de sentidos, significados, princípios, valores e outros referenciais simbólicos utilizados pelos sujeitos para lidar com os acontecimentos da vida cotidiana.

No entanto, a existência de uma ampla variedade de identidades culturais exige atenção e esforços no sentido de combater preconceitos, discriminações, indiferenças, intolerâncias e violências praticadas contra alguns grupos, etnias, povos, culturas, religiões...

* Mestranda em Educação pela Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos (Unochapecó). Atua como coordenadora pedagógica no Colégio Santa Rita e como coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Santa Rita (Chapecó/SC). Contato: eli_mana_770@hotmail.com.

** Mestranda em Educação pela Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Pedagoga do CREAS no Município de Pinhalzinho. Contato: pzenaideborre@hotmail.com.

*** Doutor e mestre em Educação pela UFSC. Docente do Mestrado em Educação da Unochapecó. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Contato: elcio.educ@hotmail.com.

¹ Este trabalho decorre das leituras e estudos realizados nas aulas do Componente Curricular *Educación Intercultural y (De)Colonialidad en Latinoamérica*, ministrado pelos professores Cláudia Battestin e Elcio Cecchetti, oferecido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, no primeiro semestre de 2019.

Por isso, espaços formais de ensino, tais como as escolas e universidades, necessitam acolher e reconhecer os diferentes e as diferenças, com a finalidade de contribuir para a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos, auxiliando no enfrentamento a toda forma de violência e intolerância.

Este trabalho objetiva discutir alguns desafios que se apresentam às práticas pedagógicas diante da diversidade de identidades culturais que cotidianamente se fazem presentes nos espaços escolares. No primeiro momento, mobiliza alguns conceitos para melhor entendimento do termo interculturalidade. Em seguida, caracteriza educação intercultural evidenciando alguns de seus princípios e implicações às práticas pedagógicas. Por fim, aponta algumas transformações necessárias que a interculturalidade coloca às práticas pedagógicas. Metodologicamente embasado em pesquisa do tipo bibliográfica, conclui que o reconhecimento dos diferentes e das diferenças exige a reinvenção de práticas pedagógicas historicamente assentadas sob paradigmas monoculturais.

Interculturalidade: aproximações conceituais

A interculturalidade basicamente consiste na interação entre duas ou mais culturas de uma forma horizontal e simétrica. Ou seja, nenhum dos envolvidos na relação deve se colocar acima dos demais, como se detivesse “a” verdade, favorecendo assim a convivência recíproca. De acordo com Albó (2005, p. 47), o termo interculturalidade refere-se a uma relação que ocorre “entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes”. Trata-se de uma “abertura aos outros, que são diferentes porque vêm de culturas distintas”. Para que a convivência entre identidades distintas ocorra de maneira positiva, é necessário reconhecer como valores fundamentais à vida social, o diálogo, a tolerância e o respeito mútuo.

Para Fonet-Betancourt (2015), interculturalidade é um “projeto político alternativo” que visa à reorganização das relações sociais vigentes, para corrigir a assimetria de poder existente na contemporaneidade, a partir da vivência concreta do princípio do reconhecimento recíproco. Assim, entende o “intercultural” como um espaço que se vai criando mediante o diálogo e comunicação entre as culturas. Em síntese, compreende,

(...) o *intercultural* como metodologia que nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e que vê a *interculturalidade* como uma nova interdisciplina, com a compreensão do *intercultural* como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças. (FORNET-BETANCOURT, 2015, p. 29; grifos nossos)

A interculturalidade, portanto, não é uma teoria, mas, sobretudo, um “modo de vida”, uma pré-disposição para reconhecer o Outro(a) e sua cultura como legítimos, superando posturas etnocêntricas, fundamentalistas e exclusivistas. Assumir a interculturalidade como postura de vida implica um esforço contínuo de compreensão do Outro(a), de seus modos de ser e viver a partir da lógica de sua cultura, saberes e linguagens. Isso requer um movimento permanente de descentramento, ou seja, sair do próprio lugar para tomar o ponto de vista do Outro(a).

Viver, pensar e agir interculturalmente significa reconhecer nosso “analfabetismo intercultural” para gerar uma predisposição de abertura e aprendizagem de outros “alfabetos”, de outras tradições culturais. Segundo Fornet-Betancourt (2007, p. 13-14), a interculturalidade refere-se a uma “(...) postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’ (...) se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual (...)”.

Na medida em que os sujeitos se liberam de posturas etnocêntricas vão se “desarmando culturalmente” (PANIKKAR, 1993), configurando um modo de ser e viver que prioriza a convivência e de enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico como prático, para gerar processos de transformação cultural dos sujeitos em diálogo.

Neste sentido, o intercultural se instituiu no e a partir do exercício do diálogo envolvente e corresponsável, condição indispensável para superar assimetrias de poder existentes entre sujeitos e culturas, as quais legitimam processos de colonização do ser, saber e viver. Este processo inclui um “desarme” tanto na esfera individual quanto na coletiva. Assim, a interculturalidade designa,

(...) aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em rela-

ção com os chamados ‘outros’ (...) se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual (...). É o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como ‘própria’ tem de ser a da tradução dos ‘nomes próprios’ que consolidam sua tradição (...). Não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução. (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 13-14)

As relações interculturais, portanto, se constituem em interações entre os diferentes e as diferenças, o que nem sempre é algo cômodo e tranquilo para todos. Elas ocorrem na medida em que os (des)encontros geram possibilidades de abertura ao diálogo, enquanto caminho autêntico de aproximação e reconhecimento. O diálogo, na perspectiva da interculturalidade, é existencial e requer um “desarme do si próprio” ou das próprias bases identitárias, para poder apreender o “enunciado” do Outro(a). Portanto, se os encontros, confrontos e desencontros entre sujeitos e culturas são inevitáveis na atualidade, é imprescindível uma responsabilidade ética diante do “estranhamento” ao diferente, para que as interações se construam enquanto experiências libertárias e não de dominação, superposição e negação.

A interculturalidade busca criar um marco de convivência na qual nenhum grupo seja discriminado por algum aspecto diferenciador. As diferenças entre um grupo e outro não podem gerar ou alicerçar a desigualdade. Neste sentido, a interculturalidade se baseia em um critério ético: todas as culturas merecem o mesmo tratamento.

Educação Intercultural: uma pedagogia do encontro

No contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, a educação intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades e o reconhecimento das diferenças, por meio da interrelação crítica e solidária entre diferentes grupos (FLEURI, 2001).

Levando em consideração que a diversidade se faz presente nas instituições escolares, pode-se dizer que a escola é também um local de conflito permanente, já que há diferentes sujeitos, com diferentes identidades. Como ressalta Candau (2010, p. 13), “Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste

sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Desta forma, é notável a necessidade de se fomentar o respeito, a tolerância e a solidariedade.

Contudo, é preciso reconhecer que há muito a ser feito para que uma educação intercultural se efetive no cotidiano escolar. Arroyo (2007, p. 119) denuncia que “a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. Para o autor, “a estrutura do sistema tem estado a serviço da regulação desse coletivo. Neste quadro, o diálogo não será fácil. Será tenso e marcado por fortes resistências a renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipatório” (ARROYO, 2007, p. 119).

Desenvolver uma educação intercultural implica em superar preconceitos e discriminações, enfrentando processos de exclusão e desigualdades, o que é fundamental para construção de uma sociedade realmente democrática. Isso porque a subalternização cultural resulta na produção de identidades silenciadas, já que histórias, memórias e saberes diversos são negligenciados e/ou invisibilizados.

Este processo de silenciamento das identidades culturais é um dos grandes desafios às práticas pedagógicas. Segundo Gomes (2001), avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo implica em romper com a ideia de homogeneidade que ainda impera no campo educacional.

Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como um processo complexo, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e os costumes, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não é apenas uma relação de conhecimento, mas sim, de interação entre sujeitos. Isto significa “troca e reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve identidades culturais diferentes” (FLEURI, 1999, p. 280).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro, implicando em uma experiência profunda e complexa, pois os conflitos cotidianos representam oportunidades de aprendizagem e re-locução cultural. Como aponta Fleuri (1999), no processo da relação inter-

cultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Isso porque a interação cultural produz efeitos nas representações de mundo e modos de ser e viver dos sujeitos em relação, gerando a oportunidade de crescimento pessoal e mudança das relações sociais.

Para isto, os profissionais da educação necessitam reconhecer as diferenças dentro do espaço educacional, enxergando a diversidade cultural como uma riqueza, para então contribuir na formação de estudantes que valorizem o múltiplo, o diverso, o divergente. Os educadores têm um papel fundamental no sentido de construir currículos e práticas que considerem as identidades culturais, contribuindo para uma cultura de reconhecimento. Trata-se de criar estratégias para coordenar as tensões e desafios que aparecem no cotidiano escolar considerando a relação entre os diferentes.

Segundo Cortesão (2004), isso insere os docentes ante os dilemas do “arco-íris” e do “fio da navalha”. A primeira situação representa a complexidade que está mascarada sob uma aparente simplicidade, qual seja: a presença de diferentes culturas no cotidiano escolar, as quais muitas vezes são difíceis de entender ou de atender adequadamente.

Consciente ou inconscientemente, o sistema educativo, muitas escolas e professores são pouco sensíveis ao arco-íris sócio-cultural presente na população escolar. Prevalece uma representação monocultural da escola, uma leitura do campo educativo informado por um ‘daltonismo cultural’ pelo que os educadores se confrontam, no cotidiano, com dificuldades de compreender e lidar com alunos tão diferentes, que não se enquadram com facilidade nas normas que regulavam (e ainda regulam) as situações tradicionais de ensino-aprendizagem. (CORTESÃO, 2004, p. 95)

Reconhecer o “arco-íris” de culturas implica em considerar que as diferenças são uma riqueza, pois abrem caminhos fecundos de compreensão do Outro(a) e de si mesmo, estabelecendo pontes de comunicação e aprendizagem mútua.

Por sua vez, o “fio da navalha” remete à dificuldade, ao risco de escolher um caminho que pode normalizar as diferenças. Cada decisão, mesmo que aparentemente pouco importante, pode ter efeitos inesperados, revelando a urgência de decodificar significados e de agir com precaução. O risco a que todo educador se depara, bem como o próprio sis-

tema educativo em sua totalidade, está na concepção ou no modo como o Outro(a), em sua diversidade, é considerado e tratado.

Por isso, a educação intercultural desafia a reinvenção do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação qualificada dos educadores, estimula a reescritura dos livros didáticos, assim como a adoção de metodologias diferenciadas, que estimulem a interação e o intercâmbio mútuos.

Em consonância com Fleuri (1999), entende-se que a preocupação central da prática educativa não é a transmissão de uma cultura homogênea e coesa; ao contrário, o fundamental passa a ser a elaboração de situações de aprendizagem que intencionalmente desafiem os educandos a interagirem com o Outro(a) e a conhecerem a diversidade de saberes, culturas e práticas culturais. Isso valoriza as culturas de origem de cada sujeito e coloca em xeque a ideia de uma cultura universal.

Entretanto, ainda é comum observar que algumas crianças sentem vergonha de sua família, grupo ou comunidade, visto que a história e valores de sua origem cultural jamais são tratados ou abordados. De acordo com Ferreira (2002), a escola, em vez de ser um lugar enfrentamento do problema, muitas vezes reproduz os estereótipos sociais. Daí a importância de elaborar práticas pedagógicas que abarquem a diversidade cultural, possibilitando aos estudantes conhecerem sua matriz identitária, valorizando-a e, por conseguinte, reconhecendo a si mesmos como portadores de saberes, linguagens e tecnologias diferenciadas.

Práticas educativas interculturais no cotidiano escolar

A educação intercultural ressignifica os modos de se entender a diversidade cultural e a relação com os diferentes e diferenças na prática educativa. Mas não basta tomar as culturas distintas como objeto de estudos: ao contrário, na perspectiva intercultural, a cultura do Outro(a) é considerada como uma visão particular de mundo. Como explicita Fleuri,

A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social. (FLEURI, 1999, p. 280)

Isso representa um grande desafio às práticas pedagógicas: priorizar as relações entre pessoas de culturas diferentes. Há que se valorizar os sujeitos que são os produtores e transmissores das culturas. Fleuri (1999) enfatiza que as culturas não existem abstratamente. São os saberes de grupos e de pessoas concretas que vivem em contextos culturais determinados que fazem as culturas. Neste sentido, práticas pedagógicas interculturais buscam "(...) promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos" (FLEURI, 1999, p. 280).

Deste modo, para o autor, a educação intercultural exige ao menos *três mudanças* das práticas pedagógicas. A *primeira* está associada ao princípio da igualdade de oportunidades. A educação intercultural requer que se trate a todas as pessoas e grupos culturais com igualdade de direitos. Não pode haver sujeitos ou culturas de segunda categoria, o que implica o abandono de epistemologias e práticas monoculturais.

A *segunda* mudança diz respeito aos currículos escolares. A educação intercultural requer profundas ressignificações do conteúdo convencionalmente ensinado. Estes tendem a reproduzir a cultura oficial e hegemônica, excluindo as culturais locais, os saberes e identidades dos sujeitos reais da escola. É preciso diversificar os currículos, de modo que as diferentes culturas sejam conhecidas e valorizadas. Isso implica na reelaboração dos livros didáticos e a adoção de metodologias mais ativas, relacionais e contextuais. Esta mudança favorece a consciência de si e valoriza as identidades. Nas palavras de Macedo,

A repercussão dos saberes culturais no sistema de saber formal é uma novidade que pode repercutir imensamente na atratividade da escola, na sua qualidade em produzir cidadãos conscientes da realidade local e universal. Pode também dar instrumentos de poder às populações cujos conhecimentos tradicionais são transmitidos apenas por seu próprio esforço informal. (MACEDO, 2008, p. 78)

A *terceira* mudança está relacionado a questão da formação de professores. Trata-se de um problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a menta-

lidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Essas três mudanças provocam alterações estruturais no campo educativo. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

A perspectiva intercultural de educação, portanto, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade tanto de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista, quanto de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

Transformar os diferentes espaços educacionais em ambientes interculturais é essencial ao enfrentamento das relações de poder que geram o preconceito e a discriminação. A interculturalidade fomenta a troca de ideias, a valorização de saberes diversos e a convivência com a diversidade, além de promover a autoestima das etnias e culturas historicamente desprestigiadas.

Ademais, escola torna-se um espaço para reflexão, oportunizando aos educandos caminhos diferentes a seguir, respeitando a individualidade e as diferenças de cada um. Com isso, ainda que a escola sozinha não consiga reverter todos os processos monoculturais da sociedade, a longo prazo, ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, onde imperam relações de convívio e relacionamento com os diferentes e as diferenças.

Considerações finais

A herança deixada pelo processo colonizador na América Latina persiste na atualidade por meio de processos de exclusões e desigualdades que discriminam e inferiorizam muitas culturas e identidades – todas aquelas que não se encaixam no padrão monocultural difundido ao longo dos últimos cinco séculos.

Por conta disso, a diversidade cultural foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome da suposta supremacia e universalidade da cultura moderna europeia. Culturas, saberes, religiosidades e valores de diferentes grupos e minorias étnicas foram subalternizadas e invisibilizadas, sobretudo pela imposição de um conjunto de conhecimentos curriculares tidos como universais, de caráter monocultural, que desconsidera a legitimidade de cosmovisões, saberes, valores e práticas sociais dos outros povos.

Deste modo, continua sendo reproduzido relações de poder que excluem, normalizam e deslegitimam outros modos de ser, saber e viver. O resultado deste processo se manifesta no sistema escolar, através de uma hierarquia de saberes que inculca nos grupos subalternizados a ideia de que estes naturalmente são inferiores, incultos e incivilizados. Currículos padronizados e práticas normalizadoras do Outro(a) desarticulam a consciência identitária e impulsiona os sujeitos a criarem auto-representações negativas de si mesmos, negando suas próprias raízes culturais.

Tal processo se reproduz, dentre outras maneiras, por meio de um modelo de formação de docentes embasado em pressupostos monoculturais, reduzido, de um lado, à apreensão de um *cânon* de conhecimentos genéricos, abstratos e fragmentados, e de outro, pela aprendizagem de metodologias necessárias para manutenção da ordem e do controle, na qual o professor desempenha o papel central (POZZER; CECCHETTI, 2016).

É imprescindível a ressignificação das práticas pedagógicas para dar lugar a outras que reconheçam as identidades dos sujeitos e suas experiências de vida, assim como, acolham a diversidade de concepções, saberes e fazeres.

Efetivamente, isso implica na construção de outros currículos e outros processos formativos de educadores, que assentados nos princípios de uma educação intercultural, possibilitem estabelecer uma relação dialógica com o Outro(a), contribuindo para a superação das relações de poder que produzem relações assimétricas entre culturas e identidades.

Referências

ALBO, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*: Formação sociopolítica e cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação face às culturas – um olhar crítico. *Grifos*, n. 15, p. 89-103, 2004.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia & Sociedade*, 14 (1), p. 69-86; jan./jun. 2002.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Percursos*, v. 2, n. 0, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *R. bras. Est. pedag.*, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FORNET-BETANCOURT, R. *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FORNET-BETANCOURT, R. O intercultural: o problema de sua definição. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. *Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 25-30.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

MACEDO, C. A. Programa cultural para o desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). *Diversidade Cultural: da proteção a promoção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PANIKKAR, R. *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae, 1993.

POZZER, A.; CECCHETTI, E. Colonialidade do saber e formação docente: ensaios para episte(me)todologias interculturais. In: HARDT, L. S.; MOURA, R. S. de. (Orgs.). *Filosofias da educação: entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado*. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 73-92.

A LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: “AS AVENTURAS DE YARA NO PLANETA OCULARES”

*Evanete Antunes Ferreira**

*Jussani Derussi***

*Elcio Cecchetti****

Introdução¹

Atualmente, as crianças já nascem inseridas em meios repletos de estímulos. O primeiro contato com histórias é feito oralmente, através da voz da mãe e familiares. Em seguida, a maioria dos pequenos ingressa na educação infantil e a literatura começa a fazer parte da rotina, seja ouvindo ou recontando histórias, seja manuseando os mais diferentes livros.

Ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, desenvolve-se o aprendizado sistemático da leitura e da escrita, o que é fundamental para a criança acessar o mundo letrado. Diante disso, diferentes literaturas são essenciais ao abordar as mais diversas temáticas, permitindo ao futuro leitor o contato com diferentes dinâmicas de vida, bem como cosmologias, costumes, crenças e valores de diferentes culturas. Conforme Abramovich (1997, p. 17), “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica”.

* Mestranda em Educação na Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Contato: evanete_homail.com@unochapeco.edu.br.

** Mestranda em Educação na Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Contato:jjjderussi@gmail.com.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Contato: elcio.educ@hotmail.com.

¹ Este trabalho decorre das leituras e estudos realizados nas aulas do Componente Curricular *Educación Intercultural y (De)Colonialidad en Latinoamérica*, ministrado pelos professores Cláudia Battestin e Elcio Cecchetti, oferecido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, no primeiro semestre de 2019.

Contudo, nos anos finais do ensino fundamental, a literatura infanto-juvenil nem sempre está presente nas práticas pedagógicas. Parece que ocorre uma ruptura nessa fase de escolaridade, trazendo verdadeiros prejuízos à aprendizagem como um todo.

Foi pensando nessa faixa-etária que um grupo de autores vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à Universidade Regional de Blumenau (FURB) elaborou um material paradidático, editado em dois volumes, cujo título é “As aventuras de Yara no Planeta Oculares”. As obras procuram desenvolver, de forma atrativa e interativa, a temática da diversidade religiosa e dos direitos humanos para adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Este trabalho objetiva analisar as referidas obras no intuito de constatar se a abordagem utilizada pelos autores se baseia nos princípios da educação intercultural. Em um primeiro momento, apresenta conceitos básicos acerca da diversidade cultural e educação intercultural. Em seguida, trata do “Projeto diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver” para caracterizar o contexto de produção e a estrutura das obras em estudo. Por fim, apresenta o resultado da análise dos materiais paradidáticos e sua relação com a educação intercultural.

Diversidade cultural e educação intercultural

Compreender o conceito de diversidade é um dos primeiros passos para acolher o(a) Outro(a)² e conviver com suas diferenças, seus valores, saberes e culturas. Para isso, é importante conceituar os termos empregados neste trabalho. Iniciamos pela definição de cultura.

Cultura é conceito complexo, de distintas definições e significados. Particularmente, podemos entender cultura como um “todo” mais ou menos integrado, com “partes” que operam de maneiras específicas uma em relação à outra e que contribuem para a operação desse “todo” (ELLER, 2018). Ou seja, nenhum elemento simbólico encontra-se isolado e independente. Tudo o que ocorre, por exemplo, no campo político, afetará outras esferas sociais e as próprias relações entre as pessoas.

² O termo Outro(a) representa aquele(a) que não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói (LEVINAS, 2005).

Para Coll (2002), as culturas agregam um conjunto de crenças, mitos, conhecimentos, instituições e práticas por meio dos quais cada grupo social afirma sua presença no mundo e garante sua continuidade e permanência no tempo. Não são apenas expressões artísticas e folclóricas, mas são elementos que representam modos de vida e abrangem toda a realidade existencial dos sujeitos e grupos sociais, uma vez que as estruturas econômicas, políticas, jurídicas, religiosas, educativas, científicas, tecnológicas, entre outras, são inscritas e decorrentes de determinada matriz cultural.

Para Geertz (1989), ao nascermos, cada um encontra elementos simbólicos em elaboração que permanecem em circulação após a nossa morte, com alguns acréscimos e alterações. Enquanto vivos, cada um de nós utiliza esses elementos culturais para orientar-se na vida. Por isso, o autor defende que a cultura não surgiu após o humano estar biologicamente “acabado”, porque ela foi essencial à sua evolução. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas sem cultura não haveria homens (...). Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não da cultura em geral, mas formas particulares de cultura” (GEERTZ, 1989, p. 61).

Por sua vez, Teixeira entende que a cultura

(...) configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém, igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um ‘mapa’ que delimita a forma como se lê, se sente e se experiencia o mundo e a vida, ‘fazendo dizer as coisas mais do que elas são’. Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural. (TEIXEIRA, 2001, p. 183)

Isso significa que cada grupo social produziu formas peculiares de fazer história e de construir conhecimentos e linguagens através do tempo e do espaço, produzindo símbolos, práticas, sentidos e significados que dão sentido à vida e ao contexto no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, a diversidade de culturas representa uma riqueza de possibilidades de modos de ser e viver. No seio de uma ou mais culturas, cada sujeito ou grupo social tem se forjado num processo histórico diferente, constituindo sua “identidade” a partir de um “marco básico”

que condiciona, possibilita e limita “um modo de ser humano” (LANGON, 2003). Para esse autor, o desaparecimento da diversidade cultural

(...) significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* de humanidade, enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades. (LANGON, 2003, p. 79)

Como podemos inferir, o respeito à diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos. É um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001).

Contudo, diante da expansão capitalista em escala global, corre-se o risco da uniformização cultural, por conta da padronização dos modos de ser e viver, ocasionada pela massificação dos padrões de consumo. Ademais, crescem e manifestam-se em nível mundial posturas fundamentalistas e exclusivistas que ameaçam a expressão e a existência dos diferentes e das diferenças culturais.

Compreender que somos diferentes um dos outros, que cada grupo social possui seus próprios valores, é fundamental para reconhecer e aceitar o(a) Outro(a) em suas diferenças. Daí a importância de adotarmos posturas interculturais, para pensarmos e agirmos pautados no princípio da coexistência democrática:

(...) a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAÚ, 2009, p. 9)

Reconhecer a identidade dos grupos-sociais é um grande desafio na contemporaneidade, sendo que os currículos escolares devem ressignificar a maneira como historicamente têm tratado as diversidades, para fomentar o diálogo entre as identidades culturais. Isso demanda e justifica a construção de uma outra educação, de perspectiva intercultural.

Desenvolver uma educação intercultural implica em superar pré-conceitos e discriminações, enfrentando processos de exclusão e desigualdades, o que é um processo complexo, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões. Não é apenas uma questão de conhecimento da cultura do(a) Outro(a), mas sim, de fomentar a interação entre sujeitos. Isto significa “troca e reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve identidades culturais diferentes” (FLEURI, 1999, p. 280).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do reconhecimento, implicando em uma experiência profunda e complexa, pois os encontros ou desencontros cotidianos representam oportunidades de aprendizagem e recolocação cultural. Como aponta Fleuri (1999), no processo da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Isso porque a interação cultural produz efeitos nas representações de mundo e modos de ser e viver e nas relações entre os sujeitos, gerando a oportunidade de crescimento pessoal e mudança das relações sociais.

Para isso, os profissionais da educação necessitam reconhecer as diferenças dentro do espaço educacional, enxergando a diversidade cultural como uma riqueza, para então contribuir na formação de estudantes que valorizem o múltiplo, o diverso e o divergente. Os educadores têm um papel fundamental no sentido de construir currículos e práticas que considerem as identidades culturais, contribuindo para uma cultura de reconhecimento. Trata-se de construir estratégias para coordenar as tensões e desafios que aparecem no cotidiano escolar considerando a relação entre os diferentes.

Reconhecer a diversidade cultural implica em considerar que as diferenças são uma riqueza, pois abrem caminhos fecundos de compreensão do(a) Outro(a) e de si mesmo, estabelecendo pontes de comunicação e aprendizagem mútua. Por isso, a educação intercultural desafia a reinvenção do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação qualificada dos educadores, estimula a reescritura dos livros didáticos, assim como a adoção de metodologias diferenciadas, que estimulem a interação e o intercâmbio mútuos.

Daí a importância da elaboração e adoção de materiais didáticos e paradidáticos que abarquem a diversidade cultural, possibilitando aos es-

tudantes conhecerem sua matriz identitária, valorizando-a e, por conseguinte, reconhecendo a cultura dos demais como legítima.

Projeto diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver

Considerando que o reconhecimento da diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos, e que a promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito às diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como, àqueles que não aderem à religião alguma, o Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Mover³) e o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD⁴) desenvolveram, ao longo dos anos de 2010 a 2013, o “Projeto diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver”.

As ações do Projeto consistiram na publicação de materiais paradiáticos destinados a estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental, com o intuito de disponibilizar conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto sociocultural e religioso em que os educandos estão inseridos.

Nesse intento, as obras buscam apresentar conteúdos basilares para o reconhecimento das alteridades e o respeito a histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como de pessoas sem religião, ateus e agnósticos. As obras produzidas são:

a) Livro “As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos hu-

³ O Núcleo Mover, criado em 1994, está vinculado ao Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estuda a perspectiva intercultural e complexa da relação entre diferentes processos identitários no campo da educação e dos movimentos sociais. Mais informações no site: <http://mover.ufsc.br>.

⁴ Fundado em 2004, o GPEAD está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC), da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mais informações no site: <http://www.gpead.org>.

manos” (Volume I), direcionada aos estudantes dos 6º e 7º anos do ensino fundamental;

b) Livro “As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos” (Volume II), voltada aos estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental;

c) Livro “Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver”, destinado aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Como dissemos, neste trabalho nos deteremos em analisar os dois volumes dedicados aos estudantes. A obra para os educadores será objeto de análise em futuros trabalhos.

Os livros “As aventuras de Yara no Planeta Oculares” foram elaborados sob a coordenação de Lilian Blanck de Oliveira e Elcio Cecchetti (2013), possuem 62 páginas cada e apresentam ilustrações com cores alegres e linguagem acessível ao público infanto-juvenil. No volume I, a narrativa apresenta as aventuras da adolescente Yara, que nasceu em uma aldeia remota e logo recebeu de seus pais um óculos cinza, conforme o costume da vila local. Cresceu feliz e concluiu os primeiros anos de estudo em sua aldeia, mas, para continuar estudando, precisou frequentar a Casa de Saberes que ficava na área central da Vila dos Cinzas. Nesse lugar, sofreu discriminação por ser diferente e acabou sendo convidada pelos seus pais a viajar para casa de seus avós, que moravam em outra localidade.

Durante o caminho encontrou diversos grupos culturais, cada um com uma cor de óculos diferente. Yara convive e dialoga com esses grupos e descobre que em cada tempo e lugar as pessoas organizam e constroem jeitos próprios de ver o mundo. Descobre que no Planeta Oculares – onde todos usam óculos – há lugar para todos, cada um com sua cultura, pensamento e crença.

O enredo do volume II retrata o encontro de Yara com seus avós e o seu retorno para a Vila natal. Novamente, durante o percurso de regresso, dialoga com as diferentes formas de viver. Os avós aparecem como personagens que representam a maturidade e a sabedoria, que muito auxiliam a menina a resolver suas indagações. O diálogo entres eles se pauta em valores democráticos e de reconhecimento das diferenças.

O termo “oculares” representa as lentes que usamos para enxergar a vida e as diferentes formas de viver e conviver em sociedade decorrentes da diversidade cultural. Conclui-se que cada povo tem valores e princípios particulares, que são legítimos.

Paralelamente ao texto principal da história, existem dezenas de hipertextos que ora apresentam conhecimentos para maior aprofundamento e ora desafiam a realização de atividades de aprendizagem sobre o tema abordado. Dentre eles, destacam-se:

a) Nossos direitos e deveres– caixas de textos que apresentam leis e marcos normativos acerca dos direitos e deveres das crianças e adolescentes; do cuidado com o meio ambiente; do respeito às diferenças e aos diferentes; do reconhecimento da diversidade cultural; e da promoção da liberdade religiosa. Para ilustrar, citamos um deles:

Nossos Direitos e Deveres

A partir da publicação da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatório incluir no currículo das escolas de educação básica o estudo das temáticas da história e cultura indígena, no intuito de valorizar suas tradições culturais e conhecer suas contribuições nas áreas social, econômica e política. (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013a, p. 19)

b) Conceitos essenciais – no rodapé de cada dupla-página, há uma caixa de texto apresentando um conceito específico que é destacado no enredo principal, conforme o exemplo a seguir:

Identidade: que palavra é essa?

Refere-se às características que possibilitam reconhecer alguém em sua individualidade. Embora cada humano seja único, isso não significa que sua identidade seja estática, fixa e imutável. A identidade está em permanente construção por meio das relações históricas, sociais e culturais. (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013b, 2013, p. 24)

c) Minhas/nossas atividades – outra modalidade de hipertexto que apresenta sugestões de atividades práticas, individuais e coletivas, que podem ser realizadas em sala de aula.

Nossas Atividades

Com meus colegas e professores, observaremos os diferentes espaços da escola e analisaremos se a sua estrutura possibilita a acessibilidade de pessoas com deficiências físicas ou com mobilidade reduzida. Em seguida, debateremos sobre nossas conclusões. (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013a, 2013, p. 37)

d) Você sabia? – são caixas de textos que levantam questionamentos relacionados aos conceitos em desenvolvimento no enredo principal, de modo a instigar estudantes e professores a saberem mais.

Você Sabia?

– Que as atrocidades cometidas entre 1939 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, resultaram na constituição da Organização das Nações Unidas (ONU/1945)?

– Que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi redigida com o intuito de proclamar os direitos fundamentais da humanidade e o direito inviolável à dignidade humana? (OLIVEIRA e CECCHETTI, 2013b, p. 26)

e) Conhecendo mais! – espaço destinado à apresentação de informações complementares, como fatos históricos, dados, explicações relacionadas à diversidade religiosa e aos direitos humanos.

Conhecendo Mais!

Durante o Ramadã, mês sagrado para o Islamismo, o jejum inicia com a alvorada e termina com o pôr do sol. Por isso, eles levantam cedo e comem a refeição antes do nascer do sol, pois durante o dia não é permitido comer ou beber. O jejum prossegue até o poente, quando ingerem frutas, água ou suco, seguidos por uma oração e refeição completa. Depois de um breve descanso, os islâmicos vão para a mesquita fazer a oração da noite. (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013b, p. 34)

f) Que Tal? – sessão com sugestões de atividades que buscam estimular estudantes e professores a conhecerem mais sobre o conteúdo abordado na história, por exemplo: “Que tal dialogar com seus pais e familiares para saber da história de sua família? Após construa um álbum ou livro de familiares, amigos e fatos marcantes” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013b, p. 39).

g) Desafio – espaço que lança desafios aos estudantes e professores para a busca de mais conhecimentos, com enfoque em conteúdos específicos ou fatos do contexto local e/ou mundial, tal como: “Com a participação dos professores, que tal pesquisar as origens e as características de algumas festas populares brasileiras, socializando-as em um momento cultural organizado na escola?” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013b, p. 22).

Enfim, as publicações, de modo criativo e contextualizado, defendem o direito à liberdade de consciência, crença e convicção. Os conteúdos contribuem para a percepção de que grande parte dos conflitos e vio-

lências existentes no mundo é decorrente da intolerância e da falta de reconhecimento das diferenças. Assim como acontece com Yara, os estudantes são desafiados a compreenderem que somos diferentes, mas iguais em direitos, e que é preciso conviver respeitando uns aos outros.

“As Aventuras de Yara” e a educação intercultural

Os enredos de ambas as histórias estão embasados nos princípios da educação intercultural. Constatamos isso logo no início do volume I, quando Yara, chegando à Casa de Saberes, ficou impressionada com a quantidade de pessoas que usavam “óculos cinzas, aparentemente iguais. Todas seguiam as mesmas normas e horários, executavam tarefas idênticas, aprendiam os mesmos conteúdos” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013a, p. 9). A garota estava questionando o paradigma da monoculturalidade que, segundo Méndez (2009), impregnou os modelos e práticas educativas da cultura ocidental da modernidade até os dias atuais.

Durante o caminhar em direção à casa de seus avôs, Yara encontra diferentes grupos de pessoas, cada qual com uma cor de óculos, o que induz o(a) leitor(a) a entender que cada povo tem sua cultura, seus saberes e costumes. No decorrer da história, os autores destacam o papel da memória e da oralidade na transmissão da cultura de geração em geração. Em determinado momento da narrativa, aparece um menino cadeirante como protagonista da narrativa para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência.

A história possibilita que o(a) leitor(a) viaje pelo Planeta Oculares por meio da imaginação, possibilitando uma compreensão das diferentes dinâmicas de vida do(a) Outro(a). A perspectiva do conhecer, conviver e acolher o diferente, com suas experiências e vivências, encontra-se sintetizada ao final do volume I, quando Yara conclui: “ao longo desta viagem compreendi que o modo como vemos o mundo depende dos óculos que usamos. O que às vezes pode parecer estranho, inaceitável e diferente, para os outros pode ser algo comum” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013a, p. 54).

No volume II, na caminhada de regresso para a Vila natal, Yara, acompanhada por seus avós, faz novos contatos, diálogos e descobertas. A narrativa apresenta o contato com diferentes povos e culturas, destacando especialmente suas cosmologias. A garota constata que os símbolos, seja uma estátua ou escultura, seja um elemento da natureza, reme-

tem a significados profundos da existência de cada pessoa ou grupo. Nas páginas seguintes, a história aborda a problemática da colonização, do preconceito e da violência praticada por algumas culturas sobre outras. Trata também da diversidade de expressões culturais, manifestada em festas populares, rituais religiosos, saberes ancestrais, que somados às ilustrações e aos hipertextos com sugestões de práticas pedagógicas, contribuem para fomentar uma educação intercultural no contexto escolar.

A narrativa ensina que, por meio do conhecimento, é possível transformar a nós mesmos, a nossa cultura e a maneira como nos relacionamos com os demais. Estimula que todos sejam reconhecidos para que a polifonia de vozes ecoe e seja ouvida com liberdade. Méndez corrobora com esse movimento:

Se a escola pode ser lugar para as diversas vozes da razão, é porque pode ser também espaço para o diálogo. Não pode haver diálogo sem diversidade. Reconhecer, valorizar e promover a diversidade de vozes da razão é condição indispensável para que possa haver diálogo e para que – a partir do diálogo – possa gerar-se uma forma alternativa de acesso ao saber. (MÉNDEZ, 2009, p. 115)

É através do reconhecimento das diversidades que aprendemos a conviver e respeitar os(as) Outros(as)sem afrontar a dignidade humana, colaborando com a prática da justiça social e cultural. Vale lembrar que a alteridade é pré-condição para a identidade, que se constitui pela relação face a face e não pelo poder. O rosto do(a) Outro(a) traz significação à nossa existência. Por isso, ao dialogar com o(a) Outro(a) há sempre uma transformação – já não seremos os mesmos. A identidade emerge quando o sujeito passa pela experiência de desapropriação de si. É um exílio constante, sem ponto de chegada ou partida (CECCHETTI, 2008).

Nesse sentido, ao disponibilizarem conhecimentos de mitos, símbolos, ritos e textos sagrados, doutrinas, crenças religiosas e éticas de vida, as publicações subsidiam práticas pedagógicas que fomentam a convivência respeitosa entre os diferentes e as diferenças – atitude fundamental para a consolidação da democracia e da cidadania.

Considerações finais

Por meio da análise do material paradidático “As aventuras de Yara no Planeta Oculares” concluímos que se trata de uma produção dife-

renciada, embasada na perspectiva de uma educação intercultural, que promove o reconhecimento das diversidades, estimulando a realização de práticas pedagógicas diversificadas (jogos, canções, dramatizações, arte, leituras, histórias, vídeos) acerca de diferentes povos, culturas e religiosidades.

Além do reconhecimento, as obras valorizam saberes de diferentes grupos sociais que foram invisibilizados historicamente, fomentando o debate, o respeito e o exercício do diálogo com os diferentes. A organização adotada, bem como linguagem, ilustrações e hipertextos utilizados motivam o público infante-juvenil a adentrar na história, identificando-se muitas vezes com a própria Yara. Nesse sentido, a literatura demonstra ser um importante instrumento para sensibilização, reconhecimento e convivência com a diversidade.

Nossa análise não esgota as possibilidades de trabalho pedagógico dos materiais, pois são obras com um potencial admirável, que abrem diferentes caminhos para o debate e diálogo, fazendo pontes com outras temáticas. Os volumes I e II oportunizam a compreensão que somos todos diferentes, mas iguais em direitos, “que as diferentes crenças e culturas são riquezas de nosso planeta. E não há razão para querer que só existam pessoas com óculos na mesma cor” (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013b, p. 56).

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

CECCHETTI, E. *Diversidade cultural religiosa na cultura da escola*. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

COLL, A. N. *Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização*. São Paulo: Instituto Pólis, 2002. (Cadernos de proposições para o século XXI, 2).

ELLER, J. D. *Introdução à antropologia da religião*. Petrópolis: Vozes: 2018.

FLEURI, R. M. *Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade*. R. Bras. Est. pedag. v 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LANGON, M. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, A. (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 73-90.

LEVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÉNDEZ, J. M. M. *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E. (Coord.). *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*. V. I. Blumenau: Edifurb, 2013a.

OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E. (Coord.). *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*. V. II. Blumenau: Edifurb, 2013b.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 179-194.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001.

RITUAL DO *KIKI*: COSMOLOGIA E RESISTÊNCIA DO POVO *KAINGANG*

*Getúlio Narsizo**

*Cláudia Battestin***

*Jorge Alejandro Santos****

Introdução

A escrita deste artigo resulta de um encontro de diferentes culturas, saberes, inquietações e partilhas que surgiram durante as aulas da disciplina de Educación Intercultural y (De) Colonialidad em Latinoamerica, no Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Com esse artigo pretendemos levar até o leitor, um pouco da história dos povos indígenas brasileiros, principalmente do povo *Kaingang* e seu principal ritual – o ritual do *Kiki* – na luta para manter-se como povo etnicamente diferenciado com seus usos, costumes e tradições.

É importante rememorar que, o povo indígena, na maioria das vezes, é lembrado ou associado como na época da invasão, colonização ou do “descobrimento do Brasil” em meados de 1500. Neste período, se vivia da caça, da pesca, da coleta, da agricultura tradicional, se vivia nú ou com poucas vestimentas, alheios a qualquer movimento cultural que existisse fora da Natureza.

* Mestrando em educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Possui bolsa social desta instituição. Faz parte do grupo de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. E-mail: kaingangue@unochapeco.edu.br.

** Professora do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Faz parte do grupo de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br.

*** Professor de Filosofia na Universidad de Buenos Aires – UBA. É pós-doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: jorgesantossaba@gmail.com.br.

De modo geral, o índio, muitas das vezes é visto como um personagem mitológico do folclore brasileiro, pois é lembrado apenas no mês de abril, especificamente no dia 19, onde é comemorado o dia do índio. Nesta data, quem foi escolhida pelos indígenas para comemorar, costuma-se pintar o rosto das crianças, fazer colares, cocares e outros adereços nas escolas, sem perceber e refletir que cada traço de uma pintura, cada cor, cada semente de um colar, cada pena de um cocar, cada passo de uma dança indígena possui um significado específico na cultura de um determinado povo.

Sabemos que a escola e as comunidades, reproduzem na maioria das vezes estereótipos, e que pouco ensinam sobre a diversidade cultural existente entre os diversos grupos e povos indígenas brasileiros. O desinteresse ou desconhecimento dos educadores e do sistema de ensino escolar, faz com que os poucos saem da escola compreendendo e respeitando o indígena, mal sabem o que são os costumes, tradições e hábitos culturais mal sabem que estamos em constantes transformações, modificações e adaptações para a própria sobrevivência e manutenção cultural. Quando falamos em cultura indígena brasileira, é necessário levar em conta a grande diversidade cultural indígena, uma vez que, no Brasil temos mais de 200 etnias indígenas (IBGE, 2010).

Com esse artigo, tentamos levar o leitor a refletir e perceber que o indígena da atualidade ainda mantém parte de seus traços culturais herdados de seus ancestrais, através de sua cultura continuam sobrevivendo e coexistindo apesar de muitas vezes serem ignorados pela dita “sociedade civilizada”. E para evidenciar, mostrar e valorizar, a cultura indígena *Kaingang*, apresentaremos uma manifestação cultural presente na Terra Indígena Xapecó do Oeste do Estado de Santa Catarina. Essa comunidade é uma das únicas que apesar das tentativas do processo civilizatório de exterminar com os povos indígenas, ainda mantém sua cultura, tendo o Ritual do *Kiki* como um elemento cultural que os diferenciam dos demais povos indígenas, através do mesmo reforçam a tradição oral, a dança, a língua, a mitologia, a cosmologia e a luta pela vida e continuidade do povo.

Quem são os *kaingangs* da Terra Indígena Xapecó

Não poderíamos seguir com nosso texto sem que primeiro saibamos quem são e onde estão os *Kaingangs*. São descendentes do tronco lin-

guístico Jê, com uma população de mais de 30 mil indivíduos, vivendo em 28 terras indígenas da região sul do Brasil, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo uma das três maiores etnias indígenas do país.

A assimilação forçada dos *Kaingang* a cultura do conquistador, do desbravador e dominador branco, não o fez menos índio, ao contrário do que se pensa, eles ainda continuam resistindo ao tempo, sempre foi assim.

Seguindo nossa reflexão, para dar melhor entendimento sobre a cultura indígena, o caminho percorrido pelo povo *Kaingang* até aqui, é necessária a compreensão dos significados de cultura, aculturação e interculturalidade.

Dentre as explicações sobre o significado da Cultura, vemos em Xavier Albó que Cultura é:

En su sentido más universal, es el conjunto de rasgos *adquiridos por aprendizaje*, en contraste con los biológicamente heredados; y es cultural (y no biológico) cualquier rasgo aprendido y no transmitido biológicamente. Por eso podemos hablar de todo el acervo cultural humano. (ALBÓQUE, 2003, p. 12)

Vemos ainda que outros autores dão o mesmo sentido, pois segundo Cuche (2002, p. 90) “a cultura não é algo transmitido geneticamente, porém a pessoa recebe, se apropria da cultura no curso de sua vida. A cultura é uma produção histórica que se inscreve na história das relações dos grupos sociais entre si”.

Não diferente de toda espécie humana, os *Kaingang* também estão sujeitos a transformação, passíveis de mudanças e adaptações no mundo. De acordo com Santos:

(...) se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, (...) cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados as coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. ... o homem é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar. (SANTOS, 2010, p. 37)

O povo *Kaingang* passou por várias transformações devido a aculturação, o contato com o homem branco e outras culturas, levou o povo a se adaptar a modos diferentes de vida, e mesmo assim, foram capazes de conseguir, com muita resistência e persistência, manter parte de sua cultura. Xavier Albó nos ajuda a pensar esse processo ao definir que:

La *aculturación*, que es la adopción de algún rasgo proveniente de otra cultura. Esta palabra proviene de *ad-*culturación, que significa la *adhesión* a algo de alguna [otra] cultura. (No viene de *a-*culturación, que significaría la negación de cultura, como *a-*nónimo, significa 'sin nombre'). (ALBÓ, 2003, p. 32)

Ao passar por um longo processo de aculturação, a maioria dos *Kaingang* deixaram de viver apenas na aldeia, passaram a ocupar outros espaços, outros lugares, outras formas de vida. Muitos trabalham na agro-indústria, empresas, trabalho informal, outros estudam em universidades, a maioria possui aparelhos de televisão, computadores, redes de internet, celulares dentre outros meios de comunicação e interação com o mundo que até então eram privilégios do homem branco. Nesse sentido, Cucheavalia (2002, p. 115) como “o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos”.

Cabe destacar que o processo que resultou no contato, exploração e invasão das terras indígenas, resultou também na aculturação dos povos. No olhar de Veiga:

Se cultura são determinados traços, esses podem ser perdidos, misturados, poluídos por contato e, finalmente dissolvidos, resultando na ideia de aculturação. Se, no entanto, tomarmos cultura como “código organizador da experiência humana”, não há porque temer a mudança. As mudanças acontecem e a cultura se modifica, mas, ao mesmo tempo, é a cultura que seleciona o quê, e como, acolher os eventos. (VEIGA, 2000b, p. 9)

Nos dias atuais é impossível pensar o povo *Kaingang* como isolado, é errado afirmar que esse povo não mantém com outros povos uma relação intercultural, uma vez que estão em contato direto. Segundo Xavier Albó (2003, p. 37) “*Interculturalidad* es cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Por extensión, se puede llamar tam-

bién interculturales a las actitudes de personas y grupos de una cultura en referencia a elementos de otra cultura”.

Como podemos notar, as culturas têm suas especificidades, mas o respeito de uma cultura com a outra, é fundamental. Se isso ocorresse, os indígenas *kaingang*s não necessitariam reafirmar o tempo todo a importância de sua cultura. O ritual do *Kiki* é somente um dos exemplos culturais que segue latente no cerne da cultura *kaingang* da terra indígena Xapecó, evidenciando que os *Kaingang* da atualidade não se renderam ao tempo, pois ainda buscam manter sua identidade e modos próprios de vida, através da sua cultura e cosmologia.

O *Kiki* como forma de resistência do Povo *Kaingang* e fortalecimento da cultura

Para explicar a origem do universo e da vida, a ciência apresenta algumas teorias, os povos indígenas também possuem suas próprias formas de apresentar e explicar sua origem, através do contato com a natureza, seus mitos e lendas conseguem manter viva tanto sua cultura quanto sua identidade enquanto povos etnicamente diferenciados. A exemplo disso, temos o povo *Kaingang* que tem como centro da vida o ritual do *Kiki* ou o ritual de culto aos mortos, uma vez que através desse ritual os *Kaingang* conseguem fazer uma relação íntima entre a vida e a morte, além de ser objeto de reafirmação da identidade indígena. Baldus (1979) afirma que o culto aos mortos é a base e expressão mais forte da cultura espiritual dos *Kaingang*, porque o poder sobrenatural dos mortos tornou-se, para esses índios, mais do que qualquer coisa, um acontecimento místico e, por isso, objeto de crença.

A realização do ritual fortalece a cosmologia indígena, possibilitando a compreensão do mundo *Kaingang* e de sua sociedade dualista. No momento em que iniciam – se os preparativos para a realização do ritual, é possível perceber e entender claramente parte da cosmologia *Kaingang*, pois é nesse momento que o povo se divide cada um com sua metade clânica, *Kamé* e *Kairu*. O povo *Kaingang* tem sua origem e formação a partir da fusão dessas duas metades que agem no ritual de forma separada, mas, um complementa o outro de forma assimétrica. Segundo Silva (2002) um dos traços mais marcante da socialidade *kaingang* encontra-se na complementariedade ancorada no seu sistema cosmológico dualista, dividindo-se entre as metades *Kamé* e *Kairu*.

Um fato importante da realização do ritual do *Kiki*, é a representação da organização social da sociedade *Kaingang*, pois só é realizado o culto aos mortos quando solicitado por duas famílias, uma de cada metade, que tiveram seus entes queridos mortos em anos anteriores ou posteriores ao último ritual, e além da representação cosmológica também vê-se o respeito aos mais velhos e suas lideranças no grupo.

Para que o ritual ocorra há uma preparação prévia que deve ser seguida rigorosamente. São necessários três fogos que ocorrem em períodos distintos entre os meses de janeiro a julho, no período final de colheita de milho e de pinhão, ou seja, final de outono e início do inverno. Os fogos acontecem da seguinte maneira:

Primeiro Fogo: são acesos dois fogos um para cada metade clânica, respectivamente, o da metade *Kairu* para o lado do nascente do sol e o do *Kamé* para o lado poente do sol. Nesse primeiro fogo acontece a reunião dos rezadores com os familiares dos mortos que serão encaminhados seus espíritos para o mundo dos mortos. Também é nesse primeiro encontro que é verificado se há número suficiente de rezadores das duas partes, pois os *Kaingang* acreditam que se não houver o número correto de rezadores o *Kiki* não pode acontecer. Segundo os mais velhos se isso acontecer a comunidade sofre e acontecem muitas mortes, uma vez que, com a falta de uma das rezas no ritual os espíritos ficam vagando no mundo dos vivos e isso é ruim. Decidem em conjunto qual araucária será derrubada para a confecção do cocho que servirá para armazenar a bebida do *Kiki*, devendo ser uma araucária sadia e que através das rezas os espíritos possam autorizar a sua derrubada.

O pedido de autorização da derrubada do pinheiro é feita aos espíritos da natureza, porque os *Kaingang* acreditam que todas as espécies de animais e vegetais que existem no mundo possuem uma alma e espírito, o fato de derrubar o pinheiro é o mesmo que tirar uma vida, pois a morte da árvore representa o fim de um ciclo longo de existência do próprio povo *Kaingang*. A escolha da araucária como cocho é dada também pelo fato dela manter-se sempre verde, quer seja inverno ou verão. Esse primeiro fogo ocorre geralmente dois meses antes do terceiro, pois é o tempo necessário para a maturação da bebida *Kiki* e da realização de cada reza do ritual.

É importante lembrar, que com o acendimento do primeiro fogo do ritual acontece o reencontro dos *Kaingang* de várias terras indígenas, nes-

se encontro acontece o fortalecimento cultural de forma geral, pois como os conhecimentos são passados de geração a geração de forma oral, no tempo em que tá acontecendo a ritual as crianças e jovens são levados pelos seus pais para ouvirem e aprenderem os segredos da vida *Kaingang*, são repassados pelos *Kujás/pajés* – detentores dos conhecimentos diversos saberes próprios do povo, além disso é um espaço onde o mundo espiritual é juntado ao mundo carnal. Nesses reencontros de anciãos, rezadores e sábios indígenas são debatidos outras questões de suma importância para a sobrevivência do povo, dentre elas a luta pela terra e a manutenção de seus territórios tradicionais. A reunião em redor do primeiro fogo não passa das oito horas da noite, horário em que o sol se põe definitivamente no horizonte. Ficando na responsabilidade dos donos do ritual, ou seja, das famílias dos mortos que estão sendo cultuados manter a chama dos fogos acesar até o ultimo dia do ritual, pois os fogos depois de acesos não poderão ser apagados até o final do mesmo.

Segundo Fogo: No segundo fogo, são acesos quatro fogos, obedecendo a ordem do nascer e do sumir do sol, do lado leste são acesos dois fogos para o grupo clânico *Kairu* e do lado Oeste são acesos os outros dois fogos para a grupo clânico *Kamé*. Nesse segundo fogo acontecem os inícios das rezas e da chamada dos espíritos que serão encaminhados para o mundo dos mortos. Importante lembrar que as rezas e cantos são entoados todos em língua indígena *kaingang* e cada grupo de rezador possui sua própria maneira de rezar para o morto da outra metade clânica, ou seja, *Kamé* reza para *Kairu* e *Kairu* reza para *Kamé*. Esse segundo fogo reúne os *Kaingang* até a meia noite e acontece na noite que antecede a preparação do cocho e da bebida *Kiki* que será consumida no ultimo dia do ritual. No dia seguinte ao segundo fogo, os rezadores fazem a preparação do cocho, sendo que cada metade clânica tem a responsabilidade da preparar um lado do cocho, os *Kamés* descascam o pinheiro do lado em que o sol se põe enquanto os *Kairus* descascam do lado nascente do sol. No momento em que está sendo feito o cocho cada grupo de rezador deve fazer suas rezas em homenagem aos mortos e ao pinheiro que foi morto para a realização do ritual, onde, os rezadores *Kamés* rezam e dançam ao redor da araucária indo no sentido anti-horário e os *Kairus* por sua vez rezam e andam para o sentido horário, que simboliza o encontro das duas metades do povo *Kaingang*.

Após a confecção do cocho é preparada e bebida que será colocada no cocho por um período de sessenta dias, com uma mistura de mel de abelha silvestre, ervas medicinais, água ardente e água de nascente sem cloro ou outros medicamentos que não os próprios dos *Kaingang*. Também é de responsabilidade das famílias donas do ritual de cuidar do cocho e da bebida até o último dia do ritual.

Terceiro Fogo: Passados mais ou menos sessenta dias do início do ritual, acontece o terceiro fogo. Nesse fogo são chamados todos os membros das comunidades *kaingang* para participar. São acesos agora três fogos para cada metade – três para os *Kamés* e três para os *Kairus* – iniciam as atividades quando o sol esconde no horizonte seus últimos raios e passam a noite toda rezando, cantando e dançando em homenagem aos seus mortos e ao surgimento da vida *kaingang*. Nesse último fogo acontece uma mistura de alegria e tristeza, e isso se percebe no momento em que os cantos estão acontecendo.

É importante lembrar que por ser um ritual xamânico, nenhum membro ou pessoa deve chegar ao redor dos fogos se não tiverem identificados com uma marca que represente sua metade tribal. As marcas são diferentes uma das outras, se for *Kamé* recebe a marca *Kamé* que é comprida, se for *Kairu* recebe a marca *Kairu* que é arredondada. Há também outras duas marcas, a marca *Votor* e a marca *Jenkymág*, onde a *Votor* pertence ao *Kairu* e a *Jenkymág* a metade *Kamé*, que são aquelas pessoas filhas de não indígenas ou de outros indígenas não *Kaingang* – exemplo: filho de um pai da etnia Guarani com uma mãe da etnia *Kaingang*, se a mãe for da metade *Kairu* os filhos serão *Votor* e se a mãe for da metade *Kamé* os filhos serão *Jenkymág* – caso que ocorre somente quando uma mulher *Kaingang* casa-se com um homem de outro grupo tribal, isso porque, a continuidade do povo *Kaingang* é dada pela patrilinearidade.

Ao findar a noite do terceiro e último fogo, os rezadores e os participantes do ritual se dirigem do local onde aconteceram os fogos até o cemitério, seguindo a seguinte regra: os membros do grupo *Kamé* vão na frente cantando e rezando enquanto os do grupo *Kairu* vão mais atrás. Ao chegar no cemitério os *Kamés* entram primeiro no cemitério e fazem suas rezas sobre os túmulos dos mortos *Kairus*, fazendo a troca das cruzes dos mesmo, enquanto os *Kairus* aguardam do lado de fora do cemitério para depois da saída dos *Kamés* fazerem sua parte do ritual, entoando suas rezas e cantos aos mortos *Kamés*. Feito essa parte, ambos os

grupos seguem rumo ao local onde está sendo feito ritual, para a abertura do cocho e encerramento do ritual. Tanto no cemitério quanto no ato final do ritual é um momento ímpar, pois fica claro que o povo ainda mantém viva sua cultura. Após a abertura do cocho e consumo da bebida, os membros dos dois clãs se unem e trocam cumprimentos em sinal de um novo recomeço.

Notadamente a realização do ritual do *Kiki* pelo povo *Kaingang* é um sinal de resistência e busca de sua autonomia, pois pela pressão do próprio órgão indigenista oficial no início do século XX, os *Kaingang* quase abandonaram definitivamente essa rica e imemorial tradição. O que os velhos relatam é que, a desculpa pela proibição do ritual era de que no decorrer do evento havia muito consumo de bebidas alcoólicas.

Outro fator que quase levou a extinção dessa prática cultural *kaingang* foram as entradas de colonizadores e expulsão dos indígenas de seus territórios tradicionais nos anos quarenta, onde os *Kujás/Chama Kaingang* foram levados para outros territórios e proibidos de realizar o ritual. Por outro lado, a realização do ritual como já descrito acima, é um momento em que os líderes e velhos debatem diversos problemas e planejam o futuro de seu povo.

Geralmente quando acontecem os encontros para a realização do *Kiki*, os *Kujá* de várias aldeias e terras indígenas se reencontram e fazem trocas de conhecimentos. O papel desses líderes não é apenas de rezar no evento, mas são os conhecedores dos segredos da natureza, conhecem os mais diversos remédios e ervas que podem curar ou matar pessoas.

O surgimento desses líderes tradicionais se dá em tempos em tempos, onde segundo os próprios *kujás*, são chamados pelos espíritos da natureza em determinado tempo de sua vida e compartilham com animais e vegetais os segredos do mundo dos vivos e dos mortos.

A pesquisadora Veiga fala da importância do ritual do *Kiki* enquanto uma performance dos atos míticos, com etapas que apresentam uma profunda ligação com o mito da criação do mundo dos *Kaingangs*.

O ritual do *Kiki* relaciona-se aos mitos cosmogônicos de destruição e reconstrução do mundo. A morte dos indivíduos atinge toda a comunidade. Refazendo os gestos e o caminho dos ancestrais, o ritual recompõe a comunidade e reestrutura o mundo. Refazendo a origem do povo e a criação, ele dá aos *Kaingang* a possibilidade de

um novo tempo, que é também o tempo primordial. (VEIGA, 2000a, p. 264)

O ritual do *Kiki* é uma forma de manter a cosmologia indígena viva, pois possibilita pensar um novo tempo, tempo de renovação, tempo sagrado para o povo indígena. O ritual busca garantir e legitimar a ancestralidade que foi por muito tempo, ameaçada pelos processos de colonização.

Considerações finais

Com esse artigo chegamos a algumas conclusões dentre as quais a que o ser humano independente do grupo étnico está sujeito a mudanças e adaptações culturais. A cultura não é estática e está em constante transformação. O desenvolvimento da identidade de um grupo étnico depende da relação intercultural que o mesmo se envolve. Ainda com o desenvolvimento desse trabalho, foi possível fazer uma reflexão do papel do indígena na formação do povo brasileiro, que o Brasil é um país multiétnico, que cada povo possui na sua especificidade meios próprios de se manter na diferença ao tempo que se adapta aos costumes e culturas do demais povos.

As mudanças que os indígenas foram obrigados a passar, principalmente o povo *Kaingang*, não tornou esse povo menos indígena, mas tornou mais forte. Que apesar das lutas e dificuldades o povo *Kaingang* é um grupo guerreiro que ainda mantém sua tradição, seus rituais, e buscam a cada dia transformar seu mundo sem esquecer de quem são. Conclui-se também que o ritual do *Kiki* ainda é um dos meios de manter viva a cultura *kaingang*, que apesar dos empecilhos ainda consegue manter seus conhecimentos e riquezas imemoriais deixadas de herança pelos seus ancestrais. Ainda que, se depender do povo *kaingang* essa tradição será repassada e eternizada.

Referências

ALBÓ, S. J. X. *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.

BALDUS, Herbert. O culto aos mortos entre os Kaingáng de Palmas. In: BALDUS, Herbert. *Ensaio da Etnologia Brasileira*, 2ª ed. São Paulo/Brasília: Companhia Editora Nacional/INL, 1979.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

MENDES, Marcilei. *Mês dos mortos*. Disponível em: <<http://marcielamendes.blogspot.com>>. Acesso em 14 de maio de 2019.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org>>. Acesso em 12 de maio de 2019.

SANTOS, M. A. *Nós só conseguimos enxergar dessa maneira: Representações e Formação de educadores*. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: Campinas, Tese de Doutorado, 172p.2010.

SILVA, S. B. da. Dualismo e cosmologia *kaingang*: o xamã e o domínio da floresta. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 188-209, 2002.

VEIGA, Juracilda. A retomada da festa do Kikikoi no PI Xaçecó e a relação desse ritual com os mitos Kaingang. In: MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco; TOMMASINO, Kimiye. *Uri e Wãxi: Estudos Interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Editora Uel, 2000a. p. 261-292.

VEIGA, Juracilda. *Cosmologia e práticas rituais Kaingang*. Campinas: IFCH – Unicamp, Tese de Doutorado, 304p. 2000b.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA POLICIAL MILITAR PELO BRASIL

*Paulo Ramos dos Santos**

Introdução

O Departamento de Força Nacional de Segurança Pública – DFNSP é uma força tarefa do governo federal, criada em 2004, que reuniu policiais e bombeiros de todo o país para resolução de crises de segurança pública nos estados, firmado através de convênio entre as instituições de Segurança Pública e Secretária Nacional de Segurança Pública – SENASP.

A seleção e convocação para DFNSP varia de estado para estado, em Santa Catarina a seleção interna é feita através de edital, exames físicos e exercícios aquáticos específicos, sendo que conclui com êxito todas as etapas. Convocado em novembro de 2011 para compor o Batalhão Especial de Pronto Emprego – BEPE da DFNSP em Luziânia-GO passávamos por um treinamento de nivelamento juntamente a outras federações, divididos por pelotões, a comando de um capitão.

O BEPE da Força Nacional localizava-se em Luziânia-GO, que vivia uma grave crise de segurança pública local. Um bolsão de pobreza em torno das cidades satélites de Brasília, reforçam a desigualdade social e conseqüente explode os índices de violência. Estrategicamente, Luziânia servia como ponto de apoio ao restante do Brasil, pois a Força Nacional – FN mantinha parte da tropa em treinamento, revezando em policiamentos e operações locais, destinando policiais em frações de 15, 20 ou 30 policiais conforme requisição do Ministério da Justiça, em missões espalhadas pelo Brasil. O principal destino eram as regiões norte, em apoio ao Exército Brasileiro, Polícia Federal, Ibama e ICMBio.

A exemplo das Polícias Militares, os postos e graduações da FN é similar ao Exército¹, onde o mais antigo dentre os oficiais é Comandante

* Mestrando em Educação, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: tenramo@hotmail.com.

da operação, e os demais oficiais compõem o Estado Maior, complementado com as praças que executam a missão.

O alto Comando são cargos de confiança, nomeados pela SENASP. Sua sede é um anexo no Ministério da Justiça em Brasília-DF. Divido em Coordenações, geralmente chefiada por oficiais coordenam as ações, diretrizes e políticas da FN.

A vestimenta da FN é um camuflado urbano digitalizado e igual a todos os integrantes. As distinções entre seus pares acontecem através de signos, em especial os postos e graduações, externados pela bocaneira² na gola da gandola³. Símbolo do Estado, a bandeira estadual é exibida logo abaixo da bandeira nacional. Mais do que uma formalidade, ela é a apresentação de suas origens e carrega consigo os estigmas, preconceitos, singularidades e características da sua região.

Método

Este estudo descreve uma experiência profissional a serviço do DFNSP, no período compreendido entre novembro de 2011 e novembro de 2012. Ocorreu nas missões na qual fui empregado nas cidades de Luziânia- GO, Fortaleza-CE, Brasília-DF, Salvador-BA, Bonfim-RR e Altamira-PA. As atribuições do oficial na Força Nacional nesse contexto incluíam, a supervisão, coordenação, comando e subcomando nas missões. Não serão abordados os anos anteriores, com outras experiências policiais, mantendo-se o caráter estrito de análise de um relato de experiência. Apresento aqui, contudo, minha apropriação reflexiva das experiências que tive pela convivência cotidiana com diversos policiais de outras federações, sendo de minha autoria a versão apresentada.

A tarefa de rememorar assume um sentido político relevante neste trabalho de reflexão. Na perspectiva de Benjamin (1994), representa uma postura ética e política em que a experiência é histórica.

¹ Oficiais: 2º Tenente, 1º Tenente, Capitão, Major, Tenente Coronel e Coronel; Praças: Soldado, Cabo, 3º Sargento, 2º Sargento, 1º Sargento e Sub Tenente.

² Insígnias emborrachadas com postos e graduações.

³ Vestimenta superior do fardamento militar.

A experiência começa a ser definida como ciência experimental, aliada ao conjunto da razão para compreensão da realidade (LAVILLE; DIONE, 1999).

A metodologia empregada foi descritiva, reflexiva e analítica. Consiste em um relato de experiência, resultado de reflexão que integra a construção teórica e as experiências vivenciadas ao longo do serviço. Um estudo de pesquisa descritiva tem como característica, observar, registrar, analisar, descrever fatos ou fenômenos (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008). Com intenção de dar conta do objetivo proposto, optei, então, pelo método qualitativo de pesquisa. Pois:

(...) a Pesquisa Qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2008, p. 21)

Missões pelo Brasil

Eu, 1º Tenente, com 1,91m de altura e pele preta, era o antagonismo dos policiais catarinenses. O primeiro choque cultural por parte de membros de outras forças, foi quando eu ostentei no braço a bandeira estadual de Santa Catarina, símbolo que representava um povo reconhecido por pele e olhos claros, sendo questionado por diversas vezes se existiam negros em Santa Catarina.

A imagem de Santa Catarina para o resto da nação é de um povo honesto e de origem germânica (FROTSCHER, 1998).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2014)

Ao chegar na FN, fui submetido a um intenso treinamento técnico e psicológico de 15 dias para padronização de técnicas policiais no Batalhão Escola, em Luziânia-GO. Os integrantes são submetidos a testes físicos, noções de direitos humanos, criminologia, abordagem social, histórica e psicológica da violência, resolução de problemas, gerenciamento integrado de crises e desastres, mediação de conflitos, uso progressivo da força, manuseio de granadas e armamentos, tiros, etc. Com o final do curso de adaptação, chamado de nivelamento, os integrantes foram distribuídos nas mais de 30 missões ativas naquela época. Eu, fui designado para permanecer em Luziânia, auxiliando na operação entorno, de policiamento local, em auxílio as forças policiais do estado de Goiás e de pronto emprego para operações emergenciais.

No final daquele ano e início de 2012, intensificou as greves de Policiais Militares por todo o Brasil por melhores salários, a primeira paralisação ocorreu no Maranhão e posteriormente no Ceará. A greve do Maranhão ocorreu no mês de dezembro de 2011, encerrando logo em seguida, na qual não tive participação.

A greve do Ceará deu seu estopim no dia 30 de dezembro de 2011 e fomos os primeiros policiais da FN deslocados a Fortaleza. Devido a urgência, fomos deslocados com avião funcional e os demais seguiram com viaturas. Com réveillon na praia de Iracema, estimado em 3,5 milhões de pessoas, a determinação era manter a ordem pública, para isso contávamos com a força da mídia para tranquilizar a população e os turistas, que externavam, através de, imagens e vídeos a FN guarnecendo os principais pontos da cidade. Passamos 26 dias em Fortaleza e apesar das dificuldades inerentes a substituição da tropa local, não me recorro de grandes dificuldades operacionais.

No final de janeiro de 2012, em patrulhamento a região de Luziânia-GO, a guarnição composta por mim, Soldado Izete, Soldado Ezau e Cabo Queiroz, oriundos de Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão, respectivamente. Começa uma conversa em torno do personagem folclórico Curupira iniciada pelo Soldado Ezau, sobre seus assovios e travessuras na mata, compartilhado por experiências pela Soldado Izete e Cabo Queiroz que progrediu por contos sobre o saci. Por não ter histórias a compartilhar a respeito dos personagens, fiquei como observador até que em determinado momento questioneei da veracidade das histórias, por tratar-se de personagens do folclore brasileiro, sendo de imediato repre-

endido pelos demais policiais, por não frequentar a mata e, portanto, não ter encontrado tais figuras. Posteriormente, me pus em silêncio a refletir a atitude dos policiais, e concluí que histórias sobre Saci, Curupira, botos e outros personagens mitológicos povoavam suas mentes através de histórias e contos desde sua nascença.

O folclore varia de região para região, de cultura para cultura. E a riqueza do folclore brasileiro, além das diferentes contribuições das raças que o formam, é a sua variedade de expressão, sua diferenciação, pela vasta extensão do nosso país, motivando o desenvolvimento de características próprias, específicas, em vários locais. Eis por que o folclore do Brasil está dividido em Regiões: do Norte (Amazonas, Pará: a lenda da Vitória Régia, A Criação do Norte, A Iara, etc.); do Nordeste (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Bahia, Alagoas, Sergipe, Piauí: A Caipora ou o Caapora, O Lobisomem, O Barba-ruiva, A mula-sem-Cabeça, etc.); do Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás: Origem das Estrelas, Anhanguera, As Lágrimas de Potira, etc.); do Leste (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais: O Sonho de Paraguaçu, O Segredo de Robério Dias, O filho do trovão, etc.); do Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul: O negrinho do Pastoreio entre outras). (ARÁUJO; LIMA, 2005, p. 38)

No início de fevereiro, fomos convocados às pressas para apoio ao policiamento especializado na Bahia, pois o efetivo orgânico da Polícia Militar da Bahia tinha entrado em greve. O deslocamento a Salvador-BA se deu por comboio de várias viaturas, o que demorou mais de 24 horas de viagem para percorrer os mais de 1500km que separam as duas cidades. Ao chegar com o efetivo ainda cansados na capital baiana, começamos o revezamento de turno com os policiais que já se encontravam no local, por terem se deslocado com transporte aéreo. O caos tomava conta da cidade, com vários assaltos, homicídios e arrastões. O encaminhamento a Delegacia de Polícia Civil para os procedimentos cabíveis eram exclusividade dos crimes mais graves e com muito custo, a guarnição de serviço pouco conseguia percorrer pelas ruas de Salvador, pois a todo instante era abordada por cidadãos desesperados vítimas de algum crime. Lembro-me com poucos detalhes as ocorrências atendidas, apenas me recordo que foram muitas e do alto índice de estresse que as acompanhavam. Na véspera do maior evento festivo da Bahia, o carnaval, as negociações com o governo estadual evoluíram rápido e logo teve um desfecho favorável a todos, com o fim da greve e retorno das forças policiais militares à rua. A Força Nacional permaneceu na cidade em apoio espo-

rádico ao policiamento local durante o carnaval. Neste período, percebi o número maior de vítimas de violência em negros, em especial aos homens.

Corroborar com essa visão o estudo de Araujo, *et al.* (2009), que mostraram que existem diferenciais na mortalidade por causas externas segundo raça/cor da pele em Salvador. Os negros morrem, em média, em idades mais precoces por homicídios, acidentes de trânsito e demais causas externas.

Sendo a maior parcela da população de Salvador constituída por pessoas negras, o número de anos potenciais de vida perdidos devido a este grupo de causas para este contingente populacional também seria maior. Contudo, observa-se que se por um lado a população negra deste município é somente três vezes maior que a de brancos, por outro lado o número de anos de vida perdidos pelos primeiros foi mais que 30 vezes superior. Além disso, comparados aos brancos, a população de pretos – 11,4% menor –, perdeu mais que o dobro (2,6 vezes) do número de anos potenciais de vida. (ARAÚJO, *et al.*, 2009)

No início de maio de 2012, fui convocado para operação Ágata em auxílio ao Exército Brasileiro, que desenrolou simultaneamente em toda região norte fronteira do Brasil. O apoio foi prestado no município de Bonfim-RR, divisa com a Guiana Inglesa. A missão consistia em diversos patrulhamentos, reconhecimentos e abordagens pontuais, conforme levantamento do Exército. Nesta missão especificamente, fiquei na função de Comandante com 15 policiais, já que o grupo fora dividido na chegada em Boa Vista-RR, sendo que o primeiro grupo com 21 homens seguiu para Pacaraima-RR, divisa com Venezuela. Como primeira missão em Bonfim-RR, o reconhecimento de reservas indígenas a 55 km mata adentro. Curioso, da possibilidade de conhecer tribos mais isoladas do norte do Brasil, me voluntariei a participar da missão, já que era restrita a dois homens da força nacional. Ao chegar na comunidade, fiquei decepcionado, pois consistia em casas comum, ao homem branco, com antenas parabólicas, veículos e motocicletas.

Tínhamos 30 dias de missão e alguns policiais tinham dispensas marcadas nesse interim. Com poucas opções de voos, começaram a cogitar viajarem por via terrestre, onde fomos informados que 70% do estado consistia em reservas indígenas e que a única estrada interestadual que

ligava a Manaus-AM atravessava uma reserva indígena e era fechada entre 22h as 06h pelos índios.

Em uma pesquisa realizada por Venturi e Bokany (2013) revelou que a principal forma de desumanização dirigida aos índios é a exclusão moral. Como refere Opotow (1990), a exclusão moral ocorre quando indivíduos ou grupos são percebidos como estando fora das fronteiras dentro das quais se aplicam as regras, os valores morais e as noções de justiça e igualdade. Dessa forma, excluir moralmente o outro significa não considerá-lo como merecedor de sentimentos positivos ou de ações de cuidado e apoio, em um diapasão no qual qualquer violência perpetrada contra eles passa a ser legítima, como efetivamente tem ocorrido em relação aos índios no Brasil.

No retorno a Luziânia, fui selecionado, aleatoriamente, junto a outros quatro oficiais para o frequentar o curso de gerenciamento de crises em comunidades indígena, destinado aos delegados de polícia federal, e oferecido pela Academia Nacional de Polícia em Brasília-DF. O curso de 80 horas consistia em informações privilegiadas de tribos indígenas pelo Brasil com explanação pela Funai, aliado a técnicas policiais com fundamento nos aspectos legais. Nesse curso fui apresentado ao universo indígena, conhecendo um pouco mais sobre suas crenças, culturas, costumes, línguas, etc., que mais tarde serviram para orientação e mediação de conflitos as reservas indígenas na região de Chapecó.

O desconhecimento sobre a situação atual dos povos indígenas, está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico com um biotipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos nativos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc. Ou também imortalizados pela literatura romântica produzida no Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, “bárbaros, bons selvagens e heróis” (SILVA, 1994).

Na última missão da FN, fui deslocado para Altamira-PA. A cidade compunha de três missões permanentes, uma em apoio ao ICMBio no combate ao desmatamento e duas de proteção a pessoa, ambas desafia-

ram e foram ameaçadas por grileiros⁴, muito comum naquela região. O Brasil ainda sofria duras críticas por parte da comunidade internacional pelo assassinato de Dorothy Stang⁵, a Secretária de Direitos Humanos solicitou proteção a duas pessoas militantes na defesa dos direitos socioambientais. Um madeireiro, residente na cidade de Altamira e outro extrativista de castanhas, residente a 500 km rio acima, conhecida como Terra do Meio. Como subcomandante das missões, acompanhávamos a rotina dos protegidos nas 24h diárias. Minha tarefa consistia em subsidiar proteção em tempo integral através de escala do efetivo a disposição, intercalando com as demais missões. Em Terra do Meio foi a única missão que não estive *in loco* e possivelmente uma das mais interessantes: o deslocamento acontecia com barco, tipo voadeira⁶, subsidiada pelo ICMBio. Na época de cheia, o deslocamento levava três dias, na estiagem, chegavam a levar sete dias para chegar no destino. No local, as condições não eram das mais salubres, a comunicação era precária, não possuía rede elétrica, sinal de telefone ou internet. A comunicação com a base dava-se através de rádio amador a cada três dias. Relato dos policiais situavam um extrativismo de subsistência, caça e pesca complementavam a alimentação familiar, a agricultura subutilizada e o banho se dava no rio sob o olhar de jacarés. A cada troca de guarnição, que aconteciam a cada 20 dias, compravam alimentos que consumiriam nos dias a disposição da missão.

Considerações finais

O Brasil é um país continental, de diversidade cultural, racial e social sem precedentes. Mesmo a comunicação, em língua portuguesa, em determinadas regiões carecem de interpretações, entretanto a linguagem do preconceito e discriminação parece ser universal.

⁴ Constituiu-se um processo de falsificação de documentos de terras, em que a utilização de pequenos insetos (os grilos), confinados em uma caixa com papéis, expõem uma substância amarelada sobre o papel, que dá a impressão de que tais documentos são antigos.

⁵ Conhecida como Irmã Dorothy foi uma freira norte-americana naturalizada brasileira, assassinada, com sete tiros, aos 73 anos de idade, no dia 12 de fevereiro de 2005, no município de Anapu, no Estado do Pará. Defensora de uma reforma agrária justa e consequente, Irmã Dorothy mantinha intensa agenda de diálogo com lideranças camponesas, políticas e religiosas, na busca de soluções duradouras para os conflitos relacionados à posse e à exploração da terra na Região Amazônica (NOTÍCIAS, 2007).

⁶ Em alusão a posição do barco no rio, ficando com a proa empinada, face a força do motor.

A construção do preconceito e a visibilidade das discriminações decorrentes na sociedade brasileira, dubiamente associadas à condição das diferenças ou identidade: seja pela afirmação e manipulação da condição da diferença, seja por sua insistente negação ou dissimulação. Em ambos os casos, o não-reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito a elas se fazem presentes, criando novos padrões de violência. A reflexão constrói uma ponte entre o preconceito e a violência, enfatiza as diversas formas de discriminação e exclusão, em especial ao negro e índio.

No fim do século XIX, em linha teórica liderada por Lombroso, em 1876, associava a delinquência a determinações biológicas próprias a certos indivíduos, que ficou conhecida como “o criminoso nato” sabendo-se que foi com a publicação de sua obra “O homem delinquente” que uma teoria geral da criminalidade a partir de causas biológicas passou a ser considerada seriamente. O livro explanava teorias de áreas distintas para explicar um dos problemas sociais que tomavam relevo no fim do século XIX: o crescimento da criminalidade nos grandes centros urbanos.

Lombroso (1883) empregava estatísticas criminais, medidas frenológicas e craniométricas para sustentar a tese de que boa parte dos criminosos era biologicamente condicionada a uma vida de crimes, constituindo um tipo à parte do resto da humanidade. Segundo Lombroso (1883), por ação de causas de ordem moral, física e mental, esses indivíduos eram portadores de um atavismo que os tornava fortemente inclinados a atos criminosos desde o nascimento. Os estigmas do atavismo físico, enfatizados em sua obra, permitiam identificar o criminoso de modo mais objetivo: a presença de traços simiescos, assimetrias faciais, olhar oblíquo, alta resistência a dor física, uso de tatuagens, além de diversas características antropométricas cuja frequência Lombroso (1883) alegava ser maior entre os criminosos. Após a publicação de sua principal obra, revisada e ampliada em edições posteriores, e com o auxílio de seus discípulos Enrico Ferri e Raffael e Garofalo, Lombroso passou a sustentar a tese de que a biologia dos criminosos natos determinava seu destino; eles constituíam tipos regressivos, bárbaros em meio à civilização.

Há indícios de que essa teoria do “criminoso nato” deveu seu sucesso muito mais a sua utilidade política para a associação entre criminalidade e pobreza e ao cientificismo peculiar à época do que ao rigor metodológico de Lombroso.

De certa forma, essa teoria perpetua até os dias atuais no inconsciente popular brasileiro, do negro criminoso aliado à pobreza:

(...) no Brasil, o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também porque é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, os negros brasileiros sofremos racismo. É claro que a classe social, a renda e o grau de instrução, em algumas situações atenuam esse racismo, mas não fazem com que ele desapareça. É o que comprovam os dados censitários, pesquisas do Ipea e pesquisas realizadas nas universidades. (GOMES *apud* SILVA; SILVA, p. 87, 2017)

Milhões de negros e indígenas estão atolados na pobreza e não têm acesso a serviços básicos e a oportunidades de emprego. A situação é preocupante, já que a aplicação das leis, planos e políticas públicas para combater a discriminação, são falhas. Uma consequência extremamente preocupante disto é a violência que assola o país. Sendo que as principais vítimas desta violência tem etnias de raça. Busco através do meu trabalho minimizar preconceitos e quebrar paradigmas, através da aplicação da lei e exemplo de comandamento.

Referências

ARAUJO, Edna Maria de et al. Diferenciais de raça/cor da pele em anos potenciais de vida perdidos por causas externas. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 405-412, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05nov. 2017.

ARAUJO, Denise Felipe Carvalho de; LIMA, Edivania Ferreira. *A contribuição do Folclore nas aulas de Literatura Infantil*. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

FROTSCHER, Méri. *Etnicidade e Trabalho Alemão: Outros usos e outros produtos do labor humano*. Florianópolis-SC: Abril, 1998.

LOMBROSO, Cesare. *O homem criminoso*. Rio de Janeiro: Editora Rio. 1983.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOTÍCIAS. *Irmã Dorothy*: Biografia de Irmã Dorothy, 2007. Disponível em: <<https://noticias.cancaonova.com>>. Acesso em: 05 Nov 2017.

OPOTOW, S. Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46, 1-20. 1990.

SILVA, Edson. Bárbaros, bons selvagens, heróis: imagens de índios no Brasil. In: CLIO – *Revista de Pesquisa Histórica da Universidade Federal de Pernambuco* (Série História do Nordeste n.º15). Recife: Editora Universitária, p. 53-71, 1994.

SILVA, Glênio Oliveira da; SILVA, Lázara Cristina da. *Educação das relações étnico-raciais em suspensão*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENTURI, G.; BOKANY, V. *Indígenas no Brasil – Demandas dos povos e percepções da opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Rosa Luxemburgo, 2013.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DO ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR

*Ana Karina Brocco**

*Elison Antonio Paim***

Considerações iniciais

As reflexões apresentadas neste texto sobre educação intercultural e direitos humanos, fazem parte da construção inicial de nossa tese de doutoramento no campo da Sociologia e História da Educação, provisoriamente intitulada “Memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang no ensino superior na Região Oeste de Santa Catarina”. Na tese procuramos compreender, a partir do período recente das políticas de ação afirmativa, o que é ser indígena na universidade, por meio das narrativas orais dos estudantes sobre as memórias de suas experiências e trajetórias, visando contribuir com a visibilidade e a valorização das histórias e memórias desses estudantes, bem como, com o acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior e com a construção de uma universidade decolonial e intercultural.

A partir da crítica à modernidade ocidental e da aproximação com outras perspectivas de produção de conhecimento, o pensamento decolonial busca romper com a colonização epistêmica vivida pelos povos não europeus. A decolonialidade nasce a partir dos movimentos sociais e assume uma posição política com estes, para validar outros saberes, outras formas de pensar o mundo, de produzir conhecimento. Nesse sentido, a

* Graduada em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Bolsista Capes; Membro do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC) e do Grupo Rastros (USF). E-mail: aninhabrocco@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina; Líder do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC), Vice-líder do Grupo Rastros (USF) e integrante do grupo Kairós (Unicamp). E-mail: elison0406@gmail.com.

interculturalidade se entrecruza com a decolonialidade enquanto projeto, processo, luta que busca a transformação social (WALSH, 2009).

Quando nos referimos à educação superior dos povos originários ou indígenas¹, precisamos considerar que mesmo diante da brutalidade e invisibilidade social, que coloca-nos diante de sujeitos que historicamente foram excluídos e postos à margem, colonizados, escravizados, dizimados em nome de um projeto de Modernidade e Colonialidade, a escolarização ao mesmo tempo em que foi usada para dominação torna-se um dos processos mais significativos de resistência, sobretudo, a presença da juventude indígena nas universidades.

O reconhecimento ao direito à educação dos povos indígenas no Brasil², tem um marco divisor apenas em 1988, quando a Constituição Federal rompe oficialmente com a política de tutela e integração, “assegurando” o direito originário sobre as terras ocupadas, às formas de organização social, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação bilíngue e diferenciada, conforme explícito no Capítulo VIII da Constituição, intitulado “Dos índios” e no Capítulo III, relacionado à educação escolar indígena.

A partir de então foram se consolidando importantes avanços na legislação e nas políticas públicas, principalmente na área educacional. Como exemplo, podemos citar a Portaria Interministerial n. 559 de 1991 que criou o Conselho Nacional de Educação Indígena, as especificações sobre a educação escolar indígena nos âmbitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024), o Decreto presidencial n. 6.861, de 2009, que dispõe sobre os territórios etnoeducacionais, entre outros.

O intelectual indígena Luciano (2012), reconhece que a legislação educacional e as experiências inovadoras das escolas indígenas representam muitos avanços, resultados de muita luta, e que cabe aos indígenas

¹ Destaca-se que o uso da denominação indígena ou índio se dá a partir da reflexão de Luciano (2006, p. 30) que refere que os termos foram mantidos pelo movimento indígena “como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes”.

² Sobre políticas educacionais voltadas aos indígenas, ver Tassinari (2008) e Luciano (2011).

se apropriarem dessas escolas, transformá-las e gerenciá-las segundo suas demandas e interesses, como instrumento de empoderamento, protagonismo e autonomia. Ainda segundo o autor, há um esforço para que a escola contribua com a valorização e a preservação dos modos próprios de educação dos povos indígenas, como as línguas indígenas e os saberes orais dos mais velhos, e um desafio para encontrar um ponto de equilíbrio, entre a valorização dos saberes indígenas e dos saberes científicos e tecnológicos. Entretanto, cada comunidade tem a sua escola, algumas com um viés mais tradicional, colonial, porque assim querem em um determinado tempo histórico, em outro momento podem mudar de decisão e fazer outras escolhas, que precisam ser respeitadas por todos.

Independente do modelo, o que fica evidente é a decisão dos povos indígenas pela escolarização. O crescente processo de escolaridade sugeriu o acesso à universidade como um direito, fomentando a exigência de políticas públicas. Se até então, a educação superior indígena estava fora de qualquer agenda de governo, no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, a partir das lutas e demandas dos movimentos negros, seguido dos movimentos indígenas, inicia-se a discussão sobre a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades. O que culminou, ao longo dos últimos anos, com a criação de cursos de licenciaturas indígenas ou interculturais e com a reserva de vagas em cursos regulares – através da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, e das bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni)³.

Essas políticas e programas de ações afirmativas no ensino superior permitiram o ingresso de um conjunto expressivo de indígenas na universidade, que passou de um número estimado pela Funai de 1.300 estudantes no ano de 2004, para em torno de 49 mil atualmente, de acordo com dados do último Censo da Educação Superior, divulgado pelo Insti-

³ A Lei de Cotas reserva um percentual de vagas nas instituições públicas de ensino superior, para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, negros, pardos e indígenas, que estudaram em escolas públicas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do IBGE, na Unidade da Federação que a instituição de ensino se localiza. O ProUni reserva, em processo seletivo, nas instituições privadas, bolsas integrais ou parciais às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que estudaram em escolas públicas ou privadas com bolsa integral, e cuja renda familiar *per capita* seja de até três salários-mínimos. O percentual de bolsas destinadas também considera a proporcionalidade apontada pelo censo do IBGE.

tuto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Conforme assegura Luciano (2012, p. 146), os povos indígenas resolveram apostar na educação, e nessa aposta a universidade tornou-se um instrumento importante para o presente e para o futuro indígena, tanto no diálogo com o mundo envolvente, como no desejo de melhorar as condições de vida nas aldeias, e no seu papel na formação da identidade dos jovens indígenas, pois de acordo com o autor, na universidade eles “se reencontram, se reconstituem e se consolidam consciente e criticamente enquanto membros pertencentes a uma história, a uma coletividade étnica particular e a um projeto de sociedade local, regional, nacional e planetário”.

Embora o crescente interesse dos indígenas pela formação superior e dos avanços nas políticas e programas educacionais voltados a esses povos, diversos estudos têm sinalizado que eles ainda enfrentam muitas dificuldades para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, pois, além da necessidade da manutenção material desses estudantes, como alimentação, transporte, moradia, despesas com o curso, há, sobretudo, a necessidade de reconhecimento e valorização de suas diferenças e de práticas interculturais nas IES (RUSSO; DINIZ, 2016; BRITO; DOEBBER, 2014; AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013; FREITAS; HARDER, 2011; PAULINO, 2008).

O caráter eurocêntrico, o racismo associado a ele e a reprodução da cultura dominante, são constitutivos e fundacionais da vida universitária, que em um dos seus extremos, opera o racismo epistêmico contra aqueles que apresentam modos outros de existir, como os estudantes indígenas e negros. Segundo Maldonado-Torres (2009), esse tipo de racismo descarta a capacidade epistêmica de certos grupos, evitando reconhecê-los como seres inteiramente humanos⁴.

Candau (2012) também sinaliza que frente a presença de grupos socioculturais diversos e a afirmação de suas diferenças, muitas manifestações de preconceito, discriminação, violência, intolerância, exclusão, es-

⁴ Ainda sobre o racismo epistêmico, Grosfoguel (2007, p. 35), afirma que a “(...) epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

tão presentes no cotidiano escolar, e que para mudar essa realidade e garantir o direito de todos/as à educação, precisamos desconstruir aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente, legado da modernidade, e “trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (...) incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos” (CANDAU, 2007, p. 237).

Diante do exposto, passamos ao debate sobre as concepções de igualdade, diferença, educação intercultural e a inter-relação com os direitos humanos, a partir das reflexões e contribuições da pedagoga brasileira Vera Maria Ferrão Candau, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Igualdade, diferença, direitos humanos e educação intercultural

Candau trabalha na perspectiva de que a afirmação dos direitos humanos hoje passa pela necessidade de uma ressignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais e os processos educativos são de especial relevância.

Com base em suas pesquisas, a autora chama atenção para a polissemia dos termos “igualdade” e “diferença”, que se contrapõem, explícita ou implicitamente nas narrativas dos educadores. Quanto ao termo “igualdade”, na maioria das falas prevalecia a equivalência com a homogeneização: “A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso (CANDAU, 2012, p. 238)”. Além disso, a articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos, também estava praticamente ausente das narrativas dos professores entrevistados.

No que se refere ao termo “diferença”, era frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Em poucas narrativas a diferença foi articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.

De acordo com Candau (2012), as narrativas dos professores expressam uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da Modernidade, que impregna os processos educacionais. Nesta perspectiva, os processos pedagógicos apresentam um caráter monocultural, o que resulta na impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes em sala de aula, que são invisibilizadas, negadas e silenciadas.

No entanto, Candau (2012, p. 239) considera que não é possível trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença e vice-versa, visto que “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. Nessa direção, a igualdade assume o reconhecimento de direitos básicos de todos, mas esses todos devem ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Segundo Candau (2012), a articulação entre igualdade e diferença é complexa, tanto teoricamente quanto nas práticas educativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre os direitos humanos, pois atualmente, muitos grupos questionam se a construção dos direitos humanos fortemente marcada por referenciais da modernidade, como igualdade, liberdade e universalidade, pode ser referência para se reconhecer as diferenças culturais. Para a autora, há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação, não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um remeta ao outro. Dessa forma, acredita, a partir da proposição de Boaventura de Souza Santos, que os direitos humanos precisam ser ressignificados, uma vez que,

(...) enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442 apud CANDAU, 2012, p. 241)

Ressignificar a partir da perspectiva do cosmopolitismo insurgente, isto é, dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, dos movimentos sociais, da inquietude dos diferentes atores sociais, não quer dizer negar as raízes históricas da construção dos direitos humanos, mas

pretende trazê-los para dialogar com a problemática atual, e neste processo, o diálogo intercultural é imprescindível e os processos educacionais são fundamentais.

A educação intercultural, nas palavras de Candau (2012, p. 242) “tem tido nos últimos anos no continente latino-americano um amplo desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais quanto das políticas públicas e da produção acadêmica”, ainda de acordo com a autora “é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”.

Frente a essa realidade, faz-se necessário compreender as diversas leituras e os múltiplos referenciais teóricos que apresenta a expressão “educação intercultural”. A primeira questão abordada por Candau (2012, p. 243) é sobre a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. A autora sintetiza a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que são:

- Multiculturalismo assimilacionista: parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos/os não têm as mesmas oportunidades, não têm o mesmo acesso a serviços, bens, direitos fundamentais que alguns grupos têm; uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica; no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização com caráter monocultural, tanto no conteúdo, quanto na metodologia e nas relações entre os diferentes atores.

- Multiculturalismo diferenciacionista: parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la; coloca-se a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, é preciso garantir espaços em que estas possam se expressar.

- Multiculturalismo interativo também denominado interculturalidade: propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Em relação ao conceito de interculturalidade, Candau (2012, p. 243-244), com base em Catherine Walsh, cita as três concepções presentes hoje no continente latino-americano, a relacional, a funcional e a crítica.

- Relacional: refere-se basicamente ao contato e ao intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais; reduz as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas.

- Funcional: parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais não questiona o modelo sociopolítico vigente, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder; assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, como uma forma de administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo.

- Crítica: trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre diferentes grupos socioculturais, parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, igualitárias, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Situando-se na perspectiva da interculturalidade crítica, Candau (2012, p. 245-246), juntamente com o grupo de pesquisa que coordena, construíram uma concepção de educação intercultural, utilizando a metodologia dos mapas conceituais e as seguintes categorias:

- Sujeitos e atores: refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, potencializa os processos de empoderamento, autoestima, autonomia, estimula a construção de emancipação social e de sociedades com relações igualitárias entre diferentes sujeitos socioculturais.

- Saberes e conhecimentos: considera a existência de diferentes saberes e conhecimentos, sem hierarquização entre eles. A interculturalidade procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

- Práticas socioeducativas: questiona as dinâmicas habituais do processo educativo, muitas vezes padronizadores, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

- Políticas públicas: aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva da interculturalidade crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que afirmam e visibilizam questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais.

A partir dessa perspectiva Candau (2012, p. 246-247), sinaliza ainda, elementos para a construção de caminhos em direção a uma educação em direitos humanos intercultural crítica. Segundo a autora, trata-se de desvelar e questionar os discursos e as práticas educativas, como os sentidos de igualdade e diferença, o caráter monocultural, o etnocentrismo, a “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas, e de promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, reconhecer e valorizar as diferenças culturais, reconstruir o que consideramos “comum” a todos/as, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, resgatar os processos de construção das identidades culturais individuais e coletivas, operar com um conceito dinâmico e histórico de cultura, que seja capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações.

Outro núcleo de desafios apontado pela autora, tem como eixo à promoção de experiências de interações sistemáticas com os “outros”, como a capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos. Também envolve o favorecimento de processos de “empoderamento”, individual e coletivo, de minorias, dos discriminados e marginalizados, para que possam ser sujeitos de sua vida e atores sociais, como as ações afirmativas, que visam a melhores condições de vida para esses grupos, à superação do racismo, das discriminações e das desigualdades sociais.

Considerações finais: apontamentos sobre interculturalidade crítica na universidade a partir de um estudo em andamento

Em síntese, Candau defende que frente às manifestações de preconceito, discriminação e violência, é a lógica que configura a cultura escolar que temos que desconstruir e reconstruir. Nas palavras da autora (2012, p. 247), “trata-se de promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e dimensões do processo educativo”. Embora reconheça que esta é uma tarefa a longo prazo, a autora convida-nos a colocá-la em prática hoje, no nosso contexto educacional, articulando nossas ações na construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

Isso significa, dentre outras coisas, que se pretendemos que a política de cotas afirmativas no ensino superior seja uma ação que melhore as condições de vida dos grupos historicamente inferiorizados, e que fortaleça processos de construção democrática em todas as relações sociais, precisamos ir além de somente propiciar o acesso desses grupos à universidade, devemos legitimar e valorizar suas presenças, identidades, histórias, conhecimentos, saberes e culturas no meio acadêmico. Se já avançamos no reconhecimento do direito dos povos indígenas ao ensino superior, o que representa uma grande conquista no campo das políticas públicas brasileiras, devemos seguir lutando por uma educação intercultural crítica em nossas universidades.

Esse movimento de transformação já está ocorrendo por meio da resistência e do protagonismo dos estudantes que ingressaram pelas cotas, que em meio a processos de exclusão, invisibilização e silenciamento, “forçam” a universidade à abertura e a mudanças epistemológicas, em um contexto de educação superior que mantém fortes traços de colonialidades da experiência colonizadora e racial no Brasil.

Nesse sentido, acreditamos que a educação intercultural crítica é uma categoria fundamental para nossa tese, que busca, por meio da história oral, trabalhar com as memórias e experiências de estudantes indígenas Kaingang na Região Oeste de Santa Catarina⁵, para entender o que

⁵ Segundo dados do IBGE, em 2009, a Região Oeste de Santa Catarina representava um quarto do território do estado, composta por 118 municípios e era a segunda região em população, com 1.200.230 habitantes. Ao nos referirmos a Região Oeste de Santa Catarina, utilizamos letra maiúscula, a partir do uso de Paim e de outros autores (2005, p. 172-173)

é ser indígena na universidade, os sentidos e significados do ensino superior, as transformações e permanências, as negociações e adaptações, a duplicidade de pertencimentos, o ingresso na universidade e o vínculo com sua comunidade de origem. A pesquisa encontra-se em fase de aprofundamento teórico-metodológico, bem como levantamento bibliográfico, para posterior produção de fontes orais com os estudantes da etnia Kaingang.

Sendo assim, as contribuições de Candau (2012), a respeito do conceito de educação intercultural e sua inter-relação com os conceitos de igualdade, diferença e direitos humanos, nos fornecem elementos para problematizar as experiências desses estudantes indígenas que ingressaram no caminho das ações afirmativas, no que se refere a interculturalidade presente na universidade, por meio dos discursos, práticas e relações, como a promoção do diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, os processos de empoderamento, autoestima e autonomia, o favorecimento de dinâmicas participativas e coletivas, entre outros elementos.

A abordagem decolonial e intercultural nos possibilita formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos histórico-educacionais que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade, representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas. É um exercício que exige interculturalidade, encontro, reconhecimento do outro, diálogo com as diferenças, um exercício que não nos foi ensinado, conforme sinaliza Santana (2017), em um estudo realizado com as narrativas femininas Guajajaras e Akrãtikatêjê no ensino superior,

Esse exercício de olhar a outra, como processo de reconhecimento, respeito e diálogo não nos foi ensinado. Como seres colonizados e também colonizadores, aprendemos a valorizar, reforçar e até mesmo repetir o conhecimento de fora; repetir padrões de comportamentos racistas de gênero, étnicos e raciais sem questioná-los, de certa forma naturalizando as diferenças e supostas hierarquias en-

“marcando dadas especificidades, tais como: lugar de onde se fala, atividade econômica e, especialmente, para diferenciar culturalmente de outras regiões do estado”.

tre povos, repetindo formas de dominação presentes desde os processos de colonização. (SANTANA, 2017, p. 129)

Dessa forma, a construção da tese com e a partir das memórias e experiências narradas por estudantes Kaingang, poderá contribuir ainda para suscitar o reconhecimento e o respeito às referências culturais indígenas, valorizar a diversidade, visibilizar a presença indígena nas universidades, modificar o cenário de desvalorização, preconceitos, estereótipos, violências físicas e simbólicas que os povos indígenas enfrentam na Região Oeste de Santa Catarina.

Ademais, com a nossa pesquisa almejamos somar esforços na luta por uma universidade decolonial e intercultural, mais diversa epistêmica e culturalmente, o que pode beneficiar a todos, pela aprendizagem mútua, alargamento de nossos horizontes e de uma formação capaz de pensar o mundo desde aqui, sobretudo no momento que vivemos em nosso país, de preocupantes ataques, cortes e congelamentos de recursos no campo da educação, que representam retrocesso às conquistas e avanços, especialmente no ensino superior.

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. *Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

BRITO, P. O.; DOEBBER, M. B. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de teses e dissertações. *Anais da X Reunião da ANPEd Sul*. Florianópolis, 2014. p. 1-14.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

FREITAS, A. E. C. F.; HARDER, E. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. *Anais da Reunião de Antropologia do Mercosul*, Curitiba, 2011, s/p.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, n° 2, p. 32-35, 2007.

LUCIANO, G. J. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. 2011. p. 386.

LUCIANO, G. J. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009. p. 337-382.

PAIM, E. A. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2005. p. 532.

PAULINO, M. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. p. 162.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 206-225.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. *Narrativas femininas Guajajaras e Akrātika-têjê no Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia do PPGAS/UFSC*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 219-244, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, V. M. F. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

A CULTURA AFRO NA EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA SOB O HORIZONTE DO UTILITARISMO

*Tiago de Macedo**

A cultura é de quem? A inútil utilidade

O que compreendemos como útil a uma criança? Qual propósito do utilitarismo meio ao caos da adolescência? Ou ainda, que cultura escolar é esta que embala e formata estereótipos como se fosse vender em prateleiras no supermercado? Na tentativa interrompida de tornar útil as coisas, a cultura vai se tornando inútil a sociedade e a própria educação. Será mesmo? Diante das provocações, este artigo desenrola através de experiências interculturais que tenho vivenciado em diversos ambientes de ensino, com aprendizagens, análises bibliográficas e reflexões aprendidas com a oralidade a fim de buscar compreensões capazes de direcionar para um mundo de possibilidades.

Quando ouvimos que para ser “alguém na vida” é preciso estudar, ir para universidade etc., estamos reproduzindo estereótipos de que para a vida ser útil, é preciso seguir este caminho. Incorporamos tal preceito como algo que não pode ser modificado, enraizado na própria identidade e é preciso ser feito, passado e solidificado de geração em geração. Essa mecanicidade condiciona por vezes, as pessoas a buscarem e infelizmente se espelharem em indivíduos, cargos, propósitos, que carregam pura e simplesmente a oportunidade de alavancar seu status social. Na maioria dos casos esta elevação é mensurada pelos ganhos financeiros e comerciais. Aí que mora um grande problema em torno da (in)utilidade das coisas, a polarização por mando da sociedade dominante, detentora de poder, que determina o que é útil e inútil de acordo com seus objetivos sócio-políticos.

* Mestrando em educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: tiago.iemenino@gmail.com.

Para não desarrumarmos a lógica de pensamento, primeiramente conceituo a partir de Ordine, que a utilidade a qual se refere esta escrita,

não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. (ORDINE, 2016, p. 9)

De modo geral, diversas manifestações culturais caem neste discurso pífio da inutilidade, porém, é importante a compreensão de que:

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2001)

No entanto, a cultura é tratada de maneira disfuncional. Quase sempre vista as cegas, finge-se não ver. Como na anedota de Foster Wallace recontada por Ordine em sua obra *A utilidade do inútil – um manifesto*, na qual replico:

Há dois jovens peixes nadando e, num certo momento, encontram um peixe ancião nadando na direção oposta, que acena para eles e diz: – Olá rapazes. Como está a água?

Os dois jovens peixes nadam mais um pouco, depois um olha para o outro e pergunta:

– Água? Que diabo é isso? (ORDINE, 2016, p.34)

Fazendo uma correlação entre a água para os jovens peixes e a cultura para o ser humano, a onipresença e importância desta última, é tão difícil de compreender quanto de discutir. Tanto que numa carteira de prioridades governamentais, a aba cultura, é quase sempre o primeiro “gasto” cortado. Sim. Gasto. A cultura do ponto de vista institucional não é vista como um investimento, chegando a tal ponto que se finge viver em um mundo paralelo na qual a cultura é inexistente em todos os âmbitos.

Para haver uma evolução social e política no que diz respeito, é preciso reconhecer que a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual po-

dem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum. (ORDINE, 2016, p. 35)

Porém, a cultura que queremos e pensamos, não é associada a uma via institucional, ela perpassa pela via do sentir, do ter e do sonhar de cada individualidade capaz de formar a totalidade.

A capoeira enquanto experiência cultural

A capoeira é resultado e uma experiência sociocultural africana e de seus descendentes aqui no Brasil, passou por ascensões, lutas e inclusões, as quais permitiram o reconhecimento como símbolo nacional, assim como o carnaval, o samba e o futebol. Praticada em mais de 150 países, a Capoeira conquistou o registro de Bem da Cultura Imaterial do Brasil, indicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/Minc) em 2008 e a Roda de Capoeira inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO em 2014. Ambos, reconhecem a relevância de uma das manifestações populares mais expressivas da cultura brasileira, em consequência valorizando a influência dos africanos na nossa história e cultura. Entretanto, esse reconhecimento não trouxe um espaço significativo no debate sobre a importância e história da capoeira:

sequer foi possível conhecer, salvo de modo panorâmico, o percurso de luta que seus praticantes vivenciaram para atingir o tão aclamado reconhecimento da arte-luta como patrimônio cultural brasileiro. A história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em sua relação com o Estado brasileiro. (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p. 44)

Este ocultamento de discussões importantes faz com que não somente a capoeira, mas as manifestações culturais em geral, sejam folclorizadas, inutilizáveis, mantidas pelo tradicionalismo das práticas culturais populares. De nenhuma forma devemos desqualificar em algum aspecto o folclore, mas devemos olhar o que foi estabelecido sobre o que se chama de manifestações folclóricas e populares. Arantes (1988) aponta que a expressão “cultura popular” implica em visões de valores negativos dessa categoria social, nesse ponto de vista surge como contraste ao saber culto dominante. Na atualidade, o folclore e o popular são vistas como

algo atrasado, algo curioso, exótico, mas de menor valor, ou como nos afirma Hall (2009) a cultura popular é baseada em diversas experiências, prazeres, memórias, tradições do que chamamos povo. Revela-se, portanto, a importância de problematizar, refletir e compreender a inserção da cultura africana nas instituições educacionais para propagarmos uma identidade positiva, estimular o orgulho de pertencer a ela. Estabelecendo condições de valorizar as inúmeras expressões e tradições, as experiências contidas no intrínseco de cada ser humano.

A Capoeira tem sua história enraizada na África, em manifestações e expressões culturais de danças e lutas africanas, como o N'golo, também conhecida Dança da Zebra. Mestre Cobra Mansa (2013), no documentário "Jogo de Corpo: Capoeira e Ancestralidade", contribuiu imensamente nessa busca pela ancestralidade "perdida", e mostrou não somente uma África com seus aspectos culturais sendo perdidos, mas também toda uma semelhança de movimentos e golpes parecidos com a Capoeira. Que de acordo com os contextos históricos, culturais, e sociais tiveram outro encaminhamento diferente da Capoeira que está viva até hoje em grande escala.

Estudos históricos e bibliográficos realizados em Areias (1998), Vidor e Reis (2003), Rego (1968), por exemplo, destacam a africanidade contida intrinsecamente de forma ou outra. Percebe-se nas afirmações de mestres consagrados, à exemplo de Pastinha (1899-1981) e Bimba (1900-1974) respectivamente, "capoeira veio da África, africano quem lutou", "os negros, sim, eram africanos, mas a capoeira é de Cachoeira, Santo Amaro e Ilha de Maré, camarada!" (NETO, 1998). Tais expressões reafirmam o caráter de ancestralidade e, da capoeira estar sendo uma maneira na qual a história de um povo seja constantemente (re)vivida.

Um ponto a ser destacado em nossa pesquisa, é a divisão subjetivada na história da Capoeira em três períodos: escravidão; marginalidade e academias. A primeira entende a Capoeira como uma forma de luta que teria se disfarçado em dança, meio a canaviais e senzalas, na luta contra feitores e senhores do engenho. A segunda após a abolição da escravatura, em 1888, ex-escravos e capoeiristas excluídos da sociedade caem na marginalidade, e se utilizam da Capoeira, proibida por lei, para

manter o mínimo de dignidade, as famosas Maltas¹ de Capoeira. E terceiro, a era das Academias, e a retirada da Capoeira do código Penal no período getulista (1930-1945).

Destes períodos, é no primeiro e segundo principalmente, que a marginalidade infelizmente foi enfatizada, destoando do que hoje a Capoeira nos apresenta e é reconhecida. A época da vadiagem, erroneamente interpretada, é o modo como a capoeira e todos os folguedos negros eram vistos pela classe dominante, que ao guardar os domingos (de acordo com a cultura cristã-católica), davam folgas aos negros e negras. E eram nestas folgas que eles reviviam suas tradições e festejavam na busca de amenizar o banzo.

Hoje comumente é chamado o outro capoeirista para “vadiar”, jogar, brincar. A cultura da vadiagem, nada mais é do que livres corpos se expressando através da capoeira.

A utilidade em jogo: a capoeira

O jogo está implícito em toda história humana que se conhece, não cabe aqui um aprofundamento sobre tal tema, porém, parto da premissa do jogo para desvencilhar fragmentos que conferem a Capoeira íntima relação com a educação. Ao passo que entramos no jogo da capoeira, somos tomados de tal forma que é possível confundir se estamos jogando ou sendo jogados pelo jogo. A gratuita disposição do jogador para o jogo e vice-versa, evoca e reproduz memórias passadas, que são compartilhadas através da corporeidade. Concordando com Gadamer (1999, p. 176) “o sujeito do jogo não são os jogadores”, mas sim o próprio jogo, que joga com os capoeiristas ali presentes. Que ao se dispor para tal, recebe e envia gratuitamente estímulos que fazem com que o jogo seja ele próprio. A experiência do jogo transforma o capoeirista, na medida em que ele transforma o jogo. Repetidamente citada por adeptos no mundo todo como “o jogo da vida”, o capoeirista faz da roda, seu pequeno grande mundo. Isso coloca o capoeirista numa posição constante de convivência, experimentando situações que colocam em xeque seus valores éticos e morais,

¹ Malta era a denominação de grupos de capoeiras que se organizavam em limites geográficos constituindo assim territórios políticos e sociais. Sobre as maltas no Rio de Janeiro ver: Soares (1999). Precisamente o capítulo intitulado: *Dos nagoas e guaiamus: a formação das maltas*.

quando, por exemplo, leva-se uma rasteira bem aplicada, um golpe que pegou de raspão, um “martelo cantado”² que tirou do sério. Iê! Espera lá! Como tirar do sério, o que era até então uma brincadeira? Pode ser uma brincadeira séria? Em qual momento ela deixa de ser brincadeira para se tornar séria, e vice-versa?

Percebamos que a capoeira por si é um jogo hermenêutico, interpretada conforme o momento e a situação. A capoeira e o capoeirista são como camaleões que mudam de cor. A falsidade é uma característica do jogo da capoeira. Mas não no teor pejorativo da palavra, mas uma forma de enganar, de induzir o outro ao erro. Um modo-de-ser do jogador, também conhecido por “mandinga” pelos capoeiristas. É o fazer que vai, mas não vai. Que cai, mas não cai. É o fino ato de tornar simples o complexo. É a malemolência desenvolvida exclusivamente por cada capoeirista. Não se ensina, se aprende com a vida. Jogando. São os segredos da capoeira. Esses elementos são de suma importância para compreendermos a questão anterior. Pois é a partir delas, que o jogo da capoeira, passa de brincadeira a coisa séria, ou ao contrário.

A Capoeira flui. Ela é movimento. De pernas, e mãos. De ideias. De casos e acasos. É o bailar do corpo, que engana, e dança na hora da luta. Assim também, o modo a qual se dá o jogo. Parafraseando Gadamer (1999), essas várias formas de jogo, são a consumação do movimento como tal. E o capoeirista segue o ritmo, a batida, a cantiga. Começa sorrindo, sai de cabeça no chão, fazendo malabarismo com o próprio corpo. Mas basta um golpe mais objetivo e agressivo, para que a mudança no semblante aconteça. O jogo vira. Rabo de arraias ligeiros, cabeçadas e entradas³. Até o berimbau trava na mão do tocador. O outro revida, e o jogo ganha caráter mais tenso. O movimento, característica fundamental do conceito de jogo, se torna tradução da própria seriedade presente. Seriedade que instiga o capoeirista a permanecer no jogo e com o jogo.

Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há no jogo que

² Cantiga na qual o capoeirista faz provocações ao outro jogador, a fim de gerar um certo desequilíbrio emocional para criar vantagem no desenrolar da vadiação. Geralmente há direito de resposta para o martelo cantado. Assim como no movimento corporal, existe um diálogo, um jogo de perguntas e respostas.

³ Golpes de ataques com objetivo de findar o outro capoeirista dentro do jogo.

permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é 'apenas um jogo', mas não sabe o que ele 'sabe' nisso. (GADAMER, 1999, p. 175)

A parcialidade de consciência não torna o capoeirista um ser na qual faz coisas sem fundamento, ou sem intenções, incoerentes, mas o apelo para compreendermos que o ser capoeirista está subordinado ao fenômeno jogo da capoeira. O desenrolar do jogo faz com que o jogo se torne um jogo, independente de quem esteja jogando. É o processo que significa o ato. Esse fazer, de forma à toa, torna o jogo leve, dando ênfase lúdica ao jogo da Capoeira, mesmo naquelas horas em que o jogo fica "sério". A seriedade vinculada ao ritual faz desenvolver certa disciplina perante o jogo e aos que jogam, emanando uma reação horizontal de possibilidades. "O rito, para os africanos, não é uma técnica externa ao corpo do indivíduo, mas um lugar próprio à plena expansão do corpo. O rito, para os orientais, é de interiorização; para os africanos, implica uma exteriorização. O africano tem consciência da importância" (NETO, 2011, p. 48). Tal experiência metafísica faz com que o capoeirista transcenda a si mesmo, ultrapassando limites de sua própria liberdade e de suas ações. Nessa metamorfose de ludicidade e seriedade, o jogo se torna um risco, é aí que a mandinga entra em cena, tornando o jogo imponente e dominante sobre o capoeirista. Logo, o capoeirista utiliza da liberdade de escolha, da decisão, para moldar o movimento esteticamente.

Característica fundamental na cultura africana, a corporeidade exprime os mais sinceros sentimentos e vontades, que partem de dentro para fora, uma expansão do corpo. O corpo para a cultura afro, "está vinculado ao sagrado, e o sagrado é percebido como uma experiência de apreensão de raízes existenciais" (NETO, 2011). A divisão corpo e alma é quebrada, o corpo é uma peça única, moldada por um ser presente. Sob uma ótica heideggeriana (2005), essa presença se dá pela disposição do indivíduo para com o mundo. Tal disposição é mensurada através do humor, e mesmo a falta de humor é uma confirmação de presença do ser. No entanto, quando o capoeirista se coloca em jogo e com o jogo a premissa de utilidade de seus gestos é subjetiva, ou seja, não é uma regra na qual não há exceções, pelo contrário ela deve ser gratuita, solta, leve, "(...) o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo,

podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural” (HUIZINGA, 2000, p. 9). Neste contexto, o jogo da capoeira promove a promoção de possibilidades ilimitadas, contrariando a visão de círculo perfeito, a roda representa (e se refere) ao ainda por vir a ser, da criação contínua, perecível. Simboliza os ciclos, reinícios e renovações. Tudo é movimento:

(...) mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, toma-se tradição. (HUIZINGA, 2000, p. 11)

Esta metamorfose de acontecimentos faz com que a pessoa esteja sempre numa condição de desconforto com o mundo, ao passo que tem a estética como capacidade sensível de compreensão do mundo. Este desconforto intermitente cria um reconhecimento no plano dos afetos, criando solidariedade, imprescindível a aproximação das diferenças.

Huizinga (2000) e Gadamer (1999) nos mostram formas de como o jogo está relacionado em diversas culturas, com o sagrado, a natureza humana, o brincar, o ser. Nesse sentido, explicita a relação do modo de ser do jogo e sua representação de mundo. A roda se torna o território demarcado, “não é simplesmente o espaço livre de colocar-se em jogo, mas sim um espaço limitado e que é mantido livre propriamente para o movimento do jogo” (GADAMER, 1999, p. 182). Dentro desse mundo, o capoeirista tem o *livre arbítrio*, pois sabe que pode acertar o oponente com certa “intenção de maldade”, mas não o faz, pois há acordos tácitos que dão ao ritual o devido respeito. A alteridade do capoeirista ganha expressão, pois sabe que ao infringir tais acordos, está ultrapassando o limite do outro, ou seja, o direito da própria liberdade não deve sobrepor os direitos do próximo.

Ao pensar educação como direito de todos, não podemos negar a eficácia na qual a infância vem em nossa mente. Ora, pensá-la como um período tortuoso é contraditório e quase utópico atualmente. O que devemos esperar da infância? Obediência, brincadeira. Disciplina, criatividade. Respeito, medo. Há tantos aspectos e questões que mesmo com

tanta informação e desenvolvimento da ciência e pesquisa há sempre incógnitas a serem reavaliadas, criticadas e renovadas. Sabemos que anterior a Modernidade, a criança era considerada um “mini-adulto”, até mesmo um “falso adulto”, sendo assim, com a conquista de inúmeros direitos, a criança agora está em um outro mundo dentro de um mundo maior.

Educar um jovem ou um executivo para a criatividade hoje significa ajudá-lo a identificar sua vocação autêntica, ensiná-lo a escolher os parceiros adequados, a encontrar ou criar um contexto mais propício à criatividade, a descobrir formas de explorar os vários aspectos do problema que o preocupa, de fazer com que sua mente pique relaxada e de como estimulá-la até que ela dê à luz uma ideia justa. Sobretudo significa educá-lo para não temer o fluir incessante das inovações ‘É na mudança que as coisas repousam’, já dizia sabiamente Heráclito. (DOMENICO, 2000, p. 190)

Se do ponto de vista social, a criança que conhecemos hoje não deve (de modo integral) estar associada diretamente as tarefas da vida adulta, de outro vemos na escola, disciplinas e literalmente, “grades curriculares” que servem adjacente ao que virá. Salvo escolas que oferecem projetos diferenciados, a grande maioria apenas reproduz materiais e conhecimentos já existentes, não que isto não tenha sua importância, mas fomenta o consumo de conhecimento pronto. Ingere-se demasiadamente sem saborear. *Sapere aude!* De que forma isto é possível sem que haja estímulo se aprendemos com aquilo que conhecemos? Conhecemos aquilo que temos a oportunidade de enfrentar, problematizar e resolver. Cada vez que desviamos do gratuito, do autêntico, do “inútil”, perdemos a oportunidade de nos desenvolvermos como seres humanos criativos.

Os caminhos finais, os caminhos do jogar

Podemos observar no caminhar da escrita o problema do pré-conceito sobre o que é útil e o que não é, aquilo que serve e que não serve pra determinado fim. Precisamos refletir e discutir as relações que vão se mostrando a partir da aproximação intercultural da capoeira com a educação bem como seus distanciamentos. Seja no que tange a literatura existente, ou nas vivências que se apresentam aos próprios capoeirista, a fim de fortalecer o movimento da capoeira dita como “bem cultural”. Sabemos que tal adjetivo, nem sempre condiz com a prática de modo geral, e é preciso se atentar a maneira como professores e mestres de capoeira en-

tendem esse movimento. Por isso, no decorrer desse processo de ensino e aprendizagem cabe aos professores e educadores colocar em xeque o próprio modo de ser e fazer pedagógico.

Os caminhos do jogar deveriam ser de maneira involuntária, prazerosa, sem perder a seriedade imposta pelo próprio modo de ser do jogo. Joga-se no mundo, para o mundo e com o mundo. E, a partir desse *estar-aí*, é que despertamos para o *ser-aí*. Um diálogo no qual somos eternos aprendizes. Nas palavras eternizadas pelo lendário Mestre Pastinha, “a capoeira tem seu início, mas seu fim é inconcebível ao mais sábio dos mestres”. Novamente, o que importa não é o conhecimento em si, mas a forma como esse aprendizado acontece. Os caminhos percorridos. E isso só é possível através do diálogo.

Há saberes e culturas que não possuem um fim em si mesmos, é assim na arte, na música, no teatro, entre outras manifestações, e é exatamente por isto que todo fazer cultural permite e pode desempenhar um papel fundamental no cultivo da paz, solidariedade, no crescimento civil e cultural do mundo. Toda coragem é pouca, mas temos de correr o risco de penetrar no não-dito no inconsciente coletivo do povo brasileiro se quisermos, enquanto intelectuais, desenvolver alguma análise mais reveladora sobre a possibilidade de um autodesenvolvimento cultural (CÉSAR apud NETO, 1998).

A Capoeira traz em suas práxis, uma articulação muito forte com à ancestralidade, a vivência de grupo, a oralidade. Vivenciada como podemos observar por experiências de um mundo visível e invisível. Com o novo e com o velho. A roda, seja a do ritual da capoeira, ou a roda de conversa, se transforma num ambiente pensante. Em que as discussões, enfatizam os problemas sociais, relacionados a realidade vivida, a cultura, a política, a filosofia vem à tona através de uma cantiga, um gesto, um sorriso, uma ação.

É preciso coragem, também, para compreendermos que o útil está intrinsecamente ligado a aquilo que nos ajuda a tornarmos pessoas melhores, mesmo que pra isso um pouco de “(in)utilidade” seja preciso. Que possamos usufruir cada vez mais deste trabalho de tão pouco fazer.

Referências

- ARANTES, A. A. *O que é cultura popular?* 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- AREIAS, A. das. *O que é capoeira?* São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DOMENICO, M. *O Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.
- GADAMER, H. G. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica Wahrheit und Methode*, 1999.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo: parte 1*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: vom Unprung der Kultur im Spiel*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2000.
- MWEWA, M. *Cenários da indústria cultural: corpo negro, cultura e capoeira*. São Leopoldo: Nova Harmonia Ltda, 2009.
- NETO, N. S. dos P. *Capoeira a construção da malícia e a filosofia da malandragem 1800-2010*. Kindle Edi ed. [s.l.] eBook Kindle, 2011.
- NETO, N. S. dos P. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: Ensaio sobre a história social da Capoeira no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sa-har, 2016.
- REGO, W. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoan, 1968.
- UNESCO. DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>.
- VIDOR, Elisabeth; REIS, L. V. de S. R. *Capoeira: uma herança cultural afrobrasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SEMEANDO UM NOVO HUMANISMO: JANELAS ABERTAS E PORTAS FECHADAS?

*Daiane Vidal**

Introdução¹

Arraijada em solos latino americanos, esta reflexão, destaca a importância da epistemologia do Sul. Defendendo que é através da localização da ciência do Sul, ou seja, de uma geopolítica do saber, é possível a construção de uma ciência contra-hegemonica, comprometida com a transformação da realidade social injusta e de exploração. Uma tarefa de (re)caminho, de buscas radicais entre meio a discursos acomodados, que, com ousadia, propomos a (re)volução do humanismo transcendendo maniqueísmos reducionistas hegemônicos. Encorajando a pensar um outro humanismo para o direito. É abertura para um outro direito, a partir desses fios aqui tecidos, que instigam a continuar apostando no reconhecimento de uma geopolítica do saber como forma de engajamento intelectual. Fecho o texto com a sensação de ter deixado vários fios desamarrados.

Extintos no discurso oficial, vivos no cenário social – os mártires latino-americanos

Eis o Continente latino-americano, com história, com memória, e com lições que nascem e renascem de suas entranhas. Urge resgatar coletivamente a utopia dos mártires de *Nuestra América*. Encontrei, em Eduardo Galeano – atalhos para esta missão – o qual tem grande ressonância com as linhas-mestras da minha pesquisa. As muitas citações deste autor, no percurso deste trabalho, não foram escolhas casuais, mas são passagens sábias de um grande ser humano, pertencente de um povo vilipen-

* Advogada. E-mail: daianevidal@unochapeco.edu.br.

¹ Muitas sementes já foram lançadas nos solos latino-americanos, em busca de um outro humanismo – as janelas estão abertas – todavia há muitas portas que insistem em se fechar para os novos ares que adentram neste Continente.

diado, mas sonhador, que fez deste jornalista um utopista, mesmo em uma realidade abissal:

América Latina é uma das regiões mais injustas do mundo, onde distribuem-se tão mal os peixes e os pães é tão imensa a distancia que separa os poucos que tem direito de mandar dos muitos que tem o dever de obedecer. A economia latino americana é uma economia escravista que posa de pós-moderna: paga salários africanos, cobra preços europeus, a injustiça e a violência são as mercadorias que produz com a mais alta eficiência. (GALEANO, 2004, p. 56)

Será, então, a utopia capaz de alentar uma população avassalada pela fome, miséria, analfabetismo e o desemprego? Quem responde é Galeano: “a utopia está no horizonte. (...) Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Utopia, aqui, não se resume somente em um mero sonho, mas, em um sonho tomado de consciência crítica diante das adversidades políticas e sociais. Esta utopia está em construção, são milhares de pessoas que deram seu sangue para a sua edificação, são milhões de pessoas que hoje vivem, lutam, para ir forjando hoje o amanhã tão sonhado, e que encaram, sim, a realidade, mas não como algo posto, estático e irremediável, eis que, vislumbram novas soluções, se põem em ação em favor de promissores projetos que se voltam para a mudança social, concreta e transformadora (CAOVILLA, 2016).

E assim, como Galeano, muitos assumiram o compromisso com “cultura da libertação”, inclusive deram suas vidas, mártires que nos guiam e fortalecem. São sonhadores, visionários, porém, realistas. Nutridos pela esperança viva, no por vir, pois seus anseios – em sua grande maioria – não foram alcançados em seu tempo histórico. Mas a luta travada, outrora, incompleta em suas realizações, desabrochou para realização dos sonhos de hoje, nas palavras de Paulo Freire (2005, p. 65): “a melhor maneira de fazer amanhã o impossível de hoje é realizar hoje o possível de amanhã”.

São muitos os nossos mártires latino-americanos que, anunciaram e denunciaram as injustiças. Que deixaram rastros indicando caminhos de liberdade. São sementes que morrem para dar seu fruto. Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Bolívar. Sementes, todos eles, de vida, liberdade e utopia! A utopia “desde baixo” dos condenados da terra, lentamente, recom-

põem os velhos tecidos do humanismo, reconstituindo-o, anunciando outros saberes, sonhos, utopias tomadas de consciência crítica.

Nesse contexto de utopia revolucionária questionamos: Os direitos humanos podem ser de fato justos? Como pensar direitos humanos a partir das margens da sociedade? Este é o desafio a ser enfrentado a partir de agora.

Utopia revolucionária: a esperança vem do Sul

Um passado pretensamente derrotado condena a imutabilidade do futuro das periferias do Sul, composta por uma polifonia de povos, que não cansam de exigir o fim da miséria que lhes assola, clamam por justiça, pela igualdade de direitos, por oportunidades para conquistarem uma vida digna. Essa fúria contida extravasa, e eclode em vozes que repercutem e ultrapassam os limites da exclusão e faz emergir a esperança que por meio dos movimentos sociais a *Aby Yala* despertará, paulatinamente, para a crítica propositiva, unindo vozes em torno de uma causa comum a construção de um outro humanismo.

O desejo latino-americano é de tornar-se dono de seu próprio destino, a esperança é o futuro possível, transcendendo ao presente ameaçador, alienante e ausente de perspectivas, gesta-se nas estranhas da *Aby Yala* uma utopia revolucionária.

(...) necesitamos, antes que nada, una utopía: mantener la humanidad reunida en la misma Casa Común contra aquellos que quieren bifurcarla haciendo de los diferentes desiguales, y de los desiguales desemejantes. Necesitamos potenciar el nicho de donde irrumpe la ética: la inteligencia emocional, el afecto profundo (pathos) de donde emergen los valores. Sin sentir al otro en su dignidad, como semejante y como próximo, jamás surgirá una ética humanitaria. Además, importa vivir -en el día a día, y más allá de las diferencias culturales- tres principios comprensibles para todos: el cuidado que protege la Vida y la Tierra, la cooperación que hace que dos más dos sean cinco, y la responsabilidad que se preocupa de que las consecuencias de todas nuestras prácticas sean benéficas. Y, por fin, alimentar un aura espiritual que dará sentido al todo. La nueva era, será de la ética o no será. (BOFF, 2015)

A utopia que toma conta da *Aby Yala* não morrerá jamais, não é uma utopia cômoda. É utopia enquanto esperança e “*não se pode confundir*

esperança do verbo esperar com esperança do verbo espera”, é o que dizia Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2005, p. 169)

A utopia latino-americana faz desabrochar o espírito da esperança dentre os “proibidos da terra”, lhes concedeu o direito de sonhar, sentirem-se vivos e serem sujeitos na construção de um outro mundo possível a partir de *Nuestra America*.

É certo que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. (FREIRE, 2005, p. 53 -54)

Esse momento de despertar é protagonizado pelos zapatistas, que abrem o milênio, questionando os projetos neoliberais, a política e a democracia, anunciando a humanidade um sonho derradeiro: o da libertação. Com ousadia ladrilham um obscuro caminho, mas percorrem semeadando esperança, não sabem, ao certo, se todas as sementes lançadas brotaram, mas intentam com humanismo e com paixão fazer a sua parte, contribuindo para que as transformações aconteçam, conscientes de que “*um mundo que caibam muitos mundos*” começa, efetivamente, a ser construído dentro de cada ser humano.

Não terá data certa (...). Vamos vencer, não porque seja nosso destino ou porque assim está escrito em nossas respectivas bíblias rebeldes ou revolucionárias, mas sim porque estamos trabalhando e lutando para isso. Para isso é necessário um pouco de respeito para o outro que do outro lado resiste em seu ser outro, humildade para

lembrar que ainda se pode aprender muito deste ser outro, e sabedoria para não copiar, mas sim produzir uma teoria e uma prática que não incluam a soberba em seus princípios, mas sim que reconheça seus horizontes e as ferramentas que servem para estes horizontes. Não se trata de consolidar as estátuas existentes (...). Um mundo onde caibam muitas resistências (...) uma bandeira de muitas cores, uma melodia com muitos tons. Caso pareça desafiada é só porque o calendário de baixo ainda não preparou a partitura onde cada nota encontrará o seu lugar, seu volume e, sobretudo, se ligará com as outras notas. A história está longe de acabar. No futuro, as convivências serão possíveis, não pelas guerras que pretendam dominar o outro, mas sim pelo “NÃO” que deram aos seres humanos [mas], com ela, uma esperança: a da sobrevivência... pela humanidade, contra o neoliberalismo. (ELZ, 2007)

O grito estrondoso dos zapatistas se tornou um clamor, uma voz comum, unificada e internacional, em 2001 na cidade de Porto Alegre, durante o Fórum Social Mundial, com o lema “*Outro mundo é possível*” abraçou-se com um humanismo dialógico a proposta de um outro projeto de sociedade, firmando alianças em prol da harmonia com a vida, pois, não é necessário que destruamos o mundo que temos, para construirmos um outro ideal, “mas apenas entendermos que só teremos de fato o nosso mundo com os outros, e que a razão só atinge seu real valor se mobilizada pelo desejo da convivência” (MATURANA, 1992). Quebrou-se barreiras, até então, intransponíveis para a verdadeira integração com a “teia da vida”, germinando um movimento de consciência para engendrar uma relação de pertencimento entre todas/todos.

A utopia revolucionária, continua viva na *Aby Yala* fazendo emergir manifestações de esperança, impulsionado o repensar/refundar a sociedade que temos para a sociedade que queremos. Os movimentos utópicos se entrelaçam, do ideal do “*mundo em que caibam todos os mundos*” se chega ao mundo do “*sumak qamaña*”, “*sumak kawsay*” do *bem viver* dos povos indígenas do Equador e da Bolívia.

Planteamientos como el del mundo-en-el-que-caben-todos-los-mundos, del *sumak qamaña*, del *sumak kawsay*, de la autonomía, del “*vivir bien*” o del “*buen vivir*” son una apuesta sin certeza. Es necesario inventarlos, a pesar de sus largas raíces. Durante 500 años desaprendimos la complementariedad y nos empapamos de competencia, aun si lo hicimos resistiendo y luchando. El mundo cambió tanto que tampoco sería suficiente recordar nuestros modos ancestrales; tenemos que imaginar, crear y experimentar nuevos.

(...) Es momento de inventar, es momento de ser libres, es momento de “vivir bien”. (CECEÑA, 2016)

Além de continuar reafirmando o utópico e esperançoso desejo construir um outro mundo possível, será preciso avançar, é necessário fazê-lo possível, a partir de um novo humanismo, o *bem viver*² mostra-se como terreno fértil para esta propositura.

É preciso marchar. Marchar com consciência. A utopia humanista não é mero idealismo, nem otimismo ingênuo, mas um processo de ruptura da opressão, devendo ser atravancado pelos campos da conscientização.

(...) a conscientização é, nesse sentido, um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto ante o qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa razão a conscientização não consiste em estarmos diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A consciência não pode existir fora da *práxis*, isto é, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1974, p. 30)

Há a cultura da libertação, própria dos setores dominados que romperam com o paradigma da resistência e do ajustamento forçado e avançaram na criação de uma nova *consciência de libertação*, com a convicção de serem um sujeito histórico novo, com um projeto alternativo e com práticas inovadoras (BOFF, 200, p. 47).

A conscientização se forja no diálogo, tendo em vista, o movimento de ação-reflexão. Conscientização e dialogo são duas faces de uma mesma moeda.

² “Tanto el *Sumak Kawsay* como el *Suma Qamaña* surge ante una preocupación por una inminente amenaza a la continuidad de la Vida en nuestro planeta, y particularmente de la especie humana. Frente a esto, considero que tenemos ante nosotros una respuesta y una oportunidad coyuntural que no podemos menospreciar, ya que se nos presenta como fruto de un proceso histórico de luchas a nivel continental, regional y local en el caso de mi país, Ecuador. Luchas de pueblos, de movimientos sociales, de la sociedad civil, y de grupos minoritarios, marginados o excluidos por el sistema dominante colonial, modernizador y desarrollista. Ha sido un proceso de resistencia que ha desembocado en la declaración de nuevas utopías e imaginarios de la sociedad que queremos, del mundo que soñamos y en las bases para construir un país diferente, un continente distinto, ‘un otro mundo posible’” (BARRERA, 2013, p. 9).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam, o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...) Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 90-91)

A América Latina é encarnada por uma nova militância. Uma militância que se arraigada na memória dos mártires latino-americanos, das lutas dos movimentos populares, dos eminentes mártires das independências de nossos países, das lutas revolucionárias de libertação. Uma militância sedimentada a uma memória que não se envergonha deste sangue nem destas lutas, uma memória que, ao contrário, sente-se orgulhosa desse imenso caudal de heroísmo e generosidade, dessa nuvem imensa de testemunhos, que nos rodeia com seu exemplo e nos arraste com sua energia. Uma memória viva, não arqueológica, que faz sentinelas dos mausoléus dos mártires. Uma militância que pronuncia a ruptura com as situações de injustiças. Uma militância que gera utopia e põem em movimento os oprimidos no volver de sua humanidade roubadas. Uma militância “*desde baixo*” que irrompe com vocação revolucionaria, inserem-se nesta tarefa, porque não buscam uma inserção em um sistema injusto, mas sim a sua transformação, (re)fundação a partir dos conhecimentos locais – outrora relegados (FREIRE, 2005; FOLLY, 2015).

É nas próprias militâncias, nos combates revolucionários, nas experiências organizativas, na repressão e no martírio, que paulatinamente, forja-se, uma outra epistemologia: epistemologia do Sul.

“Os ventos sopram do Sul”: descolonização das epistemologias

No calor das lutas sociais em curso o pensamento latino-americanos – encarnado por uma utopia revolucionaria – move-se contra

a instrumentalidade racional hegemônica³. É na condição de um pensamento de fronteira que moldam-se os contornos de uma geologia do conhecimento mais abertas, intercultural e inclusiva, aflorada dos oprimidos, dos subalternizados, dos deserdados, da dor e da fúria da fratura da história, de suas memórias, de suas subjetividades, de sua biografia que faz emergir as epistemologias do Sul.

(...) a epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (SANTOS, 2010, p. 43)

As epistemologias do Sul vêm sendo tecida “*desde baixo*”, na luta e no sangue, com uma irresistível força de esperança. É a possibilidade de recomposição do compromisso social, por outro pensamento, místico e simbólico inerente à América, alimentado de magia e utopia, tomadas desta vez, pela *conscientização* e *diálogo* – conforme enunciado por Paulo Freire. Tem-se, aqui, o encetamento da ruptura com o ardiloso etnocentrismo que fez com que a racionalidade moderna se impusesse no mundo como um produto absolutamente original e de validade universal. É assim que a América Latina por outras vanguardas vai dando fundamentação a um novo pensar, pensar este que: “se reinventa, e ao despir-se veste-se de uma nova utopia” (SANTOS; MENESES, 2010; LANDER, 1993; WALSH, 2007; CASTRO GÓMEZ, 2002; FREIRE, 2005).

A opção pela epistemologia do sul revelou-se em múltiplos desafios, principalmente, para o Direito.

(...) es fundamental definir una nueva epistemología del derecho. Es necesario revisar conjuntamente los conceptos clásicos de justicia, derechos humanos, Estado, soberanía, democracia, igualdad, libertad y emancipación, para incluir nuevas formas de organiza-

³ As verdades teológicas, metafísicas e racionais que sustentaram durante séculos as formas de saber e de racionalidade dominantes não conseguem mais responder inteiramente às inquietações e às necessidades do presente estágio de desenvolvimento da modernidade humana. Os modelos culturais, normativos e instrumentais que fundamentaram o mundo da vida, a organização social e os critérios da cientificidade tornaram-se insatisfatórios e limitados (WOLKMER, 2010, p. 25).

ción política y social. Es fundamental rescatar la memoria de las expresiones socioculturales del Sur global, en general, y de América Latina, en particular, que contienen las semillas de una práctica jurídica emancipadora excluidas de las aproximaciones al derecho canónicas producidas en el Norte global. La teoría crítica debe enmarcarse en un contexto social, cultural e histórico amplio, que explique las desigualdades y las exclusiones y que anime la resistencia contra ellas. (RANGEL, 2006, p. 193)

A efetivação da proposta da epistemologia do Sul exige a disposição para “aprender a desaprender”. Em outras palavras, a desobediência epistêmica é a atitude de rompimento com a lógica eurocêntrica do conhecimento – que no caso do direito esteve presa “entre as montanhas de cascalho que séculos de positivismo obscuro entulhou na lavra jurissocial da humanidade” – assentando em situação de invisibilidade e de subalternidade todas as formas de racionalidade, produção de sentido, saberes e práticas não oriundos e legitimados pelo centro gravitacional do conhecimento eurocentrado. “Aprender a desaprender” é, pois, adotar uma postura de compreensão do mundo através das lógicas e formas de conhecimento não ocidentais, não eurocêntricas. (LACERDA, 2014).

A epistemologia do Sul abre espaço para uma gramática decolonial – que confronta a Modernidade e seu legado – revelando o terror, a morte, a discriminação e o epistemicídio escondidos por detrás da retórica salvacionista da “idade das luzes”.

La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad* – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que completamente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17)

A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela colonialidade (do poder, do ser e do saber). Assume o enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de

“dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento” desse modo, “é um giro humanístico, ancorado no reconhecimento de todo ser humano”, sintetiza Maldonado-Tores (2007, p. 156).

El amor y la justicia des-coloniales buscan restaurar el mundo paradójico del dar y recibir, a través de una política de la receptividad generosa, inspirada por los imperativos de la descolonización y la des-gener-acción; son formas de deshacer el imaginario y el mundo social y geo-político, construido a partir de la naturalización de la no-ética de la guerra. Se trata, pues, de una ética de la descolonización o de la liberación, que orienta una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas. (MALDONADO-TORES, 2007, p. 158)

O giro humanístico, ora em curso, deverá ser alicerçado por um outro direito – emergente, insurgente, achado na rua ou encontrado na luta de classe – arquitetado por aqueles que carregam na alma as cicatrizes da colonialidade: o negro, as pessoas de cor e os colonizados que não chegaram, a sequer, ser vistas como pessoas humanas, diante da crueldade do sistema jurídico, “mas que visualizam um horizonte de esperança e transformação como bálsamo para seus infortúnios, ao mesmo tempo em que esta serve de sustento para os seus sonhos suprimidos” (FOLLY, 2015, p. 82).

Teoria crítica – a vocação para a alteridade

A virada do século XX para o XXI é tempo atônito que, ao mirar-se, descobre-se uma intersecção de sombras do passado e do porvir assombrosas pairam-se dúvidas e incertezas sobre a própria identidade latino-americana. É a “América Latina – o não ser” (SANTOS, 2010; ZIMMERMANN, 1987).

É nestes tempos de insegurança que autores e pensadores – perdem o Norte e se encontram no Sul – Aime Césaire, Frantz Fanon, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros que, se lançaram ideias originárias: discutir e constituir um pensamento crítico-libertador, síntese real de nossa própria experiência histórica, sociopolítica e jurídica

e que seja capaz de revelar, pela primeira vez, a originalidade e autenticidade do “ser” latino-americano (WOLKMER, 2004).

No campo do direito assume o local privilegiado o professor Antonio Carlos Wolkmer na interlocução da teoria crítica⁴, contribuindo significativamente, para a descolonização do sistema jurídico vigente.

(...) pensar e operacionalizar uma teoria crítica alternativa/descolonial implica, hoje, ir além dos marcos emancipatórios de tradição moderna, essencialista, racionalista e eurocêntrica; é direcionar-se para uma construção realista, contextualizada e transformadora de espaços societários, políticos e culturais subalternos. Daí a defesa de um saber liminar e de uma prática libertadora que irrompa do “paradigma outro”, do “alternativo sul” e do “descolonial”. Trata-se de superar a condição de subordinação, exploração e violência, criando um pensamento insurgente que parta das nossas tradições intelectuais e de nossa própria experiência histórica. Uma teoria crítica alternativa/descolonial como expressão do conhecimento articulado com a prática social, capaz de oferecer mudança de consciência e de rupturas como o real (“um outro mundo possível”), engendrando novas formas de resistência, dando resposta aos problemas emergenciais e produzindo saberes que tenham relevância social. (WOLKMER, 2010, p. 41)

Filosofia latino-americana: da denúncia a opressão ao anúncio da libertação

Irmão me dá tua mão, vamos juntos a buscar uma coisa pequenina que se chama liberdade. Esta é a hora e o justo lugar.
Abre a porta que lá fora a Terra não aguenta mais. (...): “vamos marchar, vamos ao tambor, vamos marchar, pois que trago um povo em minha voz.

Mercedes Sosa, quando não pode mais falar em libertação, cantou-a. Já Enrique Dussel fez da libertação sua vida e obra. O envolvimento

⁴ Desse modo, pode-se *conceituar-se* teoria crítica como o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes, subalternos e colonizados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos de resistência que conduzem à formação de novas sociabilidades possuidoras de uma concepção de mundo libertadora, antidogmática, participativa, criativa e transformadora. Trata-se de uma proposta que não parte de abstrações, de um a priori dado, de instituto fundante, da elaboração mental pura e simples, mas de experiência histórico-concreta de lutas, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais (WOLKMER, 2010, p. 29).

pés ao chão, com as vidas e o mundo vivido das mulheres e dos homens de um espaço africano e tempo histórico único, deu-lhe a dimensão do novo humanismo como resposta concreta, com potencial emancipador, voltado para o futuro de todos os castigados pela colonialidade/modernidade.

A filosofia dusseliana – contrapõe todo o ethos europeu imposto em nosso continente – é no solo da filosofia da libertação, que será possível “desideologizar” o discurso dominante dos direitos humanos.

Escrito desde la periferia para personas de la periferia, sin embargo, se avanza también ante el eurocéntrico, como el hijo que protesta contra el padre que se va haciendo viejo; es decir, el hijo se va siendo adulto. La filosofía, para algunos patrimonio exclusivo del Mediterráneo, desde los griegos, y en la Edad Moderna sólo eurocéntrica, comienza por primera vez a desplegar pretensión de mundialización real. (DUSSEL, 2011, p. 11)

O objeto da Filosofia da Libertação é o *ser* latino americano, secularmente negado, vilipendiado, explorado, sacrificado. É o índio, o negro, o camponês, a prostituta, a criança abandonada. Esta filosofia se ocupa justamente da realidade social que a originou: a realidade do homem e da mulher da América latina que, embora marcada pela dor, sempre apontou para a possibilidade de libertação (NASCIMENTO, 2009, p. 10). O conceito fundamenta da filosofia da libertação é a interpretação da realidade da “vítima” perante o sistema opressor vigente.

A vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece com “interpretação” em última instância: é o sujeito que já não pode viver e grita de dor. É a interpretação daquele que exclama “tenho fome”! Deem-me de comer, por favor, é a vulnerabilidade da corporalidade sofredora. (DUSSEL, 2016)

É a tomada de consciência das vítimas que instaura uma nova práxis, uma nova ética como também pensava o grande pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Libertar não é só quebrar as cadeias, mas desenvolver (libertar no sentido de dar possibilidade positiva) a vida humana ao exigir que as instituições, sistemas abram novos horizontes que transcendam à mera reprodução como repetição de “o Mesmo” e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas. Ou diretamente, construir efetivamente a utopia possível, as estruturas ou instituições do sis-

tema onde a vítima possa viver, e “viver bem” (que é a nova “vida boa”); é tornar livre o escravo; é culminar o “processo” da libertação como ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido. É um “libertar para” o novum, o êxito alcançado, a utopia realizada. (FREIRE, 2002, p. 566)

Para isso é preciso lutar para que esse possível se concretize. Essa luta está arraigada pela esperança de se libertar do sistema opressor:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e conciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança e o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pre-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 2005, p. 72)

Por mais valiosa que possam ser as contribuições da filosofia da libertação, é essencial ter em conta as forças sociais, ao passo que “as ideias sozinhas não mudam as estruturas sociais, precisam que as forças sociais – a práxis – lhe sirvam de suporte, amparo e defesa no processo de libertação” eis a que o bem viver abre as portas para construir um projeto humanitário, nutrido nas experiências locais.

Bem viver: a bússola para a construção de um outro humanismo

Entramos na crítica encruzilhada histórica, numa época em que a humanidade pode escolher o seu futuro. À medida em que a sociedade torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, há que se reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum e nesse sentido, devemos somar forças para arquitetar um outro projeto de sociedade. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (BOFF, 2004).

Neste contexto de incertezas, uma alentadora constatação é a resistência⁵ secular dos povos indígenas, uma etnia de fato indelével, que emergem no cenário latino-americano como fonte de energia crítica, apon-tam alianças para enfrentamentos contingentes, revelam a toda a huma-nidade a racionalidade libertadora e solidaria, delineando, ai, traços para a construção da utopia de um outro mundo possível a partir do *bem vi-ver*⁶.

El esfuerzo que hace la utopía del Buen Vivir es tematizar las racionalidades de algunas culturas campesinas, indígenas y afrodes-cendientes, con el propósito de que sirvan de insumo para la cons-trucción de un discurso que oriente la acción en el presente. Lo in-teressante del Buen Vivir es que no se construye a partir de un saber erudito o cienticista, como pretendió el marxismo ortodoxo; por el contrario, está cimentado en racionalidades, formas de interpretar el mundo y prácticas vivas de diversas comunidades rurales lati-noamericanas. Si bien parte de a priori que podrían ser debatibles – y que se discutirán en los capítulos siguientes–, la utilidad del dis-curso utópico reside en el hecho de con-gurar imágenes penetran-tes que, además de guiar a una colectividad, también sirvan para que la gente se explique de otra manera su mundo y reoriente su pensamiento y acción. (GIRALDO p. 101, 2014)

Neste horizonte, o *bem viver* esta abrindo caminhos para uma vira-da de caráter descolonial⁷, evidenciando que é possível ser, estar, viver e produzir conhecimentos, a partir das experiências locais marginalizadas.

⁵ “(...) una resistencia que tiende a desarrollarse como un modo de producción de un nuevo sentido de la existencia social, de la vida misma, precisamente porque la vasta población implicada percibe, con intensidad creciente, que lo que está en juego ahora no es solo su pobreza, como su sempiterna experiencia, sino, nada menos que su propia sobrevivencia. Tal descubrimiento entraña, necesariamente, que no se puede defender la vida humana en la tierra sin defender, al mismo tiempo, en el mismo movimiento, las condiciones de la vida misma en esta Tierra. De ese modo, la defensa de la vida humana, y de las condiciones de vida en el planeta, se va constituyendo en el sentido nuevo de las luchas de resistencia de la inmensa mayoría de la población mundial” (QUIJANO, 2012).

⁶ “(...) O *bem viver* andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; é buscar um caminho do equi-líbrio e estar em profunda comunhão com a *Pacha* (a energia universal) que se concentra na *Pachamama* (Terra), com as energias com universo e com Deus” (BOFF, 2004, p. 61-62).

⁷ La descolonización es, en sentido estricto, el proceso mediante el cual los pueblos que fueron despojados del autogobierno mediante la invasión extranjera, recuperan su autodeter-

La idea del *sumak kawsay* o *suma qamaña*: nace en la periferia social de la periferia mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional. (...) la idea proviene del vocabulario de pueblos otrora totalmente marginados, excluidos de la respetabilidad y cuya lengua era considerada inferior, inculta, incapaz del pensamiento abstracto, primitiva. Ahora su vocabulario entra en dos constituciones. (ACOSTA, 2013, p. 53)

A ideia de *bem viver* representa, reflete, reconhece, recria uma forma de pensar e de conceber o mundo, um modo de organizar o conhecimento acerca do mundo uma maneira de viver no mundo. É uma concepção andina ancestral de vida que tem se mantido vigente em muitas comunidades indígenas até a atualidade. Falar em *bem viver*, então, é falar de assuntos maiores. É falar de um projeto de vida em coletividade, um projeto de vida político, de projeto de vida social, de um projeto de vida pública, de um projeto de vida cultural, de um projeto de vida educativa, de um projeto de vida jurídica (VELASTEGUÍ, 2012, p. 36).

(...) la utopía del Buen Vivir reconoce el hecho de que el individuo no puede vivir sino en permanente relación con su comunidad; y a su vez, la comunidad no puede ser sino en función de sus individuos, pues lo que cada uno es, se determina por sus interacciones. Análogamente, las tradiciones orientales arman que no tiene ningún sentido concebir a un “yo” al margen de sus vínculos con el otro, dado que el ser humano, como el resto de los entes, no puede tener una identidad en sí mismo y, por tanto, no hay un verdadero “yo” independiente. Esto quiere decir que no podemos decir nunca “esto soy yo”, porque nos constituimos en todo momento por medio de la ininidad de lazos con el entorno. En realidad, al intentar ubicar nuestro “yo”, nos damos cuenta de que estamos tan hiperrelacionados que nuestra propia identidad nos trasciende. (CENENÁ, 2015)

Deste modo, pode-se afirmar que o outro mundo já existe. O mundo andino é um mundo vivo, vivificante, da pluralidade, sendo a cada dia edificado por homens e mulheres preocupados pelos vínculos rompidos entre natureza e cultura buscam outra forma de tecer a “teia da vida”.

minación. La descolonización es un proceso básico de liberación y de autonomía. La descolonización tiene como consecuencia ineluctable la independencia. es necesario redundar en que la descolonización sólo puede ser entendida como un proceso de liquidación del sistema colonial y productor de independencia en los antiguos territorios dependientes.

El mundo andino es un mundo dándose, en el que la armonía no está dada sino que ella es criada en cada momento com la participación diligente de todos. En este mundo de simbiosis cada quien sabe que es incompleto y que necessita de todos para vivir, para ser quien es. La plenitud se vivencia al armonizarse, al sintonizarse con todos a través de la conversación y conversar es compartir el ritmo, es compartir un sentimiento. La incompletud de cada quien busca la simbiosis, que es el amparo y la reciprocidad. Este sentimiento de pertenencia al mundo, que criamos y que nos cría, es la vivencia de lo comunitario, un mundo de amparo, que no excluye a nada ni nadie. Cada quien, ya sea hombre, árbol, piedra, es tan importante como cualquier otro en la crianza cotidiana de la armonía. En el mundo andino, el *Ayllu* es la familia que no se limita al linaje sanguíneo sino que abarca a toda la comunidad humana, así como también a la comunidad natural, *Sallqa*, y a la comunidad de los ancestros convertidos en divinidades, *Waka*, que comparten con nosotros la vida en la localidad. (LLANQUE, 2008, p. 85)

Estamos em um momento privilegiado para assumir a responsabilidade pelo mundo e participar de sua construção. Precisamos despertar para a realidade, estamos em um só mundo, que está vivo, e que tudo é de todos. Precisamos nos colocar como aprendestes, adentrar na vida dos povos indígenas e desfrutar das suas sabedorias profundas, nos envolver neste outro mundo que já existe, para conduzirmos as transformações do nosso mundo.

No Equador e na Bolívia vive-se o tempo de imaginar e ao mesmo tempo de construir uma consciência e uma prática do Estado, Sociedade e País aonde cabem todos, um país aonde as diferenças ancestrais não só contribuam, mas que também sejam constitutivas para -desde aí- sugerir, cultivar, e exercitar articulações e construções diferentes que incentivem uma mudança radical e descolonizadora que tem como objetivo, não só acabar com o Estado colonial e o modelo neoliberal, mas, também construir entre todos uma pátria diferente (WALSH, 2007).

Ao assumir o *bem viver* como matriz para reorganizar e resignificar a sociedade, o Equador e a Bolívia promulgaram novas Constituições, respectivamente nos anos de 2008 e 2009, buscando fortalecer os vínculos comunitários, indicando que o poder está nas comunidades e não no Estado. Portanto, venceu as ideologias da colonialidade (do poder, do ser e do saber) e da individualidade, regatando o autentico sentido do conviver.

Consitucionalismo latino-americano: por uma cultura jurídica do *bem viver*

Os novos pensamentos e práticas florescidos em rebeldia pelo Continente latino-americano foram forjando-se de maneira coletiva, os projetos de poder popular, de criação de autonomia, de acumulação de experiências de confrontação, anunciam que na América Latina é possível viver um novo momento constitucional caracterizado pelas múltiplas manifestações e concomitantemente angariar o avanço social.

O constitucionalismo latino-americano é tecido nas epistemologias do sul, para muito além dos muros das academias.

Por eso mismo, la teoría no esta al frente en este momento, tende a ir atrás, porque la práctica es mas transformadora y creativa que ella. Por lo tanto, tenemos que partir de una idea de humildad, que se entronca con aquello que un sabio llamo ‘ecología de saberes’, pues los conocimientos teóricos y científicos apenas son uno de los conocimientos vigentes en el mundo. El conocimiento popular, de las mujeres, de los indígenas, de las comunidades urbanas, es un conocimiento tan valioso como el teórico. Pero para emprender esta transformación tenemos que desaprender, tenemos que hacer un esfuerzo interno de abrirnos a otras realidades de conocimiento. (SANTOS, 2010, p. 14-15)

Dentre as novidades deste novo momento constitucional – protagonizado pela América Latina – destacam-se uma nova forma de exercício do Poder Constituinte, com a efetiva participação do seu titular (povo); numa nova forma de democracia, com ampla participação popular, a partir de chamada democracia participativa e da introdução de novos mecanismos de controle do parlamento; a introdução de uma visão pluralista da sociedade – a partir do pluralismo jurídico comunitário-participativo – com a inclusão de outras jurisdições; a superação de uma cidadania meramente formal com a introdução de uma verdadeira e substancial democracia social, que tem como principal objetivo diminuir ao máximo as endêmicas desigualdades sociais; e, ainda, a superação do *antropocentrismo* para o *biocentrismo* (WOLKMER, 2001).

O novo constitucionalismo latino-americano tem como fim priorizar construções teóricas que contemplem as pretensões histórico-jurídicas do continente latino-americano, pretende-se dar voz aos povos latino-americanos historicamente oprimidos e, diante da ótica da colonialidade epistêmica, propõe uma reflexão dos Direitos Humanos e as perspectivas

descoloniais, que rompem com a figura de uma única epistemologia universalizante e dominante. Uma utopia que está sendo levado abaixo pelo Equador e a Bolívia.

As coisas finas, muito mais que lindas, essas ficarão: (in)possível concluir – uma mensagem de luta dedicada aos esfarrapados do mundo

A América Latina é múltipla, e os olhos que se dirigem para ela podem ter visões muito diferentes. Para decifrar esses olhares, é preciso antes de tudo entender de onde a América Latina é olhada. (SADER, 2006, p. 188)

De onde olho a América Latina? Olho desde o Brasil e sinto todo o pulsar da América Latina na minha reflexão. Esse olhar me possibilita uma visão privilegiada ao Continente que surge para sua vocação de *ser mais*. Enxergo, por dentro as brechas o raiar de um novo tempo, protagonizado por um povo – até então abandonado a própria sorte – mas que, paulatinamente, começa a perceber que pode ser sujeito da sua história, esse é o primeiro passo para a libertação. Vejo – aqui na América – uma realidade de indignação, transformada em um ato comunitário, em que as outras vítimas começam a buscar a se enxergar nessa tomada de consciência, fazendo assim uma união de forças em busca da libertação. O nosso Continente está marcado por estas lutas. O nosso Continente está em mudança. O nosso Continente dá ao mundo outras lições de direito, mais humano.

Mas só enxerga a grandeza deste momento quem se permite “olhar” para a história da América Latina – eis o maior desafio enfrentado nesta pesquisa – voltar-se para história, é bem mais do que elencar um emaranhado de fatos, datas com precisão técnica linear, mas sim, conhecer os caminhos percorridos, entender os impasses surgidos, analisar as conquistas alcançadas, perceber a esperança inerente, que irrompe dentro as fendas da opressão que encadeiam este Continente a mais de quinhentos anos. Pois, a lógica da dominação colonial, revestiu-se na Modernidade, e, ainda é viva em nós, em nossa gente, segue vigorante a colonialidade – do poder, do ser e do saber – como um padrão de dominação que opera reproduzindo hierarquias, silenciamento de histórias e memórias de resistência, pela negação do direito do Outro de dizer sua palavra, pela subjugação do trabalho ao capital, pela discriminação dos “diferentes”, pela humilhação dos pobres, pelo racismo e pelo patriarcado que consti-

tuem a base de nossas relações sociais. Mas em meio a tanta injustiça, há esperança. Recorro a um dos principais interlocutores desta pesquisa – Eduardo Galeano – que desvela a história, e mostra que não há caminhos inalteráveis, muito pelo contrário, a resistência, o desejo de mudança, faz com que pouco a pouco o cenário latino-americano ganhe novos contornos.

A nossa autêntica identidade coletiva nasce do passado e se nutre dele – pegadas sobre as que caminham nossos pés, passos que pressentem nossos andares de agora – mas não cristaliza na nostalgia. Não vamos encontrar, de certo, o nosso escondido rosto na perpetuação artificial de trajes, costumes e objetos típicos que os turistas exigem aos povos vencidos. Somos o que fazemos, e sobre tudo, o que fazemos para mudar o que somos: a nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede ser o que podemos ser. (Eduardo Galeano, Defesa de la Palabra)

A América Latina, vive o sonho, da sua libertação, que tem inspirado estudiosos – de todos os níveis – a comprometer-se com a produção do conhecimento, gestando nas entranhas da *Abya Yala* as epistemologias do Sul, a teoria crítica, a filosofia da libertação – que fazem parte de esforço mais amplo – a descolonização. Descolonizar a diferença, descolonizar a vida, equalizar o valor das vidas humanas, e outras não humanas, de modo a refletir a polissemia de dignidades, humanidades para além da linguagem dos direitos positivistas, do Estado e do universal. É aqui, que poder se gestar uma outra concepção de direitos humanos – caminho que estão sendo trilhados por países dos Andes – O Equador e a Bolívia, que ao incorporar os princípios do *bem viver*, originado na cosmologia indígena, contribui para erigir novas bases, para um outro Direito, plural e intercultural, que revela mudanças substanciais no contexto do Direito, por meio de novas formas de interpretar as relações vivas, colocando em evidência, aos quatro cantos do mundo, o constitucionalismo transformador latino-americano.

É hora de despertar. É hora de mudar de rumo. É hora de lutar pelos direitos para que todos os seres vivos, tenham condições de vida, com dignidade.

Referências

ACOSTA, Alberto. *El buen vivir: Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. (1 ed.). Barcelona: Icaria. 2013.

BARRERA, Juan Manuel Crespo. *El buen vivir: del sumak kawsa y suma qamaña a las constituciones del buen vivir: Contradicciones y desafíos entre la teoría y la práctica*. Bilbao,: Holasca, 2013

BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 2004.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. *Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem viver*. Argos: Chapecó. 2016.

CECEÑA, Ana Esther. *Del desarrollo al “vivir bien”: la subversión epistémica*. Disponível em: <http://www.probdes.iiiec.unam.mx>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

DE LA TORRE RANGEL, Jesús Antonio. *El derecho como arma de liberación en América Latina: sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. San Luis Potosí: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FOLLY, Felipe Bley. *Direitos humanos e educação: Quando a pedagogia do outro subverte o direito do mesmo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná. Paraná. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

LACERDA, Rosane Freire. *“Volveré, y Seré Millones”*: Contribuições descoloniais dos movimentos indígenas latino americanos para a superação do

mito do estado-nação. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Direito. Brasília, DF, 2014.

MACHADO Fagundes, Lucas. *Juridicidades insurgentes: elementos para o pluralismo jurídico de libertação latino-americano*. Tese (Doutorado) – Florianópolis, SC, 2015.

MAGALHÃES, José Luiz de Quadros de. *Estado plurinacional e direito internacional*. Curitiba: Juruá, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAMANI, Fernando Huanacuni. *Buen vivir/vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. 3.ed. Lima, Peru: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010. Disponível em: <<http://www.coordinadoracaoi.org>>. Acesso em: 12 nov. 2015

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette, 1992.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Editorial Plural, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade*. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br>>.

BRASIL-MOSAICO: O MULTICULTURALISMO BRASILEIRO SOB UMA ÓTICA DE PLURALISMO JURÍDICO E JUSTIÇA

*Stéfani Regina dos Reis**
*Maria Aparecida Lucca Caovilla***

Introdução

No princípio era o vazio, transbordando de infinitas possibilidades, das quais você é Uma. (William Arntz, 2004, Quem somos nós?)

Brasil, meu Brasil brasileiro, meu mulato inzoneiro, vou cantar-te nos meus versos. (Gilberto, 1981, Aquarela do Brasil)

O primeiro objetivo deste trabalho é cantar os brasileiros. Para isso escolhemos falar sobre um dos traços mais bonitos dos brasileiros: a cultura. Fruto de elementos vindos dos mais variados cantos do mundo, o Brasil guarda em seu povo traços de uma cultura que não é homogênea, não é monista e nem monóloga, mas sim, plural. Em seguida, abordaremos o assunto sob uma ótica mais voltada às questões jurídicas, estudando aspectos do pluralismo jurídico, da pluralidade de fontes que integram a estrutura jurídica-brasileira, mas que não fazem, oficialmente, parte do ordenamento legal considerado válido no nosso país.

Nesse sentido, vamos estudar características do direito brasileiro da perspectiva de um mosaico jurídico que tem traduzido na sua pluralidade de fontes – formais ou não, uma miscigenação do direito e das regras jurídicas que pode representar uma opção viável para preencher as deficiências que um Direito hegemônico-estatal, dogmatizado e monista, apresenta no tratamento dos conflitos dos brasileiros. É o que podemos chamar de “brazilian law” ou o que os gringos chamam de “the Brazilian

* Graduada em Direito na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: stefaniregina@unochapeco.edu.br.

** Doutora em Direito, Estado e Sociedade pela UFSC. Professora do PPGD/UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: caovilla@unochapeco.edu.br.

way of doing things”, o famoso jeitinho brasileiro de lidar com as mazes da vida.

Ainda, abordamos algumas nuances da justiça, buscando encontrar e estruturar elementos de justiça que possam servir para dar forma a uma nova dimensão de justiça, a partir da investigação de alguns elementos de justiça que possam servir ao objetivo de atender os interesses de todo o povo brasileiro, fugindo à insuficiência dos modelos atuais de justiça.

O que desejamos é encontrar uma forma de aplicação da justiça que possa olhar para e promover a cidadania de maneira horizontal, pelo menos nas questões mais básicas que são demandadas pelos brasileiros e que são fontes de misérias e moléstias para os menos favorecidos todos os dias. Queremos, então, contemplar as possibilidades de um modelo de justiça miscigenado, oriundo de um pluralismo de fontes, que possa ser utilizada para diminuir angústias, já que é para isso que o direito e a justiça existem, para diminuir o sofrimento humano e com isso criar um cenário de maior igualdade possível de condições das quais as pessoas usufruam da dignidade e para ter felicidade na vida.

Por isso na parte final, fazemos uma reflexão sobre as possibilidades da construção de uma dimensão multicultural e plurijurídica de justiça, que possam incluir os brasileiros. Um modelo de justiça voltado à observação dos traços culturais e sociais dos brasileiros como elemento do sistema de justiça. Afinal, num Brasil mosaico, dotado de características de multiculturalidade e com direitos surgindo dos lugares mais plurais que se possa imaginar, que sistema de justiça é mais apto a responder os anseios sociais?

Brasil-mosaico: multiculturalismo e pluralismo jurídico como fenômenos de miscigenação do direito brasileiro

Sem a cultura, e a liberdade relativa que ela pressupõe a sociedade, por mais perfeita que seja não passa de uma selva. É por isso que toda a criação autêntica é um dom para o futuro. (Albert Camus, 1942, O Mito de Sísifo)

A predominância do caráter colonizador e imigratório quando se fala em Brasil e povo brasileiro é inegável e indiscutível. A formação da população brasileira como conhecemos hoje, remonta desde a sua origem

aos aspectos da colonização, passando por caminhos de imigração até chegarmos nessa mistura de povos que temos hoje em terras brasileiras. Assim, os traços que compõe a brasilidade de nosso povo têm suas origens firmadas nas mais distintas fontes. Somos resultado de mestiçagem, da união incontestada de diversos povos num só, frutos da convergência de raças e costume oriundos dos lugares mais remotos do globo¹.

Nas palavras de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1995, p. 19) “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”. Logo, numa perspectiva cultural, essa confluência de grupos humanos que se iniciou sob a regência dos portugueses, fez nascer matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas que se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo.

Sob essa ótica, é possível dizer que somos feitos de pedaços de culturas que juntas se tornaram a cultura brasileira. Nesse sentido, o Brasil é um imenso mosaico cultural em que cada brasileiro representa uma das pequenas peças coloridas de cultura, que colocadas sobre a superfície territorial do país, quando unidas, formam o Brasil como sabemos, com pretos, brancos, índios, amarelos e pardos. Uma mistura de descendentes de eu-

¹ Traçando uma linha do tempo para definir colonização e imigração no Brasil, começamos como não poderia ser diferente pelos índios, primeiros a habitarem solo brasileiro até o século XVI quando a suposta descoberta destas terras pelos portugueses trouxe a Europa de encontro aos silvícolas, instituindo o Brasil como colônia de Portugal. Daí por diante iniciou-se a miscigenação do povo que viria a constituir o que hoje conhecemos como brasileiros, não só pela mistura dos europeus com os índios, mas por que sua descoberta deste pedaço de chão abriria caminho para outros povos com a chegada dos negros, enquanto verdadeiras mercadorias humanas que serviam de escravos ao homem branco, acarretando numa decisiva mistura de raças, principalmente diante da exploração sexual dos senhores de escravos em relação às mulheres negras. Mais tarde, com a abolição da escravatura no século XIX e o declínio da mão de obra escrava, o capital teve que buscar em outros lugares a solução para o trabalho, o que encontrou em povos europeus que passaram a buscar novas oportunidades em face da explosão industrial europeia e aos avanços revolucionários da produção e acabaram encontrando no Brasil, uma espécie de reinício. Depois disso, os fenômenos de imigração foram inúmeros, ocorrendo principalmente com a abertura das fronteiras vinda da modernização dos meios de comunicação e com o advento da globalização. Nesse sentido, a criação de um povo oriundo da mistura de raças foi inevitável na medida em que diversos povos passaram a ocupar as terras brasileiras e se inter-relacionar. Na obra "O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil", Darcy Ribeiro nos conta como o povo brasileiro originou-se dessa confluência de povos e culturas e explica como cada brasileiro tem em si, alguma parte do mundo (RIBEIRO, 1995).

ropeus, africanos, orientais e americanos. Fazemos parte da latino-américa, mas na verdade somos o retrato fiel do mundo. Nenhuma outra nação abraça tantas raças, culturas e cores diferentes. Nenhuma outra terra neste planeta pode se dizer mãe de tanta diversidade.

Todavia, reconhecer que há uma multiculturalidade no Brasil, implica admitirmos que existem conhecimentos, anseios e costumes guerreando o tempo todo por espaço num mesmo território. Isso significa que não raro encontramos divergências naquilo que se considera a decisão mais acertada para o povo brasileiro em aspectos políticos, sociais e culturais. Por isso, para um país como o Brasil, cabe aquilo que Taylor (1994, p. 53-54) compreende como multiculturalismo: uma perspectiva de descoberta da identidade própria, da maneira como cada um se vê e se percebe como um ser humano aliado ao empenho de negociar abertamente e interiormente essa identidade com as outras pessoas.

Sobre a formação da identidade, Taylor trabalha numa perspectiva de construção da individualidade da pessoa com base nos diálogos que compõe com outras pessoas importantes que fazem parte da sociedade que a cerca. Sustenta que há, na formação identitária do indivíduo, um caráter de reconhecimento, criando na sociedade aquilo que chama de política de reconhecimento que implica na existência ou inexistência de reconhecimento das necessidades de uns indivíduos em relação a outros ou mesmo na existência de um reconhecimento incorreto que simboliza uma ofensa à identidade, “reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe”, caracterizando a maneira como uma pessoa se define e as características fundamentais que fazem dela um ser humano numa imagem limitante de inferioridade e desprezo por si mesma.

Taylor (1994, p. 45), argumenta que um reconhecimento social incorreto de identidades gera discriminação em relação a determinados grupos de pessoas, geralmente criando o que conhecemos por ‘minorias’ – mulheres, negros, índios, homossexuais. Esse reconhecimento incorreto surge, segundo o autor, em nome da interpretação que se dá ao princípio da igualdade de condições de vida para todos, na qual podem ser deixados de lado elementos como as tradições e formas de vida como os indivíduos que são discriminados reconhecerem-se a si mesmos. Tal situação faz com que todas as pessoas vivam em condição de barganha social.

Significa que cada um deve compreender tudo aquilo que é, que valores fazem parte do seu ser e a partir dessa compreensão, decidir quais são as particularidades que está disposto a negociar em nome de viver em sociedade. Assim, deve estabelecer quais conhecimentos concorda em compartilhar, quais costumes concorda em mudar e que valores concorda em abrir mão para conviver pacificamente com os demais.

Tudo isso, na perspectiva tayloriana deve ser trabalhada de forma diferente. Ora, não é por que se defende uma política de direitos iguais para toda a sociedade que não é possível uma conciliação sobre quais direitos serão iguais para todos e quais podem ser distintos diante da diversidade de grupos sociais.

Nesse sentido, Taylor (1994, p. 58-59), faz uma proposição justamente pela conciliação de direitos, por uma política que considere as diferenças culturais por um lado, mas que universalize direitos individuais por outro, apontando para a possibilidade de um modelo que permita, sob determinadas condições, que alguns direitos sejam restringidos visando a promoção da sobrevivência de formas de vida culturais em perigo, permitindo que se criem membros de comunidades que assegurem que as futuras gerações continuem se identificando com determinadas culturas, ou seja, criando-se possibilidades de discriminação positiva².

Nesta medida, podemos trazer da perspectiva histórica, a criação da possibilidade de voto para as mulheres brasileiras, que mesmo vivendo em uma sociedade fundamentalmente patriarcal na época, conseguiram por meio de lutas sociais e políticas, modificar uma concepção universal para a garantia individual de cada mulher poder votar para escolher seus representantes políticos, garantia que perdura até hoje e dá a cada ser humano feminino nascido o direito ao voto assim que atingida a idade prevista. Do ponto de vista moderno, os exemplos de encaixe de uma concepção multicultural de reconhecimento são inúmeros, podendo ser citada como exemplo a possibilidade dos casamentos homossexuais

² Segundo Taylor (1994, p. 60), as discriminações positivas “possibilitam às pessoas oriundas de grupos antes desfavorecidos uma vantagem competitiva no que toca a empregos e vagas na universidade”. Podemos exemplificar essa percepção com a questão das cotas raciais na educação pública superior e as vagas de emprego reservadas a pessoas portadoras de deficiência. Ainda, o autor aduz que essa prática pode ser justificada pelo fato da discriminação histórica ter criado um padrão no qual os desfavorecidos estão em desvantagens para lutar.

em sociedades conservadoras e cristãs ou mesmo o reconhecimento da laicidade de alguns Estados-Nação, como o próprio Brasil.

É preciso esclarecer ainda, que no modelo de reconhecimento multicultural-social pensado por Taylor existem limites essenciais que devem ser respeitados, sabendo se distinguir as liberdades fundamentais – que podem ser concedidas ao indivíduo e sua cultura – das liberdades que nunca devem ser infringidas em nome de privilégios e imunidades individuais. Portanto, a aplicação de uma política social que prime pelo reconhecimento e respeito às culturas não deve jamais violar as concepções de bem, somente podendo ser modificadas em favor da vida boa para todos, não se pode conceder um direito a um indivíduo ou grupo específico que viole o direito essencial de outras pessoas (TAYLOR, 1994, p. 129).

Para ficar claro, o Holocausto (1939-1945). Em nome de uma chamada “raça pura” constituída apenas por alemães, a Alemanha queria dar aos seus nacionais o direito de serem uma raça única no país, quem sabe até no mundo fosse pelas pretensões de Adolf Hitler, mas isso só aconteceria se fossem dizimadas todas as demais raças existentes, violando-se assim o direito a vida de milhares de pessoas em nome do direito individual de se declarar indivíduo daquela considerada pelos alemães como a verdadeira raça pura de seres humanos.

Assim, necessária uma política de reconhecimento multicultural, que leve os elementos culturais dos indivíduos e seus grupos – costumes, crenças, norma, valores – em consideração quando da decisão pela igualdade de direitos sociais, a fim de garantir, em nossa perspectiva, o direito a uma boa vida para todos, em especial para os grupos de indivíduos que são socialmente discriminados e sofrem com um reconhecimento distorcido, acabando por ser preteridos e afastados das políticas sociais de benefício coletivo. Santos e Nunes (1997, p. 33 e 62), definem essa concepção de multiculturalismo baseado em elementos “do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” numa versão emancipatória de multiculturalismo.

Esse reconhecimento do direito à diferença, assim como em Taylor (1994) não deve, no entanto, permitir que se violem direitos fundamentalmente necessários à vida e sobrevivência dos seres humanos, ainda, deve reconhecer que nenhum homem é uma ilha isolada, que a vida em sociedade gera a responsabilidade de decisão e a imposição de um diálogo social para formação das escolhas que afetam a coletividade.

Todavia, é preciso reconhecer que num país como é o nosso Brasil Mosaico, com uma coletividade tão grande de pessoas e por consequência, de culturas, que se traduz em anseios distintos, quereres diversos, conhecimentos variados, urge que a diversidade cultural seja reconhecida e trabalhada no campo das políticas sociais e dos direitos plurais. Pensando nessa pluralidade de direitos que envolve um povo multicultural, necessário falar sobre políticas de reconhecimento da diversidade humana e das garantias de direitos em sociedade sob o aspecto do pluralismo jurídico.

A compreensão de pluralismo, em qualquer sentido em que se observe, pressupõe o entendimento de que existem fontes plurais para a questão que se põe em perspectiva. Nesse caso, a questão em voga é a pluralidade de práticas jurídicas, portanto, o pluralismo jurídico, conforme destaca Wolkmer (2001, p. 219) ao dizer que “o pluralismo jurídico deve ser entendido como a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagida por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais”.

Nesse sentido, falar sobre pluralismo jurídico é discutir as diversas práticas jurídicas que podem servir de instrumentos para a aplicação do Direito. Expandido a compreensão sobre o assunto, tratar de pluralismo jurídico é criar possibilidades para que aspectos múltiplos de cultura possam ser reconhecidos dentro da perspectiva de práticas de direitos.

O objetivo é por uma concepção contra-hegemônica para a prática jurídica, pautada num processo comunitário e participativo de reconhecimento às diferenças enquanto objeto de uma prática jurídica que permite não só uma miscigenação cultural dentro do Direito, mas também uma miscigenação jurídica em si, no sentido normativo-interpretativo e por que não, legislativo-normativo incluindo-se na observância da norma ou na criação dela, a consideração aos diversos aspectos culturais que afetam as pessoas, criando assim, uma perspectiva de um pluralismo não apenas jurídico, mas multicultural.

Essa proposta de um pluralismo multicultural parece atender aos anseios jurídicos das sociedades democráticas em um nível bem mais amplo do que o modelo jurídico hegemônico-estatal usado atualmente –

que se fia no monismo jurídico e na aplicação dogmática da lei sem levar em consideração a policontextualidade³ de circunstâncias que cercam as situações –, pode alcançar. Nessa senda, multiculturalismo e pluralismo andam juntos, por que é partir do reconhecimento de uma multiculturalidade de pessoas e dos grupos dos quais participam que podem ser reconhecidas práticas plurais a fim de atender as diversidades que se apresentam. Assim indica Wolkmer (2016, p. 119):

Naturalmente, o pluralismo como valor aberto e democrático, que representa distinções, diversidade e heterogeneidade, tem no multiculturalismo uma de suas formas possíveis de reconhecimento e articulação das diferenças culturais. Na configuração dos princípios iniciais de um horizonte culturalmente compartilhado e dialógico, o pluralismo legitima-se como proposta político-multicultural nos níveis teórico e prático.

Tendo em conta que buscamos por um referencial jurídico de uso do Direito que não se fundamente em percepções superficiais, mas que leve em consideração, quando de sua aplicação, as condições ímpares das pessoas, de todas as pessoas, da senzala à casa grande⁴, refletindo sobre

³ Luhmann (2006, p. 21-22 e p. 62), fala que “a sociedade moderna – na qual tem que trabalhar a investigação – é um sistema policontextual que permite uma infinidade de descrições sobre sua complexidade. Por esta razão, dificilmente poderemos esperar das pesquisas que possam impor socialmente uma descrição monocontextual – pelo menos tratando-se de uma teoria da sociedade”. Policontextualidade é assim, a multiplicidade de contextos e possíveis observações que podem ser geradas dentro de uma sociedade complexa. Logo, “um sistema social – e naturalmente uma sociedade em particular – pode observar a si mesma simultaneamente ou sucessivamente de maneiras muito diferentes – digamos ‘policontexturais’”.

⁴ Sobre a miscigenação e as relações escravocratas, Gilberto Freyre (1933) conta “A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos de-

as condições locais, regionais e sociais das comunidades, a proposta é por um paradigma que possa atender ao vasto mosaico cultural que é o povo brasileiro. Observando as aspirações de um modelo plural-jurídico-multicultural, encontramos todos os elementos capazes de preencher os requisitos da proposta.

Reconhecendo o Brasil como nação constitucional e democrática, país Latino-Americano com características de um povo-mosaico, para se instituir uma cultura político-jurídica a altura “é necessário pensar e forjar formas de produção do conhecimento que partam da práxis democrática pluralista como expressão do Direito à diferença, à identidade coletiva, à autonomia e à igualdade de acesso a direitos” (WOLKMER, 2006, p. 114-115). Logo, o pluralismo jurídico e multicultural não deve ser encarado como mera possibilidade, mas como premissa de um Direito que se faça popular o suficiente para responder o povo soberano.

Por uma consequência benéfica, admitir o uso de práticas jurídicas plurais cria possibilidades para a criação de sistemas de justiça que possam se enriquecer com essa pluralidade. É o que refletimos na discussão seguinte, ao identificar nuances de justiça que possam servir especificamente para atender às condições de um modelo jurídico plural e multicultural que faça justiça aos traços brasileiros.

Direito-mosaico: nuances miscigenatórias de justiça

Ah, o espetáculo da miscigenação. (Lilia Moritz Schwarcz, 1994, *Espectáculo da miscigenação*)

Concluir pela afirmação do Brasil sob uma ótica de país miscigenado e multicultural demonstra a necessidade de que se estabeleçam mais brevemente possível, práticas jurídicas variadas em observância ao caráter plural do povo, numa concepção contra-hegemônica ao modelo jurídico atual. Esse silogismo também abre caminhos para o entendimento de que a construção de um sistema de justiça a nível local, regional e nacional no Brasil, se faça nos mesmos moldes.

las pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos”.

Nesse sentido, é bordando determinados elementos de justiça, que vamos pintar algumas das nuances da justiça que consideramos, devem fazer parte da aquarela de direitos que um Brasil-Mosaico demanda. Diante de um país com infinitas perspectivas, acreditamos que o ideal, ao menos no momento, é elegermos alguns traços dos modelos de justiça que conhecemos e com os quais concordamos, para aplicarmos a nossa concepção do que seria um sistema de justiça mais apto a responder a questão do multiculturalismo brasileiro a partir da utilização da pluralidade jurídica.

Tal intento deve vir acompanhado da percepção de que a justiça deve servir a todo povo, portanto, deve considerar alcançar todos os brasileiros. Acompanhando esta ideia, temos o modelo de justiça concebido para atender a todos e não somente grupos específicos ou minorias economicamente privilegiadas, o sistema de justiça pensado por John Rawls (1970 e 2003) justamente para contrapor uma ideia utilitarista⁵ de máxima felicidade para parte da sociedade em detrimento de misérias para o restante, cabe perfeitamente como um dos paradigmas capazes de fornecer elementos de justiça para uma sociedade-mosaico.

De todo o universo de justiça construído por Rawls em sua Teoria de Justiça (1970), com algumas modificações implementadas mais tarde em Justiça como Equidade (2003), o mais importante a ser exposto são sempre os dois princípios de justiça elencados pelo autor, o que dispôs da seguinte maneira:

1. Cada pessoa tem o mesmo Direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos;
2. As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, tem de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos.

⁵ Uma teoria utilitarista de justiça pressupõe em Bentham (1780) e Mill (1861), que a sociedade deve atuar de forma a gerar a maior quantidade de bem-estar para a maior parcela possível de pessoas, ou seja, todas as ações sociais, políticas e morais devem ser voltadas a produzir a máxima felicidade possível para o máximo de pessoas possível, permitindo-se assim, que em detrimento de uma parcela menor de pessoas, uma parcela maior da sociedade alcance a tão almejada felicidade e bem-estar.

Em suma, o que Rawls pretende com seus dois princípios fundamentais é que seja garantido o básico para todas as pessoas em termos de bens primários. Rawls explica que esses bens primários são as coisas necessárias às pessoas vistas como seres humanos, à luz de uma concepção política que os define como cidadãos. São aqueles bens definidos a partir das necessidades e aptidões humanas das pessoas (RAWLS, 2003, p. 81).

No entanto, a garantia de que todas as pessoas tenham acesso a esses bens teria que passar por um consenso entre os membros da sociedade, buscando sempre alcançar uma igualdade de bens e condições que permita que os menos favorecidos – aqueles a quem Rawls considera como sendo as pessoas que pertencem à classe de renda com expectativas mais baixas em relação ao mundo, contentando-se com menos do que os demais – tenham suas condições sociais elevadas ao máximo possível, para que consigam desenvolver as duas faculdades morais necessárias à vida (RAWLS, 2003; 2008).

Podemos dizer assim, que a justiça como equidade rawlsiana trabalha sob a perspectiva de uma igualdade de distribuição que enfatiza a importância do crescimento da renda pessoal de cada um, do produto nacional, dos avanços tecnológicos e do progresso econômico social. Esse enfoque é duramente criticado pelo colega e amigo pessoal de Rawls, Amartya Sen. Sen discorda que um modelo de justiça para sociedades democráticas deva se medir pelos recursos pessoais e sociais das pessoas. Destoando dessa concepção, a ideia de justiça de Amartya Sen tem como núcleo o conceito instigante de capacidades humanas para o alcance da justiça. Ao observar a perspectiva de Sen acerca de nuances de justiça, é possível dizer que também se preocupa com a ideia de participação a partir da aquisição de capacidades e vantagens baseadas na liberdade de participar.

O que Sen quer dizer com sua abordagem é que, para que alguém possa ser livre para participar do contexto social e realizar coisas na vida é preciso que tenha consigo capacidades para tal. Nesse sentido Amartya Sen trata de questões como pobreza e doença, miserabilidade econômica, fome, deficiências físicas e mentais como meios para uma vida humana satisfatória, discutindo em seu eixo principal não apenas o que uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é realmente capaz de fazer em sua vida com as condições de vida que tem (SEN, 2008, p. 265-269).

A ideia de justiça de Sen trabalha de certa forma sobre uma relevante perspectiva de consideração de condições específicas e contextos próprios de cada pessoa quando da definição de justiça, nos mostrando que esses também devem ser elementos a ter em conta. Diante de tal concepção impossível fugir a associação da ideia de Sen sobre capacidades e condições humanas com a perspectiva de multiculturalismo e das condições culturais que podem influenciar em aspectos de justiça, podendo a ideia de justiça do economista indiano ser apontada como uma dimensão de reconhecimento no campo da justiça.

Ambas as compreensões de justiça, de Rawls e Sen, estudam formas de promoção de justiça que correspondem a uma dimensão econômica de justiça e a um viés de reconhecimento – inclusive cultural – constituindo aquilo que Nancy Fraser aponta como teoria bidimensional de justiça que, segundo ela, servia para os debates de justiça nas estruturas Kelseniana-Westfalianas – dentro dos Estados-Nação – antes do declínio da soberania estatal e a ascensão da globalização⁶.

Para Fraser, o advento da globalização alterou a própria forma de discutir justiça, criando uma necessidade de superação do modelo bidimensional que hoje se tornou insuficiente, já que a forma de encarar a justiça agora transpassa as fronteiras do nacional. Como proposta, Fraser passou a sugerir que se considere um caráter tridimensional para a justiça, uma nova *scale* de justiça, considerando não o quem da questão, mas o como. Assim, a autora aponta para a necessidade que junto ao reconhecimento – das condições e culturas das pessoas – e da correta distribuição de recursos seja considerada ainda, uma terceira dimensão: a política.

⁶ Com a frase ‘estrutura Keynesiana-Westfaliana’ se pretende assinalar os fundamentos nacional-territoriais das discussões sobre justiça no apogeu do estado de bem-estar democrático do pós-guerra, aproximadamente de 1945 até o decorrer dos anos de 1970. Neste período, as lutas por distribuição na América do Norte e na Europa Ocidental tinham por premissa a condução estatal das economias nacionais. E o Keynesianismo nacional, por sua vez, tinha por premissa um sistema internacional de estados que reconhecia a soberania territorial estatal em questões domésticas, que incluíam a responsabilidade pelo bem estar dos cidadãos. Pressupostos análogos também governavam a discussões sobre reconhecimento neste período. O termo ‘Westfaliana’ refere-se ao Tratado de 1648, que estabeleceu alguns aspectos centrais do sistema internacional de estados em questão (...). Eu invoco ‘Westfália’ como um imaginário político que mapeou o mundo na forma de um sistema de estados territoriais soberanos que se reconhecem mutuamente. Minha afirmação é que este imaginário alicerçou a estrutura pós-guerra dos debates sobre justiça no Primeiro Mundo (FRASER, 2007, p. 30).

É claro que reconhecimento e distribuição de recursos são por si, políticas de justiça, no entanto, o que Fraser pretende ao incluir a questão política como terceira dimensão de uma justiça para uma perspectiva de mundo globalizado, é tratar a política em seu caráter específico, ligado à própria jurisdição e às normativas de decisão que compõe a estrutura de disputa. Essa perspectiva faz perceber que Fraser discute a estrutura sobre a qual a justiça será debatida e decidida, a arena onde vão acontecer as lutas por reconhecimento e distribuição, daí a perspectiva de como se dará a justiça e não para quem ela será ofertada ou concedida. O caráter político imprime, portanto, um aspecto de disputa pela estrutura de definição da justiça, não mais se restringindo às questões de exigências de reconhecimento cultural em busca da obtenção de direitos ou da necessidade de distribuição justa de recursos para pessoas ou grupos menos favorecidos.

Apesar da interessante acepção de justiça que as escalas/dimensões de justiça concebidas por Fraser propõe o que nos importa da ótica de justiça da autora, e que ela sustenta desde o início de suas teses sobre justiça, é o eixo de sua teoria que se baseia na igualdade de participação. Assim, declara Fraser:

Começamos explicando o que entendo por justiça em geral e por sua dimensão política particular. Do meu ponto de vista, o significado mais geral da justiça é a paridade de participação. De acordo com essa interpretação democrática radical do princípio do valor moral igual, a justiça requer acordos sociais que permitem a todos participar como pares na vida social. Superar a injustiça significa dismantelar os obstáculos institucionalizados que impedem que alguns participem do mesmo modo que os outros, como parceiros integrais na interação social. (FRASER, 2008, p. 39, tradução nossa)⁷

Há, portanto, um caráter estrutural no enfoque de justiça da autora ao sustentar que a política social enquanto relações sociais de interação é elemento de justiça a ser considerado quando do desejo de possibilitar às

⁷ No texto original: "Comecemos explicando quéntiendo por justiciaen general y por su-dimension política particular. Desde mi puento de vista, el significado más general de justicia es laparidad de participación. De acuerdocon esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, lajusticiarequiereacuerdossociales que permitan a todos participar como pares enla vida social. Superar injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impieden a algunos participar a la par con otros, como socioscon pleno derechoenlainteracción social".

pessoas oportunidades de participação. Essa noção de estrutura de justiça trazida por Fraser acaba permitindo que se amplie o olhar sobre as perspectivas de distribuição de recursos e reconhecimento de diversidades como conceitos de justiça.

Não foi por acaso que escolhemos os elementos-eixos das teorias de John Rawls, Amartya Sen e Nancy Fraser sobre justiça, já que os consideramos complementares ao propor fundamentos capazes de atender demandas de sociedades democráticas e plurais a partir da abertura dos limites de suas teorias às considerações de cultura, diversidade e, por consequência, pluralismo jurídico.

Justiça multicultural e plurijurídica: um novo olhar sobre a justiça

O mundo detesta mudanças e, no entanto, é a única coisa que traz progresso. (Charles F. Kettering, 1959)

De um ponto de vista onde o Direito é um objeto jurídico hegemônico instrumentado pelo Estado com base num monismo jurídico ultrapassado e bastante capenga, o viés de criação de uma prática jurídica fundamentada na multiculturalidade, respeito às diversidades e pluralidade de métodos de aplicação do Direito para um sistema de justiça democrático parece bastante promissor.

Assim, propomos um novo olhar sobre a justiça, sugerindo em nossa abordagem que multiculturalismo, pluralismo jurídico e nuances da justiça formem um conjunto a fim de construir um mosaico em si. Propomos um sistema de justiça que podemos chamar de jurídico-popular e que serve a uma estrutura multicultural de práticas jurídicas plúrimas, portanto, plurijurídicas de justiça, que possibilita um olhar brasileiro sobre as questões de justiça e legitima práticas de respeito às diferenças e a emancipação do Direito brasileiro sob aspectos culturais que somem os contextos sociais e econômicos à equação da justiça.

O Brasil é país latino-americano com uma taxa alta de miscigenação na composição do povo e com necessidades sociais incomparáveis no que tange às questões de igualdade. Logo, é preciso olhar para o Brasil para sabermos o que os brasileiros precisam em termos de justiça social. Aprender com a voz do povo e com as reivindicações dos nossos movi-

mentos sociais⁸ são os passos certos a serem tomados na busca por um sistema de justiça social essencialmente brasileiro e, portanto, mais eficaz para esse país.

Por isso é que desde o início deste trabalho, apresentamos elementos capazes de ser utilizados para aprimorar o sistema jurídico de justiça que temos no país a partir da observação de aspectos multiculturais e plurais que fazem parte da nossa realidade e dos problemas que estão aí, todos os dias, carentes de soluções. Acreditamos, todavia, que teorizar a utilização de elementos de diversidade e pluralidade jurídica não é suficiente para responder aos anseios práticos da justiça. Assim, numa aventura final de nosso ensaio, sugerimos algumas ações práticas que podem ser pensadas num viés de justiça multicultural e plurijurídica no campo da própria prática jurídica:

Justiça restaurativa: representa uma forma de aplicação de justiça com enfoque na restauração de vínculos entre as partes em qualquer âmbito do direito. Prevê o uso de institutos como a mediação e a conciliação cível, conciliação trabalhista, mediação familiar, mediação penal, jurisprudência restaurativa, capacitação restaurativa para agentes vinculados ao Poder, Ministério Público, empresas, comércios, conselhos comunitários, além da promoção de práticas restaurativas pós processo como, por exemplo, reeducação social para os agressores de mulheres e métodos de autorreflexão e meditação para adolescentes e adultos em fase de cumprimento de penas na esfera penal.

Justiça comunitária: pressupõe a observação às práticas normativas que nascem no seio das comunidades, frutos das discussões de corpos sociais locais que ao debaterem e decidirem questões de organização social-local e ordenamento dos espaços de convivência comunitária criam regramentos que devem ser observados nas deliberações feitas nas diversas esferas do direito, garantindo-se um mínimo daqueles direitos básicos previstos e lei, mas atentando para o respeito às diferenças.

⁸ Como ensina Wolkmer (2007, p. 100) “O significado de Justiça, interiorizado pelos novos movimentos sociais, não se reduz a uma manifestação subjetiva, estática e abstrata, mas se faz mediante lutas efetivas por oportunidades iguais no processo de produção e distribuição. Assim, o “critério básico para a fixação de uma justiça de cunho social não são os padrões normativos a priori, racionais e universalistas, mas a historicidade concreta que parte de situações cotidianas”.

Jurisprudencialização plural e diversificada: presume trabalhar o reconhecimento jurídico das situações fáticas que não são atendidas por normas expressas de direitos com o abandono da dogmática jurídica e adoção de práticas jurisprudenciais que legitimem direitos que existem de fatos, mas que por serem negados pela norma ou inexistirem nela, não são reconhecidos pelo ordenamento jurídico, relegando os cidadãos a um limbo jurídico infinito que só pode recorrer à formação jurisprudencial para encontrar uma resposta, daí a importância de que nas decisões construídas pelos operadores do direito o respeito à diversidade e o pluralismo de resoluções seja reconhecido e aplicado.

Políticas públicas de inclusão e reconhecimento: aqui se apresenta um potente instrumento para difusão de práticas plurais e multiculturais de justiça. A criação de políticas públicas que atendam as necessidades sociais dos brasileiros nos seus mais diversos grupos e comunidades, atentando para direitos específicos de acordo com as condições sociais, econômicas e factuais de cada um tem sido uma das respostas mais acertadas identificação de problemas e resolução de celeumas sociais. Nesse sentido, esse instrumento deve servir para promover cada vez mais a inclusão social e aprimorar a estrutura social para que pelo menos os direitos básicos – saúde, educação, alimentação, saneamento – possam chegar a um patamar de uniformidade social.

Numa congruência com os elementos de justiça que abordamos no tópico anterior, práticas como essas que mencionamos se tornam capazes de imprimir na prática jurídica brasileira características de direitos para todos, oportunidades para todos, possibilidades de análises de contextos fáticos das vidas das pessoas de acordo com suas condições sociais e as capacidades individuais de cada uma delas, além de ampliar a arena de debate do Direito e abrir o viés político-jurídico ao alcance de todos, para que todos os brasileiros possam disputar espaços para reivindicar os direitos sociais, econômicos e culturais que lhes são necessários.

Considerações finais

Sabe, eu acho que não sei fechar ciclos, colocar pontos finais. Comigo são sempre vírgulas, aspas, reticências. (Caio F. de Abreu, 2013)

Ressignificar a forma de olhar para o Direito, o sistema de justiça e o povo brasileiro tem se mostrado um caminho inevitável. Frente à evolução social para um paradigma multicultural que tem suas origens na pluralidade de condições, costumes, crenças, culturas, fundamental que se pense em mecanismos jurídicos nos quais possam ser trabalhadas as diversidades presentes nas pessoas a quem a ciência jurídica serve.

Diante da percepção de que um Direito hegemônico-estatal pautado em um viés monista que legitima apenas os direitos oriundos do Estado e do Poder Judiciário enquanto órgão de justiça do governo há uma premente necessidade de criar novas vias dentro do Direito, capazes de permitir a apreciação de questões socioculturais tanto no aspecto legislativo da norma quanto durante sua interpretação. Essa transformação jurídica, acreditamos, pode ser realizada por meio da utilização das premissas criadas pelo pluralismo jurídico, já que propõe uma mudança cultural na forma de enxergar e instrumentar o direito.

Uma mudança do Direito que considere os níveis culturais e pluraes do povo brasileiro levará, por consequência, a modificações nas formas de geração e aplicação de justiça. Esse redimensionamento da justiça a partir de um Direito plurijurídico e multicultural decididamente poderá contribuir para resolver as mais diversas mazelas que afetam o povo brasileiro, para as quais o Direito hegemônico-estatal no campo Judiciário tem se mostrado insuficiente há bastante tempo. Assim, repensar é preciso, devemos continuar sempre buscando por alternativas, afinal o Direito é vírgula, aspas, reticências, mas nunca um ponto final... o direito é vivo, é vida, que pulsa, que sente...

Referências:

FASER, Nancy. *Escalas de justicia*. Traducción de Antoni Martínez Riu. Espanha: Herder, 2008.

FASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. In: LOVELL, Terry. *(Mis)recognition, social inequality and social justice: Nancy Fraser and Pierre Bourdieu*. New York: Routledge, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 25 de mai. de 2019.

GILBERTO, João. *Aquarela do Brasil*. 1981. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>>. Acesso em: 25 de mai. de 2019.

KANG, Thomas H. Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen. *Revista de Economia Política*, vol. 31, nº 3 (123), pp. 352-369, julho-setembro/2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

LIMA, Alex Myller Duarte. *Justiça em Nancy Fraser*. Dissertação. 2010. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

LUHMANN, Niklas. *La sociedad de la sociedad*. México: Heder, 2006.

MEDITAÇÃO VII. In: *Meditation John Donne*. Edição bilíngue. Landmark, 2012. Tradução e notas: Fabio Cyrino. Revisão: Luciana Salgado G. Moreira. São Paulo, Brasil.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 764p. (Coleção Justiça e Direito). Tradução baseada na edição americana revista pelo autor de Jussara Simões e revisão técnica de Álvaro de Vita.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação do sentido do Brasil*. 1995. Disponível em: <<http://www.iphi.org.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Reconhecer para libertar*. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

TAYLOR, Charles. (Org.). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Revista Seqüência*, no 53, p. 113-128, dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

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

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo, justiça e legitimidade do novos direitos. *Revista Sequência*, no 54, p. 95-106, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 24 de mai. de 2019.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERSPETIVAS DECOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA

*Chirley Fátima Rigon**

*Thaís Janaína Wenczenovicz***

Introdução

As práticas para e sobre Direitos Humanos na América Latina são jovens e em sua maioria oriundas de ações de resistência ao autoritarismo do Estado. O processo de construção da Educação para a Paz teve seu plano de ação ratificado pela UNESCO em 1995.

Enquanto que a Organização das Nações Unidas – ONU estabeleceu a década da Educação em Direitos Humanos de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, o Brasil concluiu e aprovou em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, o qual estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados à promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, nesse sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos. Por meio da e-

* Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada – URI Campus Erechim; Especialista em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública pela Faculdade Damásio; Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: adm@belaarte.srv.br.

** Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UERGS. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Fundamentais/UNOESC. Avaliadora do INEP – BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) – UNESCO. E-mail: t.wenze@terra.com.br.

ducação para a paz, poder-se-á promover e implementar os direitos humanos e mitigar a violência escolar.

O presente artigo divide-se em três partes e se utiliza do procedimento metodológico bibliográfico – investigativo acrescido de análise jurisprudencial.

A primeira parte aborda um breve histórico no Brasil e América Latina sobre a Educação para a Paz e para os Direitos Humanos. No que se refere à Educação para a Paz, os Ministros de Educação – então reunidos na 44^a Sessão da Conferência Internacional sobre Educação, no ano de 1994, em Genebra, na Suíça – entendem a necessidade de que o Diretor Geral apresente aos Estados Membros e à UNESCO um Plano de Ação com política coerente, Educação para a Paz, para os Direitos Humanos e para a Democracia, na busca de um desenvolvimento sustentável. O referido Plano de Ação Integrado é aprovado pela Conferência-Geral da UNESCO, na sua 28^a sessão, em Paris, em novembro de 1995.

Importante marco a nível global em Direitos Humanos é a Declaração de 1948. Outras Declarações se seguiram e, no final de 1993, a ONU estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, compreendida de 1995 a 2004. Tratava-se de um apelo a todas as pessoas e instituições da sociedade no sentido de promover o respeito pelos direitos humanos e pelo seu efetivo reconhecimento. Clamava-se pela formulação de estratégias, programas para a educação em direitos humanos em todos os níveis: internacional, regional, nacional e local.

No Brasil, em 2006, é aprovado e publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dispõe que a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; e, c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

A segunda parte aborda o processo de globalização da construção da Educação em e para os Direitos Humanos. O texto de introdução ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil cita a Decla-

ração Universal dos Direitos Humanos das Organizações das Nações Unidas como marco no processo de mudança no que se refere a instrumentos, mecanismos inseridos no ordenamento jurídico dos países signatários, o que resultou nos atuais sistemas globais de proteção aos referidos direitos.

Passados quase 25 anos dos marcos contemporâneos em educação em e para os direitos humanos, deparamo-nos com a contradição, entre normas e conquistas, com a realidade em que o que mais se observa é a violação dos direitos humanos, nos mais diversos campos. Destaca-se o aumento da violência, a generalização dos conflitos o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e a discriminação a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo.

A última e terceira parte convida a uma reflexão sobre a educação para a Paz e para os Direitos Humanos e políticas públicas do Poder Judiciário como forma ou mecanismos de mitigação da violência nas escolas.

Dispõe o PNEDH (2006) sobre os princípios que norteiam a educação em direitos humanos, no entanto, a violência, que é o tema da pesquisa, em especial a violência escolar, não é tratada como princípio, mas passa a ser tratada dentre as ações programáticas. Da mesma forma, o PNEDH (2006) registra a importância das políticas públicas, em especial atenção aos direitos humanos que é condição indispensável-para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática.

O Poder Judiciário, a partir de 2010, implantou, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, Políticas Públicas para o adequado tratamento dos conflitos, por meio da autocomposição, na qual as partes é que encontram a solução mais justa e satisfatória, com a realização de mediação e círculos de Justiça Restaurativa, o que pode perfeitamente ser implantado nas escolas, como por exemplo, realizar oficinas de comunicação não violenta para docentes e discentes e também a comunicação assertiva e escuta ativa, além dos círculos de construção da paz realizados pelos facilitadores da Justiça Restaurativa. Empoderar os atores da Escola e da Educação para efetivamente educar para os direitos humanos e para a

paz. Esse também é um dos objetivos das políticas públicas do Poder Judiciário: a paz social. Que comece pela escola.

Breve histórico sobre a educação para a paz e em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil

A Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia – elaborada na 44ª Conferência sobre Educação, que ocorreu em Genebra, na Suíça em outubro de 1994 e aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª sessão, em Paris, no mês de novembro de 1995 – oferece uma visão contemporânea dos problemas relacionados à educação para a paz, aos direitos humanos e à democracia. Além disso, estabelece objetivos para educação, estratégias de ação e políticas e linhas de ação nos âmbitos institucional, nacional e internacional. A Declaração inicia nos seguintes termos:

Nós, Ministros da Educação, reunidos na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, profundamente preocupados pelas manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e violações aos direitos humanos, pela intolerância religiosa, pelo aumento do terrorismo em todas as suas formas e manifestações e pelo aprofundamento do crescente hiato que separa países ricos dos países pobres, fenômenos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia tanto nacional quanto internacionalmente e que são todos obstáculos ao desenvolvimento, Conscientes de nossa responsabilidade com a educação dos cidadãos comprometidos com a promoção da paz, dos direitos humanos e da democracia, em conformidade com o disposto e o espírito da Carta das Nações Unidas, da Constituição da UNESCO, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros instrumentos relevantes, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e as convenções sobre os direitos das mulheres, e conforme a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, Convencidos de que as políticas educacionais têm contribuído para o desenvolvimento do entendimento, da solidariedade e da tolerância entre indivíduos e entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações soberanas, Convencidos de que a educação deve promover conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia, Igualmente convencidos:

- da grande responsabilidade que incumbe não apenas aos pais, mas também à sociedade como um todo, para trabalhar juntamente com todos os envolvidos no sistema educacional, e com organizações não governamentais, assim como para atingir a plena implementação dos objetivos da educação para a paz, dos direitos humanos e da democracia e para contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento sustentável e para uma cultura de paz;
- do papel decisivo que também cabe às organizações educacionais não formais, no processo de formação das personalidades dos jovens. (UNESCO, 1995, p. 3)

O Plano de Ação sugere diretrizes básicas que podem ser transformadas em estratégias, políticas e planos de ação nos âmbitos institucional e nacional, respeitando-se as individualidades e realidades de cada comunidade. Determina que os direitos e liberdades fundamentais devem ser assegurados em âmbito nacional e internacional, bem como a democracia e a construção da cultura de paz, diante de diversas manifestações à época (1993), e tão atuais, de intolerância, de ódio racial e étnico, aumento do terrorismo, discriminação, guerra e violência e crescentes disparidades entre ricos e pobres.

O Plano de Ação, tendo como inspiração a Recomendação sobre a Educação para a

Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, sugere, assim, aos Estados-membros e às organizações governamentais e não governamentais – por meio de uma visão moderna – traçar estratégias relativas à educação para a paz, aos direitos humanos e à democracia, respeitando-se os planos já existentes, tendo como objetivo melhorar a sua relevância e efetividade, ou seja, aproveitar a experiência acumulada, a fim de estabelecer novas direções para a educação de cidadãos em cada país.

Tuvilla Rayo (2004, p. 110) também evoca a importância da Educação para a Paz, pois esta, no seu entendimento, busca contribuir para a formação de sujeitos que possam promover a vigência dos Direitos Humanos a fim de favorecer a superação de obstáculos que impedem a promoção da vida. Para ele, a Educação para a Paz precisa ser compreendida e trabalhada de modo que seja uma “(...) resposta à problemática mundial a partir da ótica dos direitos humanos” (TUVILLA RAYO, 2004, p. 110), alicerçada na cooperação, no diálogo e no intercâmbio entre indivíduos e sociedades.

Educação para a paz no Brasil e o Plano Nacional de Direitos Humanos em educação

O Brasil, como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos, elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos. Esse programa possui apoio da sociedade civil organizada e a chancela de organizações governamentais e não governamentais, o qual se desdobrou no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Entretanto, há inúmeros desafios por se consolidar em se tratando de efetivação do direito à Educação.

Nesse contexto, é possível afirmar que educação em e para Direitos Humanos possibilita a mudança do *status quo* da sociedade brasileira, a partir da orientação de pedagogias decolonialistas, com a inserção de uma práxis social no âmbito escolar, proporcionando ensino e aprendizagem libertadores, inclusive, buscando reforçar proposta da inserção de temas, tais como, identidade de gênero, identidade étnico-racial, acessibilidade, ações afirmativas, políticas afirmativas e de inclusão, cultura da paz e não violência no currículo escolar praticado nas instituições de ensino de formação básica, públicas e privadas. Busca ainda, discutir a importância de dar efetividade ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no âmbito educacional como um todo, visando alcançar objetivos almejados pela Constituição Federal do Brasil no tocante aos Direitos Humanos Fundamentais Sociais, tal como a cidadania via Educação.

O PNEDH aponta para a educação básica, que a educação em Direitos Humanos não pode limitar-se a aprendizagem cognitiva, mas também, buscar desenvolver o social e o emocional daqueles/as que estiverem envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem. Para isto, a educação deve ser planejada e executada por todos/as atores da educação em interação com a comunidade onde a escola estiver inserida. (PNEDH, 2007, p. 31)

O Brasil, como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos, neste intento, elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos e com o apoio da sociedade civil organizada e chancela de organizações governamentais e não governamentais, instituiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

(PNEDH) oriundo do engajamento do Estado com a concretização dos Direitos Humanos, que é um movimento histórico de lutas antigas da sociedade que se mantém até o presente momento, pela efetivação da democracia, do desenvolvimento responsável e sustentável, da justiça social reparadora, inclusiva e isonômica, na busca prática cultural da paz.

Entretanto, o que se constata é uma lacuna entre a previsão legislativa e a execução, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores resultando em omissão e/ou ações ineficazes. Neste mesmo sentido, na introdução no PNEDH, observa-se:

(...) apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (PNEDH, 2007, p. 23)

Com base na realidade nacional, a cada dia verifica-se a ampliação de processos de violência, desumanização e vulnerabilidade social para grande parte da parcela que frequenta a escola básica. Frente a esse cenário, nada mais premente e necessário que educar em Direitos Humanos, atividade indispensável para promoção da defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania desde o início dos anos 80 ganhou espaço e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da educação, sociologia entre outras ciências humanas, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. O ápice legislativo da promoção aos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã, devido à previsão de diversas garantias e direitos fundamentais à dignidade humana, inclusive, no tocante a educação.

Por outro lado, sabe-se que a educação sob a égide da perspectiva da decolonização voltada para os Direitos Humanos tem a capacidade de humanizar e incluir, assim afirmam Dias et al.:

As novas gerações necessitam ser educadas em e para Direitos Humanos como uma das mais eficazes medidas estruturantes de combate e erradicação a todas as formas de intolerância, de desres-

peito, de discriminação contra as pessoas e de violação à condição de dignidade humana (DIAS et al., 2010, p. 17)

Insta assinalar que a colonialidade do saber, por meio das instituições do Estado, dita as regras no campo da educação. Dessa forma, considerando o afastamento ou mesmo a ruptura do ideário universalista de cultura, ou seja, com o “imperialismo do universal” torna-se possível construir pontes pedagógicas entre a cultura vivida pelos/as educandos/as e o currículo escolar (SOARES, 2010, p. 46)

O PNEDH orientado pela pedagogia multicultural ou intercultural sob o viés da decolonialidade pressupõe uma metodologia para se alcançar um processo formativo que sinaliza o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica exercida pela dialética, que com criatividade, desencadeia o debate de ideias, visando o reconhecimento, o respeito, a promoção e a valorização da diversidade. Todavia, o próprio PNEDH alerta:

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em Direitos Humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 31)

Atualmente, pode-se citar alguns exemplos ou experiências de ‘modelos’ educacionais como o da educação quilombola que é a expressão do ensino e aprendizagem em e para os Direitos Humanos, a educação intercultural indígena que pode exemplificar práticas de humanização das relações no âmbito educacional, por meio do uso de viés decolonizador. Ambas práticas possuem previsão de lei, já que se amparam em práticas de ensino – vide na Resolução nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; a Resolução nº 01/2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ambas do MEC; e o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos faz uma extensa previsão de orientações e metas que visam práticas educacionais libertadoras para quebrar paradigmas e ampliar o discurso reducionista da educação “universal” e homogênea, possibilitando, assim, o diálogo entre a escola e a comunidade com intuito de transpor a fronteira do campo do saber meramente acadêmico e científico, e valorizando a ecologia dos saberes produzidos nas comunidades a que a escola se destina, isto é, fazendo com que as escolas deixem

de ser um alienígena e se transforme em mais um ambiente integrador da comunidade e do saber heterogêneo.

O processo globalizado da construção da educação em e para os Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi considerado um marco ético-jurídico-político no que se refere a uma nova cultura de respeito aos direitos humanos de forma universal: de todos os povos e de todas as gerações, inclusive as futuras.

A Educação em e para os Direitos Humanos, como política pública, faz parte de um processo global, regional e local, em sua maioria, construída durante o processo de transição democrática na América Latina e no Brasil, como por exemplo, na Argentina, as Avós na Praça de Maio; e no Rio de Janeiro, o Grupo Tortura Nunca Mais.

Os objetivos do ensino dos direitos humanos encontram-se, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacional, tais como em Declarações, Pactos, Convenções, Resoluções e Recomendações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos Art. XVIII, XXVI, XXVII e XXIX as Nações Unidas reconhecem e defendem o direito de toda pessoa à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006).

Importante destaque seja dado à Conferência Mundial de Viena de 1993, que além de estimular, promover e orientar sobre a educação em defesa da paz, da democracia e da dignidade da pessoa, refere a inclusão de educação em direitos humanos em todos os currículos e de todas as instituições formais e não formais. Pode-se traçar aqui um paralelo com o Brasil, que deu início às primeiras experiências em formação em direitos humanos por meio da educação não formal, como exemplo: caravanas, vigílias, dossiês e denúncias, marchas e movimentos pró-constituente, marcados pelo princípio da resistência à violência.

Alguns movimentos oriundos da comunidade internacional expressaram seu firme propósito de dotar-se de instrumentos capazes de enfrentamento aos atuais desafios no mundo, a saber: Viena e o Programa de Ação para os Direitos Humanos, adotados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, junho de 1993); o Plano de Ação

Mundial em Favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, adotado pelo Congresso Internacional sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia (Montreal, março de 1993) e a Estratégia e o Plano de Ação do Plano de Escolas Associadas para 1994-2000 são, neste contexto, tentativas de responder aos desafios para promoção da paz, dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento (UNESCO, 1995).

Numa breve abordagem sobre os Direitos Humanos na América Latina, há que se registrar que com a 9ª Conferência Internacional Interamericana, em 30 de abril de 1948, foi criada a Organização dos Estados Americanos – OEA, tendo como “missão histórica da América: oferecer ao homem uma terra de liberdade um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua personalidade e à realização de suas justas aspirações. (...) proclamam os direitos fundamentais da pessoa humana, sem fazer distinção de raça, nacionalidade, credo ou sexo” (GORCZEWSKI, 2009, p. 168)

A mesma conferência aprovou, em 02 de maio de 1948, a declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, sendo esse o primeiro documento internacional relativo à proteção dos direitos humanos, eis que a ONU aprovou em dezembro do mesmo ano a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH tem importante papel nas experiências com a formação em Direitos Humanos, registrando inúmeras ações desde 1980.

Podemos citar alguns dados da UNESCO (2001) no que se refere às ações em países latino americanos:

A Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina, realizada no México em dezembro de 2001 com o objetivo de avaliar o estado da educação em direitos humanos na região ressalta como alguns dos avanços na área: a Declaração de Mérida em 1997 aprovada na VII Conferência Iberoamericana de Educação o Encontro de Lima de Investigadores em Direito Humano, organizado pelo IIDH no Peru, a Reunião de Governos sobre a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos na Região da América Latina e no Caribe em Equador em 1999, o Seminário Latino-Americano de Educação para a paz e os Direitos Humanos na Venezuela em 2001 e o Plano Latino-Americano de para a Promoção da Educação em Direitos Humanos, organizado pela Rede Latino-

Reflexões: educação para a paz e para os Direitos Humanos como mecanismo de mitigação da violência nas escolas

A violência escolar tem sido manchete constante nas mídias, tema complexo que anseia por solução, é de longa data a preocupação com ações, declarações, políticas públicas para mitigar a violência nas escolas.

Segundo Candau (1998), o fenômeno da violência teve maior visibilidade social a partir dos anos 80, aumentando a preocupação tanto do poder público como da sociedade em geral. No mesmo sentido, a autora afirma que tem se multiplicado as formas da violência na atualidade, chegando-se a chamar de 'cultura da violência', e envolvendo cada vez mais jovens.

Diante desde contexto, prossegue a autora, é que aparecem as questões relativas às relações entre escola e violência, e que afirma:

Ainda pouco trabalhada do ponto de vista da pesquisa educacional, a problemática da violência escolar vem provocando crescente perplexidade e sendo objeto de grande preocupação entre educadores e pais, não somente entre nós mas em um grande número de países. (CANDAU, 1998)

Ortega et al. expõe que:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatoriamente é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema (ORTEGA et al., 2002, p. 143)

Assim, essa pesquisa se justifica por entender o conflito e a violência em ambiente escolar como fatores que fragilizam a função social da escola, e de possibilitar a formação integral do indivíduo, justifica-se também por reconhecer que a promoção da habilidade de gerenciá-lo ou resolvê-lo é tão educativo e essencial quanto qualquer disciplina do currículo.

Entende Candau que:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU, 1998, p. 36)

Dispõe o PNEDH sobre os princípios que norteiam a educação em direitos humanos, no entanto, a violência, que é o tema da pesquisa, em especial a violência escolar, não é tratada como princípio, passa a ser tratada dentre as ações programáticas, a saber:

1. (...)
13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;
25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;
27. (...). (PNEDH, 2007, p. 34-35)

Urge a prática das ações programáticas nas escolas, como meio de coibir a violência, e que elas façam parte da análise e atingimento de metas como tem sido as demais que tratam de números, de índices de alunos atendidos pelos referidos níveis da educação formal.

Destacou-se acima o fato de os meios de comunicação social serem os principais propagadores das ocorrências de violências nas escolas. As normativas que fundamentam as ações dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos e que devem ser considerados como princípios, são:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, *base para a construção de uma cultura de paz*;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;

e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória. (PNEDH, 2007, p. 54; grifo nosso)

É importante registrar que um dos problemas enfrentados nas escolas é o engajamento dos docentes diante dos problemas de violência escolar, muitas vezes por falta de formação para o enfrentamento da violência, nas situações de conflitos, o que compromete a construção da cultura de educação em direitos humanos na escola.

Loriane Trombini Frick registra sobre a violência nas escolas:

É triste constatarmos que, apesar do crescente índice de violência escolar, as escolas continuam limitando-se a ensinar os conteúdos tradicionais, deixando de lado o aprendizado das emoções e da resolução de conflitos. O ensino nas escolas faz uma dicotomia entre o que é público (a ciência, o saber e a cultura) e o que é privado/individual (os sentimentos, as emoções e os conflitos interpessoais). (FRICK, 2011, p. 37)

Segundo Freire (1998, p. 43) “é na formação permanente dos professores, o momento fundamental, é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Políticas públicas do Poder Judiciário para implementação da cultura da paz

O atendimento ao direito Fundamental de acesso à justiça, concretiza-se, não apenas com a reparação de direitos, mas com soluções encontradas pelas partes, consideradas protagonistas, participando ativamente da resolução dos conflitos, bem como de seus resultados, a esse procedimento dá-se o nome de autocomposição. Procedimento passível de ser levado às escolas por meio dos Centros Judiciários de Resolução de Conflitos e Cidadania – CEJUSCS como oficinas para coibir a violência nas escolas, preparando docentes e discentes para a cultura da paz, utilizando-se da comunicação assertiva, não violenta e escuta ativa.

A ferramenta da autocomposição tem como objetivos: estimular, difundir e educar o cidadão a melhor resolver conflitos por meio de ações comunicativas. Passa-se a compreender o usuário do Poder Judiciário

não apenas como quem, por um motivo ou outro, encontra-se em um dos polos de uma relação jurídico processual. O usuário do Poder Judiciário é todo e qualquer ser humano que possa aprender a melhor resolver seus conflitos, por meio de comunicações eficientes, estimuladas por terceiros, como na mediação, ou diretamente, como na negociação.

Para que se efetive a educação em Direitos Humanos, conforme as diretrizes nacionais, é necessário sintonia entre o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo, de modo que o bem coletivo venha sempre antes dos anseios individuais, ou seja, cada um é protagonista de um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos (BRASIL, 2013)

Conclusão

Princípio basilar do ordenamento jurídico mundial é que os Estados são obrigados a legislar, se necessário for, para dar efeitos aos direitos estabelecidos, da mesma forma dispor o justo remédio jurídico às violações havidas.

Constatam-se inúmeros regramentos legislativos, Pactos, Declarações, Tratados Internacionais, Constituições dos Estados-membros sejam da ONU, OEA, todos os signatários com regulamentações em seu ordenamento jurídico, em seus Planos de Ações, como no Brasil no que se refere aos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, muitas metas e estratégias e nada além de educação em direitos humanos apenas não formal. Não vimos nos currículos escolares educação em e para os direitos humanos e nem educação para a paz. Constatamos e concordamos que há multiplicidade das formas de violência escolar e seus atores. Observa-se a omissão dos docentes, muitas vezes vítimas da violência, outras os que praticam a violência, seja por omissão, seja, por repreender, ou mostrar seu “poder” sobre um aluno causando-lhe constrangimento diante da classe, as chamadas violências simbólicas, que podem causar danos psicológicos aos envolvidos.

A veiculação das mais diversas notícias sobre a violência nas escolas denota a falta de aplicabilidade da farta legislação. Mais uma vez, observa-se uma contradição com a realidade, donde se depreende que normas não bastam, pois como visto anteriormente, a mídia é uma das maiores formas de propagação da violência no País, seja por instigar o consumismo, seja na divulgação e disseminação de notícias envolvendo violên-

cia nas escolas, bem como a desvalorização nacional a qual se empenhou a escola brasileira nas duas últimas décadas.

Lamentável que – passados 73 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 24 anos do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia e 13 anos do PNHD, e apesar dos esforços, planos e ações – a violência escolar tem aumentado conforme registros da UNESCO e UNICEF, ou seja, os índices de violências têm crescido e se multiplicado inversamente proporcional às ações desenvolvidas, sejam preventivas ou curativas.

Diante do arcabouço legislativo, necessário se faz aplicar as leis, suas regulamentações e estratégias para que antes de implantar a educação em e para os direitos humanos e para a paz nas escolas, a direção, os professores e funcionários devem estar preparados, pois, os alunos precisam sentir segurança e confiança de que numa possível situação de conflito, estes possam intervir com a melhor solução. Porém, ainda não é a realidade nas escolas, a direção, docentes e servidores não estão preparados para lidar com situações de conflito, em especial a ausência da escuta ativa e comunicação não violenta, o que gera a judicialização de conflitos, situação na qual, a Escola enquanto Instituição busca no Poder Judiciário a melhor solução, uma sentença judicial para solucionar a violência escolar. Acredito que o Poder Judiciário pode ir além de uma sentença, pode auxiliar preventivamente com a atuação de mediadores judiciais no desenvolvimento de oficinas de comunicação não violenta para docentes e discentes e também na comunicação assertiva e escuta ativa, além dos círculos de construção da paz realizados pelos facilitadores da Justiça Restaurativa. São políticas públicas do Poder Judiciário para o tratamento adequado dos conflitos de interesses.

Referências

ANDRADE, F.C.B.; RECHEMBACH, F. *Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade*. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Vade Mecum Tradicional – 26ª Ed. Saraiva. São Paulo, 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos

Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76p.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

BRASIL. *Resolução nº 01/2012*. MEC/ Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2012.

BRASIL. *Resolução nº 8/2012*. MEC/ Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília. 2012.

CANAU, V. M. *Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 22 maio 2019

CANAU, V. M. *Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores*. Novamérica, n. 78, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). *Direitos Humanos: documentos internacionais*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. INCOMPLETA.

DIAS, A.A.; FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T. (Org). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRICK, L.T. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. 2011, 195p. Dissertação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2011.

GORCZEWSKI, C. *Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar*. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

JODAR, I.A.; HAMMES, L.J. Formação docente e a mediação de conflitos na escola. *Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v.4, ed. especial, fev., 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br>>. Acesso em: 26 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia*, 1995. p.3.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995 -2004*. Genebra, 1999.

ORTEGA, R. et al. *Estratégias educativas para prevenção das violências*. Trad. Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002. 170p. Título original: *Estratégias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*.

SOARES, E. *Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas*. Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010. (p. 43 – 64).

TUVILLA RAYO, J. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia*. 1995.

**A ECOPELAGOGIA E A MULTIDISCIPLINARIDADE PRESENTES
NO COTIDIANO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DA EEB TANCREDO DE ALMEIDA NEVES NA
REGIÃO DA EFAPI – CHAPECÓ/SC**

*Daniela Cristina Camatti**
*Silvana Espeorin Camargo***
*Simone dos Santos Brum****

Introdução

A Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves está situada na cidade de Chapecó/SC e é uma das maiores escolas de Ensino Médio desta cidade. Ela está localizada no maior bairro deste município e atualmente é a única escola estadual que oferece Ensino Médio para a comunidade do bairro Efapi.

Nossa escola possui atualmente 850 estudantes, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador.

O presente trabalho visa apresentar articulação interdisciplinar de uma (01) turma de 9º ano, escolhida para desempenhar durante o 1º trimestre ações relacionadas a reflexão sobre mudanças de hábitos e atitudes que permeiam a educação ambiental.

Pequenas ações individuais são a maior força transformadora que se conhece. Ter uma atitude consciente em relação aos nossos hábitos consumo é a melhor (talvez a única) maneira de se mudar o mundo. Economize água, luz, recicle seu lixo, faça sua parte e ajude a construir um futuro para todos.

* Graduada em Matemática (licenciatura) e pós-graduada em MBA Finanças pela Unochapecó. E-mail: danicamatti@unochapecó.edu.br.

** Graduação Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Unochapecó e pós graduada em Educação Ambiental pela Facibra. E-mail: syu@unochapeco.edu.br.

*** Graduação em Letras e respectiva Literatura. E-mail: simonebrum17@yahoo.com.br.

Com o objetivo de desenvolver atividades teórico-práticas, disciplinares e interdisciplinares que proporcionem ao grupo escolar (professores, estudantes, funcionários e familiares) o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências que contribuam para a manutenção e criação de um ambiente de sustentabilidade no âmbito local.

Ecopedagogia

O crescimento econômico, o uso abusivo dos recursos naturais, catástrofes ambientais e o consumo desenfreado sinalizam a necessidade ações educativas transformadoras; o Planeta precisa de cuidados e é dentro dessa perspectiva em buscar o equilíbrio ambiental, de uma cultura de vida (biocultura) e do bem viver. Surge desta forma nos espaços formais e não-formais de educação diálogos que possam contextualizar a preservação e manutenção do ambiente em que o ser humano perceba que faz parte deste “meio” em busca constante para o desenvolvimento de uma sociedade mais saudável, reflexiva de seus atos e comprometida com a cidadania planetária.

Pereira (2010, p. 18) nos sinaliza outra questão de suma importância, o pensamento de que meio ambiente se restringe a animais e plantas, deixando de lado a reflexão de que toda a construção humana faz parte do ambiente e deve ser pensada de forma sustentável, certos de que qualquer forma de construção vai causar alguma alteração ao meio.

“O conceito de sustentabilidade ambiental é, com frequência, deixado de lado quando se trata de ambiente construído. A ideia de que o meio ambiente se restringe ao patrimônio ambiental está, ainda, muito presente e limita a compreensão do conceito, já que na verdade, ambiente engloba todo o espaço”. (PEREIRA, 2010, p. 18)

A Ecopedagogia traz para os espaços sociais as respostas para uma sociedade tornar-se mais justa com o respeito às mais variadas formas de vida, o que segundo Gadotti (2005a, p. 12) “precisamos de uma Pedagogia da Terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz”.

Educação Ambiental e a Matemática

Elaborar atividades que envolvam o estudante a pensar de forma criativa, serem conscientes, reflexivos e críticos, além de desenvolver atividades práticas está se tornando algo essencial na educação. Segundo Ferreira (2007), não faz mais sentido o estudante ser um mero espectador e o professor somente utilizar os métodos de antigamente, que era a memorização.

Na disciplina de matemática, de acordo com Ferreira (2007), essa prática de memorização ainda é muito utilizada, tem muitos professores que trazem resolução de problemas envolvendo situações que fogem muito do cotidiano do estudante, além de fornecer exercícios que são uma repetição de regras matemáticas, onde o estudante acaba memorizando a resolução e não aprendendo de fato a resolvê-la.

A partir disso, percebe-se o quão é importante estimular o estudante a pensar, analisar, questionar e elaborar respostas, Ferreira (2007), diz que isso é ensinar formas de acesso e de apropriação do conhecimento, não só para aquele dia, mas sim para uma vida, algo que o estudante sempre irá lembrar.

A nossa realidade hoje, está nos exigindo uma reflexão maior em relação ao que estamos trabalhando em sala de aula, segundo Jacobi (2003) há uma necessidade de abordar o tema sobre educação ambiental, a repensar em algumas atitudes que estão sendo feitas, levando em consideração que há uma grande quantidade de pessoas vivendo nas cidades e, pode-se observar uma grande degradação das condições de vida, refletindo assim uma crise ambiental.

De acordo com Jacobi (2003), em 1977, a partir de uma conferência intergovernamental sobre a educação ambiental realizada nos Estados Unidos, foi iniciado um grande processo a nível global, para a conscientização sobre o valor da natureza, e para orientar na produção do conhecimento e na interdisciplinaridade, a partir desse campo, pode-se observar a realização de diversas experiências concretas, criativas e inovadoras.

Apesar de ter se passado vários anos da realização dessa conferência nos Estados Unidos, devemos lembrar de como ela foi importante e continua sendo nos dias de hoje, segundo Jacobi (2003), este documento, chama a atenção para a necessidade de se articular ações de educação

ambiental baseadas nos conceitos de ética, sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, utilizando a interdisciplinaridade.

De acordo com Ferreira (2007), podemos encontrar diversas ações práticas e produtivas sobre o meio ambiente, essas ações são um importante recurso didático e uma excelente fonte de experiências pedagógicas. Juntar a matemática com as questões ambientais, pode-se despertar um interesse maior dos estudantes no aprendizado da matemática, além de torná-los mais conscientes, críticos e reflexivos em relação ao meio ambiente.

Ferreira (2007) cita o autor Skovsmose (2001), que acredita que um dos objetivos da matemática é habilitar os estudantes a aplicar a matemática na sociedade, utilizando na resolução dos problemas vividos no cotidiano, a sua preocupação está na formação de estudantes críticos, argumentativos e comprometidos com a realidade.

A partir do que Ferreira (2007) nos diz, está se tornando cada vez mais necessário pensar em solução de problemas que atendam as próximas gerações, problemas envolvendo as questões ambientais.

De acordo com os PCNs (parâmetros Curriculares Nacionais): meio ambiente (1997, p. 193) as temáticas relacionadas a meio ambiente são temas transversais, pois devem ser tratadas de forma global, fazendo parte de toda a prática educativa, todas as áreas devem tratar do tema, dando sua contribuição valorosa.

Na disciplina de matemática, durante o primeiro trimestre do ano de 2019, os estudantes foram divididos em grupos, cada grupo era responsável por um dia da semana, no qual eles deveriam coletar o lixo reciclável que não estava nas lixeiras, fazer a pesagem do que haviam recolhido e dar o destino correto para esse lixo. No final do primeiro trimestre, após eles finalizarem a coleta, iria ser analisado a quantidade de lixo que eles haviam recolhido e que não estava no lugar correto, essa análise seria feita através de gráficos e cálculos envolvendo a porcentagem, além de alguns questionamentos em relação a cada dia que fizeram a coleta, por exemplo: em quais dias observaram uma maior quantidade de lixo? Qual o possível motivo para que este dia foi coletado mais? Para finalizar o trabalho, será apresentado uma reportagem passada no Globo Repór-

ter, sobre o lixo reciclável¹. Este vídeo fala sobre a reciclagem no Brasil e qual a sua importância nos dias de hoje, não basta apenas preservar o meio ambiente, a reciclagem faz parte disso.

Atividades desenvolvidas pelas disciplinas de Artes, Ciências, Português e História

Na disciplina de arte, os estudantes foram instigados a produzir painéis com o lixo recolhido por eles nos arredores da escola. Para um direcionamento melhor da atividade, a turma foi dividida em grupos, foram cinco grupos com seis e sete integrantes.

Foi apresentado aos estudantes dois artistas contemporâneos Vik Muniz e Nuno Ramos, artistas estes que trabalham com materiais diferenciados em suas obras principalmente lixo e materiais descartados, depois de apresentar as imagens das obras, os estudantes puderam escolher qual artista iriam se basear para realizar a produção de painel em papel parana, separaram os materiais necessários para colagem e também além do lixo interferiram com desenho e tinta.

Na disciplina de ciências os mesmos grupos de estudantes que realizaram o trabalho de artes, estão realizando uma pesquisa sobre os materiais de sucata que utilizaram na composição dos painéis. A pesquisa contempla desde a produção de tais materiais (que matéria-prima utiliza, de onde são extraídos, como o produto final é produzido, aonde, qual o custo, que mão de obra utiliza, quanta água e combustíveis são necessários. A pesquisa também deve conter o descarte desses materiais, se é possível reutilizar, tempo para decomposição, se são viáveis para a reciclagem e o custo disso.

Na disciplina de história e língua portuguesa, os estudantes em trios, foram instruídos a elaborar um folder explicativo sobre os seguintes temas: tempo de decomposição de diferentes materiais, uso de água para produção de diversos utensílios, como separar corretamente o lixo orgânico e reciclável, formas de reutilizar embalagens em nossa casa, na escola, no trabalho. Dados sobre a reciclagem em nosso país, estado e município, painel sobre a temática “nosso planeta – como jogar fora o lixo?”, entre outros temas que surgem no debate e na pesquisa da turma. Está a-

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 21/05/2019

tividade será desenvolvida no decorrer do segundo trimestre do ano de 2019.

Conclusão

No final do primeiro trimestre, após os estudantes terem finalizado a coleta do lixo reciclável, foi desenvolvida algumas atividades em relação a esse projeto, algumas dessas atividades ainda não foram finalizadas e estão em andamento.

Imagem 1: Lixo encontrado na grama nos arredores da escola



Fonte: Autoria própria

Imagem 2: Estudantes recolhendo o lixo reciclável



Fonte: Autoria própria

Imagem 3: Estudantes fazendo a coleta do lixo



Fonte: Autoria própria

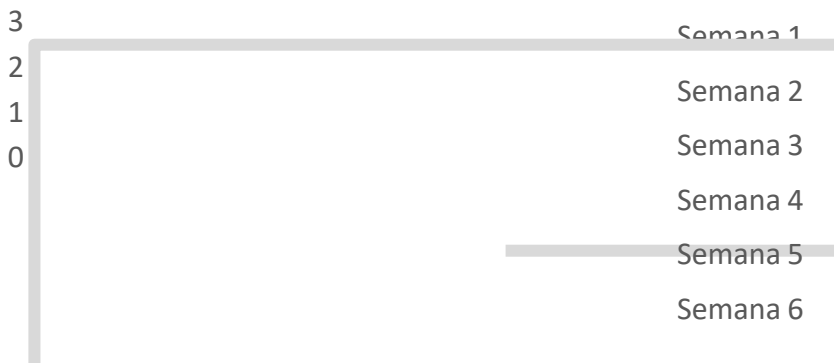
Imagem 4: Estudantes fazendo a pesagem do lixo recolhido



Fonte: Autoria própria

Para melhor analisar os dados coletados, foi feito um gráfico com os dados, conforme abaixo, teve alguns dias da semana que os estudantes não puderam estar indo fazer a coleta, estes justificaram o motivo.

Gráfico 1: Quantidade de lixo reciclável recolhido durante o primeiro trimestre (março a maio)



Alguns dias da semana teve uma grande variação no peso (quilograma), isso se dá ao fato de que em alguns dias da semana, temos o ensino médio inovador que fica o dia todo na escola, tendo mais estudantes no período da tarde, mas essa variação não se pode afirmar que é consequência de ter mais estudantes, pois esse lixo que foi coletado é o lixo que não está sendo destinado no lugar correto, dessa maneira concluímos que há um grande grupo de pessoas que não estão conscientes em relação a isso, pois independe do lugar que se encontram estão deixando lixo.

Também foi desenvolvido o cálculo da porcentagem, no qual foi verificado quanto por cento de lixo não está nas lixeiras, para isso, foi necessário fazer a pesagem de todo o lixo reciclável recolhido pela escola, essa pesagem foi feita em apenas um dia, no qual foi pesado 5,100 kg naquele dia, foi feito uma média, e usaremos aproximadamente 5kg por dia, durante uma semana é recolhido 25 kg de lixo reciclável, no qual se encontra papel e plástico. Abaixo segue a imagem de alguns estudantes da turma, na pesagem do lixo da escola.

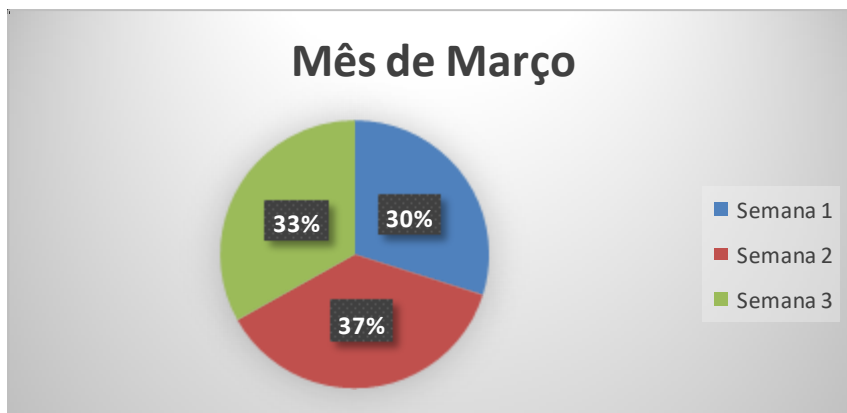
Imagem 5: Alguns estudantes da turma do 9º pesando todo o lixo reciclável da escola



Fonte: Autoria própria

Com o intuito de visualizar melhor os dados, foi desenvolvido através do cálculo da porcentagem o gráfico de setores mostrando a quantidade de lixo recolhido semanalmente que não estava no lugar adequado no mês de março.

Gráfico 2 *Quantidade de lixo recolhido durante o mês de março (semanal)*



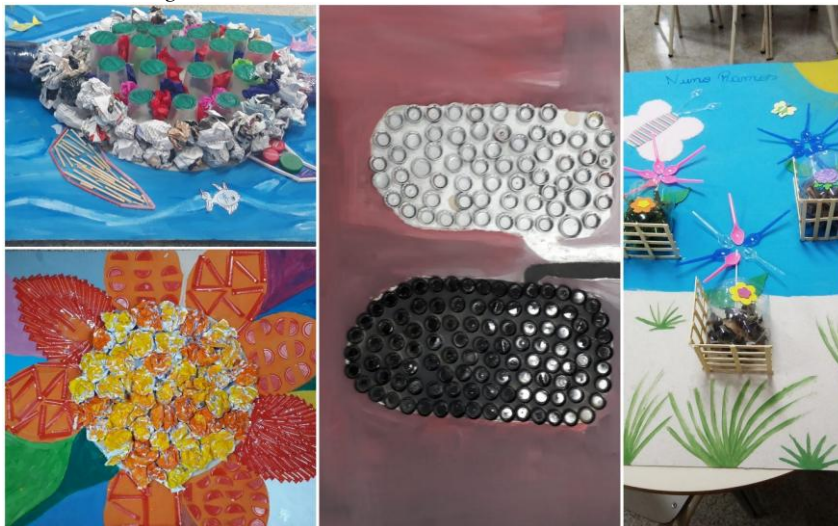
Os estudantes desenvolveram o cálculo no seu caderno dos meses de abril e maio, a porcentagem foi praticamente a mesma, o que nos faz chegar à conclusão que é necessário pensar em alguma ação para reverter esse quadro.

Os estudantes escreveram como estão visualizando o projeto, o que estão pensando, como estão entendendo, se sentiram alguma mudança de hábitos durante toda a elaboração do projeto. Dentre as falas se percebe que amadureceram muitas ideias e concepções. As falas destacam que não é suficiente fazer da forma correta, é imprescindível auxiliar na conscientização do outro, entendendo que não vamos conseguir muitos avanços sozinhos. Eles estão se sentindo mais responsáveis para com o espaço escolar, acreditam que muitos deles já mudaram hábitos, “nosso projeto não ajudou a cidade inteira mas ajudou algumas pessoas a pensarem mais sobre isso”. Citam que com o passar dos dias foram se envolvendo mais, que recolhem lixo mesmo quando não estão em função do projeto e em outros ambientes, não só na escola.

A atividade desenvolvida pela disciplina de artes, que consistia em elaborar painéis usando lixo reciclável, a turma foi dividida em grupos no qual fizeram as suas produções, usando a criatividade e se baseando

nos autores Vik Muniz e Nuno Ramos, conforme podemos visualizar nas imagens abaixo.

Imagem 6: Trabalhos desenvolvidos com materiais recicláveis.



Fonte: Autoria própria

A Ecopedagogia é um conhecimento em que os estudantes estão construindo através de ações práticas que foram e estão sendo desenvolvidas. A educação ambiental abre diversas possibilidades para repensar as práticas sociais e o papel do professor como um mediador e transmissor de conhecimento. É necessário que os estudantes adquiram uma compreensão sobre o meio ambiente em que estão vivendo, que tenham consciência dos problemas que há e das possíveis soluções, pois se cada um fizer a sua parte, podemos aos poucos tornar nosso ambiente melhor.

Com as ações desenvolvidas pelos estudantes, seus trabalhos desenvolvidos e suas falas em relação ao projeto, podemos concluir que a atividade foi muito válida, eles puderam vivenciar situações que muitas vezes passa despercebida, fazendo com que se tenha uma visão de um mundo mais humano e solidário, que se faz muito necessário nos dias atuais, e conforme nos diz Ferreira (2007), estamos vivendo em mundo cheio de tecnologias, que cada dia vem crescendo mais e, se não tomarmos os devidos cuidados, podemos ter uma geração completamente desligada de valores humanos.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti. Modelagem matemática e educação ambiental: uma experiência com alunos do ensino fundamental. *Zetetike*, v. 15, n. 2, p. 63-86, 2007.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 6, p. 15-29, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003.

PEREIRA, Dulce Maria. *Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA – Tecnologias ambientais*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

FUNDAMENTOS DE UM PENSAMENTO CONSTITUCIONAL A PARTIR DA LIBERTAÇÃO

*Samuel Mânica Radaelli**

Introdução

O pensamento constitucional latino-americano necessita reconstruir-se partir de dois vetores, primeiro, a necessidade histórica de enfrentamento da opressão política e econômica forjadas nacional e internacionalmente, segundo, o desafio de expressar a autenticidade do pensamento aqui produzido, oriundo da reflexão da própria realidade. A Filosofia da Libertação apresenta elementos que colaboram com possibilidade uma nova fundamentação, neste texto buscamos enfatizar a ressignificação do povo, conceito fundamental do constitucionalismo, em seguida analisar a possibilidade de reflexão constitucional estabelecida na Política da Libertação.

Povo: do ícone à comunidade das vítimas

Na construção de um pensamento constitucional a partir das reflexões oriundas da Filosofia da Libertação, um conceito se apresenta como de grande valor para redefinição deste pensar, trata-se da percepção do autor sobre o povo. Tido como ícone legitimador do poder e da ordem, sempre invocado em geral por aqueles que querem falar em nome dele, torna-se necessário defini-lo e redefini-lo. As instituições querem agir pelo povo, em nome de seu sumo bem, assim firma-se ação tutelatória que avança sobre a democracia.

Após a revolução francesa, a definição do povo como fundamento de um novo regime passa a tomar uma conotação de um estratagema ideológico. Assim, no debate sobre a definição de povo, confrontaram-se

* Doutor em Direito pela UFSC. Professor do Instituto Federal do Paraná. E-mail: samuel.radaelli@ifpr.edu.br.

os ideais de *Plebs* contra o de *Populus*, prevalecendo este. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada em 26 de agosto de 1789, embora assinada “pelos representantes do povo francês”, contém, no entanto, em seu artigo 3º, a disposição inequívoca: “O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação (com maiúscula). Nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente” (COMPARATO, 1997, p. 31). Assim, a figura icônica do rei dá lugar ao povo, também visto como ícone: “a iconização consiste em abandonar o povo a si mesmo; em desrealizar a população, em mitificá-la (naturalmente já não se trata há muito tempo dessa população), em hipostasiá-la de forma pseudossacral e em instituí-la, assim, como padroeira tutelar abstrata, tornada inofensiva para o poder-violência- ‘notre bom peuple’” (MÜLLER, 2013, p. 63).

O povo como ícone revela um esforço em unificar neste conceito a população dividida em classes ou camadas sociais, bem como, cindida por outros aspectos como etnia, cultura, religião, criando uma ilusão de unicidade, por mais dividida e conflituosa que esteja uma sociedade. A pretensão de congregar todos, mesmo os desiguais e contraditórios em um mesmo povo, revela a função ideológica deste conceito, sendo ele sacralizado na prática política, fornecendo um elemento de legitimidade para a prática do poder-violência, pois o povo outorgaria a administração da violência às instituições, por meio de outra figura sacralizada: a Constituição. Neste âmbito, Muller é cabal:

Contradições sociais subsistentes apesar desta Constituição, ou em conformidade com ela, são ao mesmo tempo justificadas substancialmente com o argumento de que o povo assim quis. A população heterogênea é “uni” ficada em benefício dos privilégios e dos ocupantes do *establishment*, é ungida como povo e fingida- por meio do monopólio da linguagem e da definição nas mãos do(s) grupo(s) dominante(s)- como instituinte e mantenedora da Constituição. Isso impede, conforme se deseja, de dar um nome às decisões sociais reais, de vivê-las, resolvê-las e conseqüentemente trabalhá-las. A simples fórmula do “poder constituinte do povo” já espelha ilusoriamente o uno. (MÜLLER, 2013, p. 67)

A concepção de povo se dá de forma recortada, mesmo em Rousseau, o povo necessita ser criado pela ação pedagógica, cultural e política, sendo sua composição oriunda não da totalidade da população, mas sim da restrita cidadania comprometida com o bem comum e detentora da

virtude. Dussel apresenta uma compreensão do povo, não como sinônimo de população, tão pouco como multidão ou conglomerado político. Do mesmo modo que não é sinônimo de classe, pois esta é definida no seio de um modo de produção, desaparecendo com a realidade que a cria, a exemplo do servo que desapareceu com o feudalismo. Para Dussel, o conceito de classe é incapaz de explicar a passagem de um modo de produção a outro. Povo é um bloco social mais que um bloco político; é anti-hegemônico e aponta as contradições desencadeadoras de um novo modo de produção,

Deste modo, povo não pode ser somente uma classe, nem mesmo só um conjunto de classes determinadas pelo capitalismo: também o Constitucionalismo, às vezes, outros grupos sociais que guardam exterioridade em relação ao capitalismo com tal. De qualquer maneira, alguns são internos à totalidade nacional, como o país dentro de cujas fronteiras o Estado unifica o todo social. Mas certas etnias, por exemplo, guardam exterioridade em relação à nação (não foram integradas). Por isso, o bloco social designado como povo pode guardar exterioridade inclusive em relação aos oprimidos no interior do horizonte nacional. (DUSSEL, 2012, p. 385)

O povo é o sujeito coletivo dos pobres que demarcam a passagem de um sistema de produção a outro, ou seja, “a corporalidade vulnerável que vive e pode morrer” (DUSSEL, 2001, p. 218). Ele é o sujeito da mudança, à medida que vincula historicamente os explorados de diferentes regimes econômicos, cuja “substância histórica atravessa os tempos, ligando-se identitariamente na formação do bloco social dos oprimidos. Portanto, é um sujeito histórico como memória e identidade dos oprimidos e como exterioridade de um sistema”. Ocorre, neste âmbito, a reconstrução do conceito de povo:

“Assim, povo é o ‘bloco comunitário’ dos oprimidos de uma nação. O povo é constituído pelas classes dominadas (classe operário-industrial, camponesa, etc.), mas além disso por grupos humanos que não são classe capitalista ou exercem práticas de classe esporadicamente (marginais, etnias, tribos, etc.). Todo este ‘bloco’ – no sentido de Gramsci – é o povo como ‘sujeito’ histórico da formação social, do país ou nação”, ou seja, “o povo como dominado é massa; como exterioridade é reserva escatológica; como revolucionário construtor da história”. (DUSSEL, 1986, p. 97)

Ao afirmar a especificidade do povo, dando corporalidade a este conceito, cria-se para o Constitucionalismo a possibilidade de superação

da ilusória visão abstrata do conceito, no qual todos os grupos sociais seriam artificialmente iguais e teriam do Estado igualdade de tratamento. Não cabe mais a visão iconizada do povo, que funciona como cortina de fumaça para o processo decisório e político, pois ela serve para lhe conferir legitimidade, no entanto, possui mecanismos encobertos pelo discurso de vontade popular, que esvaziam, por meio da representação (delegação), a expressão dessa vontade. Assim, as instituições passam a agir “em nome do povo”, mas de forma tutelada, tutela que logo se converte em usurpação. Em decorrência dessa prática, o poder emana do povo, mas deixa de pertencer a ele. Diante da perspectiva apresentada, torna-se possível desencadear um discurso sobre um “poder constituinte dos pobres”, haja vista a encarnação do povo neste.

Política da Libertação e Constitucionalismo

O Constitucionalismo dos países centrais, embora majoritariamente liberal, não ficou imune às transformações teóricas incidentes em suas respectivas sociedades, ocorridas paralelamente ao longo de sua trajetória. Afinal, tendências teóricas que ganham consistência no âmbito social tendem a afetar a compreensão de direitos e a articulação do poder estatal. No entanto, na América Latina, embora se tenha acumulado um sólido conjunto de formulações teóricas próprias, as quais dão conta, em larga medida, de uma robusta compreensão da realidade local, tal pensamento não atingiu de maneira substancial, nem a teoria constitucional, nem o conteúdo das cartas.

Analisando o tema, Dussel também reafirma o caráter mimético das constituições daqui, decorrente das condições de colonialidade epistêmica, que formaram a prática de mimetismo constitucional, pelo qual as experiências constituintes geralmente tem buscado espelhar o melhor do Constitucionalismo dos países centrais. Conduta assim expressa por Dussel:

En América Latina, la costumbre de pretender copiar la mejor Constitución del momento (creada adecuadamente para otra comunidad en otro momento político), impulso a los políticos y patriotas a pretender cumplir una función imposible, la de meter la realidad de la propia comunidad política en modelo extraño, en un estrecho corsé. El resultado está a la vista. Nunca se alcanzó hasta el presente un estado de derecho, porque las instituciones (y el mismo derecho) no surgieron de prácticas pre-existentes registra-

das en la experiencia como exitosas políticamente a las que había que institucionalizar para fijarlas como permanentes para hacer posible la gobernabilidad estable a la que aspira todo orden político. (DUSSEL, 2009, p. 293)

A impermeabilidade do pensamento constitucional regional ao pensamento crítico latino-americano, pode ser apontada como uma das causas da sua falta de autenticidade, que se soma à dificuldade de vincular-se à tradição de lutas populares aqui desenvolvida. Esta carência de autenticidade alimenta a inefetividade dos direitos e o distanciamento do funcionamento das instituições da vida dos socialmente mais fragilizados, revelando-se a eles fundamentalmente pela via repressiva.

Uma apropriação verdadeiramente popular do fazer constitucional implica reconhecer a existência de situações de opressão. Diante de tal consciência, busca-se perceber o Direito Constitucional como um cenário de luta, no qual, não cabe uma pretensão democrática pautada pelo indivíduo, como fez crer o Liberalismo. Esta compreensão liberal fez com que ele se revestisse de uma igualdade formal, em um cenário de franca desigualdade, no qual populações marginalizadas não podem exercer seus direitos.

No âmbito do Direito e da Constituição, esta compreensão teórica da libertação também manifesta uma postura crítica e antiformalista,

En una política de la liberación, que es nuestro caso, la ley obliga no sólo pública o externamente (siempre también), sino que obliga igualmente intersubjetivamente, porque siendo lo público un modo de la intersubjetividad, siendo la ley fruto de un acto deliberativo de una comunidad política en la que cada miembro ha sido actor y con derechos de participación simétricos (en principio, y ya veremos en la parte crítica las objeciones a esta pretendida simetría); siendo por ello dicha ley obra de cada uno, es decir, de la que uno es responsable, y que al alcanzar el consenso al dictarla (a la ley) se constituyó a sí mismo como su autor y quedó por ello obligado, debe entonces obedecerla en el fuero interno subjetivo (intersubjetivo), es decir, también se ha obligado a serle obediente bajo pena de recibir el castigo (la coacción legítima) que todos han estipulado en el momento de su participación discursiva, libre, autónoma, simétrica (en principio). La ley, lejos de obligar externamente y situar a la acción meramente como legal, obliga normativamente y determina a la voluntad como exigencia legítima (legitimidad que obliga deóntica subjetivamente a los participantes del campo político de manera análoga a como obligan las exigencias éticas a la

conducta humana en general o abstractamente). (DUSSEL, 2009, p. 298-299)

Para Dussel, a Constituição funda a unidade política, que parte do ato instituinte, pulsão da vontade popular que quer organizar-se. Assim, revela a relação entre poder instituinte, poder constituinte e poder constituído.

La decisión de la comunidad con poder soberano de institucionalizarse, es un acto segundo de la misma voluntad consensual que se determina a sí misma como poder instituirte- usando la expresión de Custodiadas-. En nuestro tempo, el primer paso del poder instituyente es darse una constitución, una ley fundamental que defina el fundamento legal del futuro (sistema de derecho). Préstese atención al hecho de que el modo, forma o procedimiento que ese poder instituyente se dé a sí mismo determinará, como un a priori imposible de superar, el contenido formal mismo de la Constitución y el sistema del derecho organizarse. Si la convocatorias a nobles (no plebeyos), a propietario (no pobres), alfabetizados (no incultos), a varones (no mujeres), a libres (no esclavos), a criollos (no indígena), a blanco (no afros). Etc. Queda determinado el futuro contenido de lo sistema legal. (DUSSEL, 2009, p. 291)

Nesta mesma linha, o autor denuncia os limites das proposições contemporâneas do Liberalismo, em especial a proposta de John Rawls. Partindo especificamente para as questões constitucionais, Dussel vê nelas um espaço fundamental para a apropriação popular do poder, coma consequente projeção da vontade de viver das vítimas do sistema,

El poder instituyente, fundamento del constituyente, define en cierta manera el sistema del derecho futuro desde la auto-definición de los límites que fija la comunidad política que se afirma a sí misma y se reflexiona sobre sí decidiendo como institucionalizarse. (...) El procedimiento por el que se convoca y se organiza una Constitución no puede ser constitucional, es un poder anterior y fundacional. (...) Una vez que la comunidad instituyente se auto-determina como constituyente, confirma el modo o procedimiento por el que fue convocado como el que regulará o normará las discusiones decisorias para promulgar una Constitución. De nuevo, esas normas internas del cuerpo son y alas que determinan el contenido de la constitución. De toda as maneras, todas las decisiones, consenso, normas procedimentales tienen siempre como última instancia el poder de la comunidad política. Por otra parte, cuando la comunidad política se auto-constituye como poder instituido (potestas) al darse una Constitución (se ala que fuere, y aun como forma muy simple de determinar su forma de gobierno en general), la comuni-

dad, se transforma en Estado (en el sentido ampliado de Gramsci). Por ello hemos indicado más arriba que el estado es la comunidad política institucionalizada. (DUSSEL, 2009, p. 296)

E assim, Dussel define o papel e a função da Constituição como sendo o acordo institucional explícito do consenso da comunidade, formado partindo da pluralidade de identidades que formam o povo; desta forma, consolida a vinculação entre *Potentia* e *Potestas*. Nesta vinculação, a comunidade política se pactua, percebendo os contornos da diferenciação entre a pluralidade de vontades consensuadas que formam a *Potentia*, bem como, a sua relação como a outra estrutura de poder, o conjunto de determinações institucionais que se formaliza mediante a Constituição, formando assim a *Potestas* (DUSSEL, 2009, p. 294).

Uma fundamentação Constitucional a parti da Libertação tem o mérito de desvelar o carácter opressor da conjuntura política, propiciando o ajuste entre o Constitucionalismo e a realidade histórica, caminho viável para a transformação social. Tal proposta reafirma a apropriação e a vinculação entre *potestas* (instituições) e *potencia* (povo), como sustenta Dussel, afinal:

En la Constitución deben positivarse (expresarse jurídicamente) los derechos humanos, que ya no son considerados meros derechos naturales, sino reconocidos como logros históricos de la conciencia político-jurídica de la comunidad. En esos derechos humanos (que son el fundamento del cuerpo de leyes futuro se reconoce, como hemos ya indicado, la pertenencia del ciudadano como sujeto de otros campos prácticos (derechos subjetivos y privados, por medio de los cuales el campo político se liga a todos los demás campos piráticos no-políticos), siendo el primero de esos derechos políticos el que afirma que el mismo ciudadano, autónomo (o libre) de manera privada (ya indicada) y públicamente (como participantes de la comunidad soberana), es la última instancia de toda decisión legislativa (insitucionalizante, positivizante, juridizante). En tanto que se da a sí mismo las leyes (autolegislador soberano) la/el ciudadana/o es origen del derecho (fundamento de la legitimidad política de la ley) y destinatario (debe obedecer la ley por ser su propia decisión. (DUSSEL, 2009, p. 304)

A hipótese que se levanta neste trabalho é a da formação de uma nova perspectiva para o pensamento constitucional, através do encontro entre a base dispositiva das novas constituições da Bolívia e Equador, nas quais é possível perceber a presença do pluralismo jurídico comunitário-

emancipatório, como o Pensamento de Libertação. Historicamente na América Latina, o protagonismo popular é rechaçado em nome da ordem institucional, que constrói sua pauta organizativa de forma autônoma, sendo a política reduzida a um conjunto de relações entre as instituições vigentes, que se ampliam em número, mas diminuem sua atuação transformadora. O protagonismo político popular tem sido corroído pela atuação política dos agentes financeiros, que impõem a sua agenda ao Estado e ao sistema político como um todo. Assim, as medidas que “acalmam” o mercado são tomadas, por mais nocivas que possam ser ao povo e ao planeta como um todo.

A Política da Libertação indica a necessidade de instituir de forma concreta e não meramente herística, a centralidade política do povo, central como agente da ação política, mas também como finalidade da política. Nesta tarefa, a Constituição se apresenta como um espaço fundamental, como fonte de abertura das instituições à apropriação popular.

Em se tratando da análise das instituições, muitas vezes o ímpeto inicial tem sido o de destruí-las, haja vista o caráter opressor com que tradicionalmente elas se revestem. De forma mais exequível, a curto e médio prazos, a Política da Libertação aponta ações para sua reconstrução, ou para a construção de novas instituições, abertas ao povo e construídas a partir dele. A aspiração de destruir as instituições e, com elas, os vícios do espaço político é incauta; ao invés disso, é necessária a sua reinvenção, passando-se a exigir que “as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição de ‘o mesmo’ – e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas” (DUSSEL, 2000, p. 566). O que se faz necessário, até mesmo, para uma superação futura da forma Estado.

Do poder fetichizado decorre a fetichização do Estado; soma-se a isso uma terceira fetichização, a da Constituição, que se realiza em um viés ideológico, pois sendo ela originária do cenário de lutas das relações políticas, cujo produto se converte em texto constitucional, a fetichização faz com que a Constituição passe a incidir na realidade de forma autônoma na sociedade, ocultando o caráter de luta política inerente a ela. Com isso, simula-se uma relação legal que busca ocultar a relação política ente os grupos e as classes. Em seguida, absolutiza-se a Constituição e os institutos dela decorrentes, como sendo frutos exclusivamente da razão e

de uma vontade popular abstrata que paira transcendental às relações de poder e aos conflitos estabelecidos na realidade.

No processo de justificação ou ocultação das relações políticas desenvolve-se um lastro ficcional: primeiro na atuação da Carta Constitucional, em busca de dar caráter mais objetivo ao Contrato Social; segue esta engenharia ficcional quando o Positivismo Jurídico vincula sua validade legitimadora no marco zero de uma Norma Fundamental hipotética, fantasia necessária à construção de um sistema fechado, sensível àquilo que Dussel chama de uma “totalização totalitária da totalidade” (DUSSEL, *Filosofia da libertação na América Latina*, p. 72).

O Constitucionalismo Andino (Bolívia e Equador) pode representar um referencial na ruptura com o Constitucionalismo tradicional, no qual se tem a subtração do exercício do poder por seu titular: o povo, por meio de mecanismos de usurpação popular, e também pela distorção da compreensão do que seja o povo. Tal ruptura com essa tradição se dará com a construção de mecanismos de re-apropriação da vida política, passando de um marco da Fetichização do poder, para um referencial pautado pela construção do poder obedencial para usar uma acepção Dusse-liana.

Toda Carta Constitucional se arroga ser a expressão da vontade popular, afirmando ter o povo na base de sua sustentação. No entanto, tal menção, que tem caráter legitimador, nem sempre garante a efetividade da vontade popular. Tem-se, assim, a dissociação entre a origem e a finalidade do poder político (COMPARATO, 1985, p. 101), à medida que o poder emana do povo, mas por ele não é efetivamente manuseado.

Uma proposta constitucional, construída em uma perspectiva de libertação, permite a apropriação e a vinculação popular do poder. Como sustenta Dussel, a Constituição trata de dimensionar juridicamente (positivar) os direitos humanos, vistos não como expressões do Direito Natural, mas como conquistas históricas da consciência jurídica das vítimas, tidas como sujeitos de outros campos práticos, os quais a política congrega. A prerrogativa que inaugura este conjunto de direitos é a qualidade do sujeito livre figurar como participante desta comunidade política soberana, como fonte e instância suprema da deliberação pública de onde emanam a institucionalidade, a positivação e a juridicização, figuras do Direito. Estabelece-se, assim, para si mesmo, as normas, sendo sua ori-

gem e fonte de legitimidade, ao mesmo tempo que é o seu destinatário (DUSSEL, 2009, p. 304).

Considerações finais

O pensamento de Libertação apresenta uma compreensão engajada do Povo, rompendo e denunciando a pretensão liberal de tratar do conceito como algo alheio as posições sociais, sob o manto de uma cínica igualdade formal. A partir disso são possibilitados elementos que permitam redimensionar o poder, estabelecendo o povo como o seu titular e não apenas a fonte emanadora do poder, que posteriormente se vincula aos interesses daqueles que dominam as instituições.

Nesta perspectiva a Constituição assume o papel de romper com a fetichização do poder, mantendo a vinculação entre as instituições e o povo. Com isso colabora na consolidação de um poder obediencial. Permitindo uma fundamentação autêntica apta a responder as demandas de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Referências

COMPARATO, Fábio Konder. Por que não a soberania dos pobres? In: SADER, Emir. *Constituinte e democracia hoje*. 2^o. São Paulo: brasiliense, 1985.

COMPARATO, Fabio Konder. Variações sobre o conceito de povo no regime democrático. *Revista Estudos Avançados*, 11, 1997.

DUSSEL, Enrique. *A produção teórica de Marx: comentários ao Grundrisse*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária: liberta o pobre!* Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1986.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*.

DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. 2 ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, Enrique. *Política de la Liberación*. Volumen II. Arqueología. Madrid: Trotta, 2009.

MÜLLER, Friedrich. *Quem é o povo?* Trad. Peter Naumann, 7ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.



**GRUPO DE PESQUISA
DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA**



Observatório de
Políticas Constitucionais
Descolonizadoras
para a América Latina

MESTRADO

DIREITO