

ISSN Eletrônico 2238-2097
ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 23, n. 53/1, maio./ago. 2014



Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

João Carlos de Souza Maia

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;

Aprova o plano anual das atividades editoriais;

Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in Memoriam*

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

(editora geral)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil



Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –

Departamento de Metodologia de Ensino. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michele Jaber – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia
Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 02.

CEP: 78.060-900 – Telephone: (65) 3615-8466

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2014

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 241-456	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ic.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: <edufmt@hotmail.com>

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Coordenadora da EdUFMT: Lúcia Helena Ventrúsculo Possari

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler

Capa e diagramação: Téo de Miranda (Teoimagem)

Obra da capa: Clóvis Irigaray (coleção *Xinguana*)

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep) - <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \l "posicao_dados_acervo" http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao_dados_acervo

ANPED - <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

PERIODICOS. CAPES - http://www-periodicos-capesgov.br/periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phone

CLASE Citas Latino americanas en Ciencias Sociales y Humanidades **HYPERLINK** "<http://www.lib.umn.edu>" \t "_blank"

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <http://www.ibict.br/>

IRESE – Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - **HYPERLINK** "http://132.248.192.241/%7Eiissue/www/seccion/bd_iresie/" \t "_blank"

LATINDEX - <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion+2exacta+%&palabra=RevistaEducacaoPublica>

PKP - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/WebQualishttp://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

WebQualis - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 23, n. 53/1 (maio./ago. 2014) Cuiabá,

EdUFMT, 2014, 216 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares Impressão e acabamento: Gráfica Print.

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 02, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$25,00

Projeto Gráfico original:

Carrion & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Apresentação	249
Artigos.....	259
Descolonização e Direitos Humanos na Educação	259
Alípio CASALI	
Interculturalidad y descolonización del saber: el caso de las relaciones entre el saber y el poder, en el contexto de la Globalización	281
José MARIN	
Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty: contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico	311
Adão PEIXOTO	
A proposta de uma fenomenologia-pedagógica afro-ibérica-ameríndia latino-americana: impossibilidades ou possibilidade	325
Jovino PIZZI	
Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas	343
Fernando Antonio de Carvalho DANTAS	
Descolonização da criança escolar e o gênero literário: uma reflexão sobre a autonomia de suas implicações lúdicas	369
Cleomar Ferreira GOMES	
Educação e antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty	391
Levi Marques PEREIRA	

**A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro
enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade:
pontos para um diálogo com Merleau-Ponty.....** 403

Celso Luiz PRUDENTE

**Crianças indígenas Kaiowá e Guarani:
um estudo sobre as representações sociais da deficiência.....** 425

Marilda Moraes Garcia BRUNO

Vânia Pereira da Silva SOUZA

Normas para publicação de originais 441

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública..... 453

Contents

Presentation	249
Articles	259
Decolonization and Human Rights in Education	259
Alípio CASALI	
Decolonization of the knowledge Interculturalidad and: the case of the relations between the knowledge and the power in the context of the Globalization	281
José MARIN	
Reason, body, existence and formation in Merleau-Ponty: contributions for decoloniality of pedagogical making	311
Adão PEIXOTO	
A proposal of a Latin-American Afro-Iberian-Amerindian pedagogical pedagogy: impossibilities or possibility	325
Jovino PIZZI	
Decoloniality and human rights of indigenous peoples	343
Fernando Antonio de Carvalho DANTAS	
Decolonization of school children and the literary genre: a reflection about the autonomy of their playfulness implications	369
Cleomar Ferreira GOMES	
Education and Anthropology: interfaces from the phenomenological perspective of Merleau-Ponty	391
Levi Marques PEREIRA	

**The pedagogical dimension of carnivalesque allegory in black cinema
as art ontological affirmation of Africanness:
points for a dialogue with Merleau-Ponty 403**

Celso Luiz PRUDENTE

**Indigenous children Kaiowá and Guarani:
study about the social representation of deficiency 425**

Marilda Moraes Garcia BRUNO

Vânia Pereira da Silva SOUZA

Submission Guidelines 447

Subscription form..... 453

Apresentação

A produção e divulgação de uma *Edição Temática* a documentar parte dos trabalhos científicos apresentados no Seminário Educação, realizado em 2013 (Semiedu/2013), não é fato inédito. Ela se circunscreve na continuidade de uma tradição que nunca foi abandonada, qual seja brindar os leitores de nossa *Revista de Educação Pública*, articulada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e demais segmentos, como uma devolução de justiça do acontecimento da variegada interlocução empreendida e vivenciada por nós. Justiça à memória das quase três mil pessoas que conviveram conosco cinco dias e meio – e, parece mentira, saíam todas com o coração cortado que o Seminário tivesse terminado! – e aqui entregamos, como um pequeno tira-gosto destes dias, a produção austera que prolongou-se da segunda-feira (09/09/2013) pela manhã, em vários grupos cujas reuniões tiveram finalização no sábado (14/09/2013), também no período matutino. A devolução é como um mimo que se faz revista, a 53ª Revista de Educação Pública (REP), celebrando, em 2013, a 21ª Edição do Semiedu.

Esta revista de número 53, editada em dois fascículos: 53/1 e 53/2, agrega em seu escopo de publicações 18 artigos. Intento este que só foi possível de ser consolidado mediante financiamento direto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do edital SIPREC. Importa frisar que, os recursos disponibilizados por essa agência de fomento colaboraram substancialmente para compartilhar o supramencionado evento e, ao mesmo tempo, registrar sua memória. Se bem assim, o PPGE e todos nós, organizadores e demais participantes, junto aos nossos leitores, agradecemos essa importante agência de fomento, enfatizando que principalmente eles – os leitores – se beneficiarão do acesso à produção científica oriunda do nosso Semiedu/2013.

Evento configurado como momento de grandeza da comunidade acadêmica que fazendo justiça às grandes mobilizações do povo brasileiro e em sinergia com os desejos de mudança, converge os olhares na direção das grandes lutas dos oprimidos, desaparecidos, refugiados, impossibilitados de mexer sequer um parafuso da grande máquina de opressão do capital e suas corporações, hoje globalizados. O tema foi consensuado ano e meio antes do evento. Não foi por felicidade a confluência entre as mobilizações da sociedade brasileira e o tema do Semiedu. Trata-se da sensibilidade antecipada, quase profética, de tomar da meada o fio condutor do mal estar dos movimentos sociais em face do autoritarismo vigente nas democracias mundiais.

Havia certa estranheza para muitos de que se pudesse fazer um evento com um tema aparentemente pouco conhecido, então: aquele da colonialidade e descolonialidade. Ao mesmo tempo havia uma percepção forte de que ele pudesse agregar pesquisadores, professores, movimentos sociais, academia e a comunidade de modo geral. Por fim, os grupos de pesquisa que coordenavam o Semiedu/2013 – o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) – submeteram o tema a debate, e ficou definido: *Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes*. Somente aos poucos foi possível definir em eixos que agregariam mesas redondas, debates, convite a conferencistas, que seriam: Eixo 1: *(Des)colonialidades e educação*; Eixo 2: *(Des)colonialidades, Educação popular e movimentos sociais*; e Eixo 3: *(Des)colonialidades e direitos humanos e da Terra*. Não são poucos os grupos de trabalho (GT) do Semiedu. E, conheçam a abrangência temática que forma linhas de pesquisa ativas: Educação a Distância; Educação de Diversidades Culturais; Educação Ambiental, Comunicação e Arte Local; Educação em Ciências; Educação Matemática; Filosofia da Educação; Políticas Educacionais da Educação Básica; História da Educação; Linguagem do Corpo e Educação; Formação de Professores; Movimentos Sociais e Educação; Ensino, Currículo e Organização; Educação e Psicologia; Educação Superior; Relações Raciais e Educação; Educação e Linguagem; Educação Infantil; Educação e Comunicação; Trabalho e Educação; Educação e Povos Indígenas; e Educação do Campo. A abrangência das temáticas destes GT, permite que todos eles apresentem um menu com um gradiente amplo, para interlocução com diferentes pesquisadores da área da Educação. Crescem demandas de duas modalidades educacionais que pleiteiam espaços específicos, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, sobretudo em face da adoção curricular da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Ora, aqui também há um descompasso das agências financiadoras de nos compreenderem. É que, a possibilidade de estarmos entre os maiores eventos de educação do país, é o fato de orquestrarmos e sincronizarmos nossos eventos de linha de pesquisa, no espaço do Semiedu, de forma que professores de outras universidades que são consultores, assessores, que compartilham projetos nestas linhas de pesquisa, todas elas concentradas na Educação, permitem uma riqueza de trocas de pesquisas, interlocução acadêmica, visitas nas universidades parceiras, e momentos de convivência com nossos pares. Por outro, como negar? Fazemos juntos e dividimos a conta, sai mais barato para cada um!

Diga-se que a REP é uma revista bem avaliada (A2) e um artigo nela publicado terá valor duplo para os professores articulistas, pois será divulgado de forma impressa e em versão digital, acessível internacionalmente. E, esta

edição de número 53, que está em nossas mãos, ou acessível *on line*, expressa, então, uma grande e modesta parte de tudo quanto foi produzido por dezenas de espaços do campus da UFMT, nos quais, conferências, mesas redondas, painéis, comunicações orais nos GT, sessões de pôsteres, círculos de cultura e rodas de conversa, oficinas e Eventos Paralelos. Em 2013 estes eventos se constituíram em um enriquecimento enorme, entre eles, II Simpósio Merleau-Ponty Vivo na (Des)Colonialidade das Práticas, dos Saberes e Poderes; III Ciclo de Debates Movimentos Sociais e Educação. Alterglobalização e Descolonialidade; I Roda de Diálogos sobre a Educação no Araguaia: Caminho de Luta e Resistência; III Mostra de relatos de experiências, na modalidade pôster, de Escolas de Ensino Fundamental Organizadas por Ciclos de Formação Humana – SEDUC/MT; I Copene Centro-Oeste e VII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira; Coletivo da Terra: Fórum da Terra como Princípio Educativo; II Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países Lusófonos; VII Encontro da Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental (REMTEA); IV Encontro Satélite de Educação Ambiental Escolarizada “Escolas Sustentáveis e Com-Vida em Mato Grosso” (SEDUC-MT).

O Semiedu, na forma como ele se organiza hoje, de enorme complexidade, só se faz possível com grande negociação política, empenho de cada um(a). Ninguém seria louco de inventá-lo em sua diversidade e abrangência! Ele se move por uma feliz inércia: *relação* – palavra chave do que o ser humano é e faz!

O evento de 2013 voltava-se a uma teimosa intencionalidade: um evento aberto. Neste sentido ele se impôs como espaço político a poder ser tomado pelas pessoas, grupos organizados e instituições de maneira geral, em afinação com o objetivo. A ampliação de última hora, também permitiu amargarmos com desistências, nas vésperas: mas fazia parte do jogo. Como funcionou? Uma gestão centralizada ao mínimo e autonomia de cada evento. Outra dimensão: não se dirigia ao pensado como produto final, mas ao processo. E, que a Educação merleaupontyanamente voltasse ao mundo da vida, à experiência corporal, de sensibilidade, de convivialidade. Fomos contemplados com a convergência máxima dos convidados e no máximo dois hotéis. O lugar comum foi também uma conquista para as refeições. O trabalho de jornalismo, realizado pelo *Prof. Dr. Dielcio Moreira*, Equipe de Jornalismo da *TVUniversitária* e o apoio da *ASCOM*, proporcionou entrevistas coletivas, acesso aos jornais periódicos, às redes de TV, como também o registro diário de tudo que foi veiculado na mídia, durante, antes e depois. Os espaços das tendas e corredores estavam voltados à comunicação, informação de sorte que, o espaço “tocasse” as pessoas. Éramos “tocados” o tempo todo, pelas artes plásticas. Houve disponível pintura corporal indígena realizada por indígenas de Barra do Garças, de diferentes etnias; venda de Artefactos,

bonecos; alimentação de produção associada estiveram oferecendo produtos orgânicos, *chips* de Banana da Terra, castanhas de Cumbaru, bebidas locais, sucos, doces; distribuídas sementes crioulas e mudas de plantas gratuitamente aos interessados. Havia exposições no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da UFMT, teatros, corais, orquestra de metais, encenações, *claw*, curtas metragens, apresentação do filme “Raça” de Joel Zito Araújo. Gastronomia, trocas de experiências, entre-ajuda na Tenda de Cuidados Paulo Freire onde, além de proporcionar espaços para debates acerca da educação popular em saúde e das políticas públicas de saúde, havia agentes populares e profissionais que acudiam pessoas através do *Shiatzu*, *Reiki*, homeopatia popular, fitoterapia, massoterapia e colaboração carinhosa de benzedeadas e benzedores, trazendo a cultura popular do calor e do toque, em sua face de acolhimento, mostrando que a saúde excede em muito a tecnologia e medicalização da vida: para isso é preciso educação na contramão das agências oficiais e dos meios de comunicação de massa, dado que talvez não exista nenhum âmbito no qual o opressor nos hospeda de maneira mais perversa, do que lá onde nossa vida está ameaçada.

Buscamos, ainda, abrir a Universidade por exigência ética à cidade e ao campo. O Coletivo da Terra foi o primeiro grupo a saber das possibilidades de se fazerem presentes. A palavra de ordem nossa era que a Universidade é pública e de todos e todas. Tratava-se também de diluir certos muros “de outras” Berlins que, em pé, naturalizaram *apartheids*, privatizavam acesso e sequestravam direitos. Buscou-se que os grupos populares, junto ao Coletivo da Terra, retomassem as raízes da nossa guaranidade, expressa em uma abertura do evento capaz de harmonizar o espaço e as pessoas, antes mesmo de qualquer atividade posterior. Assim foi feito. Professores e alunos quilombolas, das escolas indígenas compartilhados por várias etnias, dos assentamentos dos Trabalhadores Sem Terra e Via Campesina, abriram o evento com uma mística da abertura esfuziante que não pode ser esquecida. A aparente laicidade das academias também tem se transformado em um fundamentalismo religioso que cultiva a divinização dos intelectuais, com a perda da humanidade de todos e todas, também dos deificados. Não havia hiato entre as formas de expressão, mobilização, de festejos e amorosidades, e o trabalho atencioso e árduo dos pesquisadores ouvidos de forma qualificada. Uma pitadinha da força de vida que toma nosso país tomou nossa Universidade, não tínhamos patrulhas de chamamento à ordem: eram desnecessárias, todo ser humano é, por instinto, educador; salvo quando colonizado pela civilização indo-europeia. Lá, na convivialidade se fazia uma descolonialidade de fato, diversidade ideológico-política, étnica, foi costurada tolerância entre as divergências e espaço de negociação; quebravam-se as lógicas normalizadas que assimilam pessoas

para a linha de montagem de fábrica, diminuíram os não-lugares, em geral, reservados aos condenados da terra e à vida nua. Enfim, uma variedade de sons e silêncios; de imagens e vazios; de corpos e espíritos; e de tantas outras expressões que bailaram nos vários espaços da UFMT: respirávamos uma cartografia da descolonialidade. Havia um clima diverso em todos os espaços, celebração das saudades e de encontros e reencontros, criação compartilhada, carinho, mobilização, ensino-aprendizagem, amorosidade e ritmo de êxtase! Um testemunho disse: “este Semiedu foi feito: com amor, com coração, útero e mente, banhado na emoção, sinal de que são PESSOAS que estavam ali. [...] Envio esta mensagem para algumas/alguns dos que tenho, sabendo que muitas outras mentes e corações (e pés, e braços, e costas) estiveram envolvidos. Através de vocês faço chegar minha alegria pelo grande feito. Grande, pois criou espaços para que fatos, reflexões, experiências, propostas, buscas, sonhos... fossem partilhados e celebrados.”

Entre esses reencontros lá estiveram pessoas que há mais de trinta anos não se encontravam, e tiveram, quando jovens, uma das mais ousadas experiências de educação em Mato Grosso, o Grupo Escolar do Araguaia (GEA), desafiando a ordem da prepotência de ditadura. Todos que lá estiveram polvilham até hoje, com o corpo molhado de história, como diria Paulo Freire, e ainda hoje estão comprometidos através do ato indissociado de aprender ensinando e ensinar aprendendo, responder ao povo do Araguaia, nas lutas de todos os outros oprimidos. Pessoas que estiveram presentes em uma história em comum que ainda hoje “se quer passar a limpo”. O evento do Araguaia foi possível pelo esforço de cada qual, e uma ajuda importante do Projeto Memória Viva. Um filme recentemente editado é parte da memória do Semiedu/2013. Como balanço final, o misto de raiva necessária, temperada com a beleza de mãos dadas com a decência, temperou o evento com a presença viva de Paulo Freire e sua pedagogia, salientado o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares no papel de sujeitos de sua própria educação, encarnados em diferentes peles, etnias, e em todas as barricadas nas quais já se celebra o dia em que a Justiça será servida, antes da sobremesa, como sugere o poeta amazonense Thiago de Mello.

O Semiedu traz marcas de uma história singular que sempre o engrandece. História, pouco compreendida, também, pelas agências financiadoras. Ele conserva de maneira permanente algo inédito, seu poder de agregar e congregar. *Agrega* eventos diferenciados no interior de um único e mesmo evento; *congrega* pela diversidade temática em face de uma interculturalidade inscrita nos corpos dos atores que habitam essa região, de sorte que, cientistas e pesquisadores que aqui vêm, percebem também em si, uma misteriosa paixão por Cuiabá. O Semiedu tem muito de suor, pesquisa, biblioteca, investigação rigorosa, mas

não é um evento restrito a intelectuais. Permite uma transdisciplinaridade que começa nas ruas, e toma os corredores. Adensa de maneira muito própria o conhecimento decente, e universaliza a produção acadêmica gerada em conexão calorosa com o mundo da vida. É verdade que se possa falar da periferia: É para a vida que aprendemos! E é, essa produção concentrada, calorosa que emerge, a qual abre perspectivas inauditas, fascina e toma corpo em todos e todas que aqui chegam e compartilham o caminho de sua vocação primal, cujo mistério se divide em dois segredos. A primeira, sentida a primeira vista, por dois grandes sinais diacríticos: a população ibero-afro-indígena desta terra não a tem como se fora coisa pra guardar e esconder. As pessoas são recebidas efusivamente como se sempre fizessem parte deste universo. Segundo, a música e dança cuiabana mostram uma alegria completamente embriagante e telúrica: buscam expressão de profundidade vívida na qual as pessoas estão dentro de sua própria sombra, e não à sua periferia. O pesquisador que vem ao Semiedu, quer sempre de novo voltar. Sente, mas talvez não saiba expressar o que ocorre, percebe uma emoção, e uma repercussão molecular energizante no ar, quando pisa nosso território. O que eles elas talvez não saibam é que esta terra já lhes pertence na origem primal como casa de todos e todas. Nosso chão guarda o mistério de que pés tão diferentes, recém chegados aqui, se irmanam; pois, o que se passa no coração de uma pessoa, diz respeito ao seu corpo todo. Aqui é o coração da grande pátria latino-americana, o coração de todos nós está plantado e pulsa no coração da Chapada dos Guimarães, há menos de setenta quilômetros daqui, marco geodésico da América Latina. Permite celebrar jungianamente a memória ancestral de nosso destino comum. Não é difícil e é prazeroso fazer uma ciência decente com compromisso transformador e emancipatório, onde somos legião. Fazer, pois, de cada evento, uma celebração alegre e festiva por nossa comunhão com as raízes afro-ibero-ameríndia, dançando cirandas circundadas pelos três grandes ecossistemas: Pantanal, Cerrado, Amazônia, não é pesado, deusas e deuses torcem por nós, de graça. Se junta, à ciência comprometida, o sentimento de estar de volta em casa, a beleza dos adereços, pujança da paisagem, e a diversidade do aconchego das pessoas, com a riqueza da alimentação que contribui para uma convivialidade para a democracia que antecipamos em nós, o que todos e todas buscamos.

O *Blog Semiedu2013* teve o papel pedagógico de se ter tornado um grande portal e manancial que antecipou os debates sobre o tema colonialidade e descolonialidade, perpassando livros, poesias, *ebooks*, vídeos, filmes; fotografias contemporâneas e antiquíssimas; grafites, pinturas, *charges*, com suor e paixão de Michèle Sato e das doutoras Regina Silva e Michele Jaber; dos doutorandos Lúcia Shiguemi e Ivan Belém e da ajuda da bolsista Silvia Neves e de Simone Monteiro.

Um grande balanço nos permite afirmar que grande parte do objetivo foi alcançado e ainda carrega desdobramentos importantes, de que o Semiedu/2013 começasse antes, e não findasse no último dia. O intuito principal do tema era debater o contexto de globalização das formas culturais, e da hegemonia de grandes corporações que englobam um processo comunicativo em favor de seus interesses, divulgando uma realidade por vezes fictícia e imaginada, que gera a circulação de valores voltados para a concorrência, para o individualismo, para o intimismo, para a colonização das pessoas, sociedades e grupos sociais, cerceando a visibilidade de processos humanizadores que fundam as relações que geram participação social, sentido crítico, acompanhamento político. A temática queria estimular o debate de uma educação voltada à liberdade, à cidadania e à felicidade de todos e todas tanto em âmbito pessoal quanto coletivo, mediante o acesso de bens materiais e simbólicos necessários, que permitam o desenvolvimento da autonomia, emancipação das pessoas, dos grupos étnicos, do sentimento de nacionalidade gerando esperança, solidariedade, sentido de luta, organização e cidadania. Não há educação sem cidadania ativa, ela é uma ação política voltada às nossas localidades sem perder nossa referência particular e planetária.

O *Blog* continuará disponível no *site* original. Em pouco tempo estarão disponíveis todos os trabalhos apresentados, solicitamos desde já apoio, para corrigir imprecisões. E no mesmo Blog estarão mídias, fotos, algumas conferências disponibilizadas.

Vejam agora os artigos disponibilizados na Revista de Educação Pública, na edição de número 53, em seu primeiro fascículo.

O professor Alípio Dias Casali (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP) contribui com um ensaio crítico, *reconhecendo tradições culturais, míticas, religiosas e políticas* geradoras de conceitos diferenciados de Direitos Humanos até 1948. A partir deste marco, dialoga com Boaventura de Souza Santos propondo critérios hauridos dos saberes e práticas educacionais em vista da superação dos colonialismos para efetivar e ampliar os Direitos Humanos na História.

Da Suíça, o professor José Marin (Universidade de Genebra) denuncia a *violência da colonização europeia* embasada em dominação cultural, social, econômica e política não respeitando a biodiversidade e a diversidade cultural, referências reais e simbólicas dos contextos locais. Tal colonização implantou um saber que se pretendia universal com vistas à expropriação dos povos nativos. Pondera, o autor, que o desafio atual para a educação é partir de cada realidade, com base na revalorização das línguas e culturas locais e adaptação de suas possibilidades ao contexto global.

O professor Adão José Peixoto (Universidade Federal de Goiás - UFG) apresenta um estudo sobre *razão, corpo, existência e formação no pensamento de Merleau-Ponty* mediante o qual aponta para um grande desafio: o de romper com os dualismos que dicotomizam a compreensão sobre o ser humano o qual é *ser de totalidade*. O ponto de partida sugerido partiria de uma razão encarnada no mundo da vida (*Lebenswelt*) a romper com a concepção de razão instrumental. Desta perspectiva infere-se contribuições axiais para a descolonialidade do fazer pedagógico.

A tese do professor Jovino Pizzi (Universidade Federal de Pelotas - UFPEL) capta a *paralisia da pedagogia afro-ibérica latino-americana* que carecerá de uma crítica rigorosa aos seus fundamentos advindos do Platonismo e Neoplatonismo a invisibilizar a vida cotidiana e suas circunstâncias. Vigé uma cultura perversa com registros antropocentros que produziram modelos de cidades, monumentos, ritos e construções justificadoras de ideologias. É preciso que o mundo da vida, seja ele humano ou não humano, apareça como coautor de um projeto emancipatório.

Historiciando perspectivas epistemológico-políticas oriundas da Constituição Federal de 1988 a qual procurou *suplantar o paradigma da negação dos povos indígenas propondo reconhecimentos diferenciados à identidade, subjetividade, comunidade, sociedade, territorialidade e autodeterminação*, o professor Fernando Antônio de Carvalho Dantas (UFG) constata que existe hoje, uma nova cidadania descolonizada, ativa e criativa que toma corpo das pessoas indígenas, cujo reconhecimento constitucional inspira modos de ser, fazer e viver a expressarem uma cultura dos direitos coletivos.

O professor Cleomar Ferreira Gomes (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT) busca *interpretar os gêneros literários e sua conjunção com a ludicidade como ferramenta pedagógica*. Inspirado em teóricos do brinquedo, jogo e brincadeira recorre a Benjamin, Château, Huizinga, Brougère, Sutton-Smith, Manson, Jones e Gomes, entre outros. Testado em professores e crianças da educação básica, o método, experienciado por meio de *workshops*, foi avaliado satisfatoriamente com retorno de sensações positivas e aprendizagens via atividades lúdicas a servirem de apoio às atividades pedagógicas nos espaços educacionais.

Explorando algumas articulações entre Antropologia e Educação, perspectivadas em inspirações retiradas do ensaio de Merleau-Ponty intitulado *De Mauss a Claude Lévi-Strauss*, o professor antropólogo Levi Marques Pereira busca conexões e interfaces entre o campo educativo e o antropológico. A partir da abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty, remete a noções como as de *identidade, corpo e pessoa, cultura e natureza*. A ideia é propor algumas

implicações para pensar os regimes de *saberes kaiowá e guarani*, o que pode ser útil para melhor entender as consequências e os modos de apropriação dos programas institucionais de escolarização, implantados desde suas comunidades.

Dimensão pedagógica da verticalidade coletiva dos folguedos percebida na dinâmica lúdica procissional é o ensaio resultante da pesquisa do professor Celso Luiz Prudente (UFMT). Defesa e proteção são estruturantes na linguagem da escola de samba, concorrendo ao comportamento coreográfico, de resistência. O cinema negro constitui afirmação da imagem positiva da africanidade. Fenômeno que sugere sintaxe na alegoria carnavalesca de dimensão pedagógica. Demandas percebidas na perspectiva de diálogo com Merleau-Ponty, mostrando que a razão do outro em Ponty é austeridade do cinema negro.

Idosos, lideranças indígenas, antropólogos e familiares participaram, junto às crianças indígenas Kaiowá e Guarani, deste estudo, realizado em aldeias da região da Grande Dourados-MS acerca das representações sociais da *deficiência na cultura Guarani e Kaiowá*. Pesquisa realizada pelas professoras Marilda Moraes Garcia Bruno e Vânia Pereira da Silva Souza que, ancoradas nos Estudos Culturais, buscam compreender relações, significados, atitudes e crenças acerca do fenômeno deficiência. O estudo mostra a busca pelo diálogo intercultural que possa favorecer melhores condições de desenvolvimento e sobrevivência da criança indígena com deficiência.

Desejamos a todos os leitores e leitoras que possam usufruir deste trabalho com a mesma direção que ele desejou empreender seus esforços, em assumir como tarefa de nossa profissão o compromisso com a descolonização em nós e em todas as pessoas, a expulsão do opressor e do colonizador dentro de nós, para realizarmos a necessária despossessão cujo fenômeno cultural, cuja persistência temporal duram um tempo muito maior do que a simples deposição ou expulsão daqueles que materialmente nos oprimem.

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (GPMSE)– Coordenador Geral do Semiedu/2013

Prof.^a Dr.^a Michèle Sato (GPEA)– Coordenadora Geral do Semiedu/2013

Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (GPMSE)–Auxílio na escritura deste texto.

Descolonização e Direitos Humanos na Educação

Decolonization and Human Rights in Education

Alípio CASALI¹

Resumo

O presente texto é um estudo associado a um ensaio crítico sobre a trajetória e as perspectivas dos Direitos Humanos, pelo viés da Educação. Inicialmente, recolhe contribuições de sistemas míticos, religiosos, culturais e políticos para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na História, até 1948. Em seguida, estabelece um diálogo crítico com o posicionamento de Boaventura de Sousa Santos sobre a questão da universalidade e culturalidade dos Direitos Humanos. Finalmente, propõe alguns critérios de qualidade da educação para que a mesma possa contribuir para a superação dos colonialismos e para a efetivação e ampliação dos Direitos Humanos na História.

Palavras-chave: Descolonização. Educação. Direitos Humanos. Universalidade.

Abstract

This paper is a study and a critical essay on the course and the future of Human Rights, from the point of view of Education. Initially, it reviews some concepts and practices from mythical, religious, cultural and political systems towards the development of Human Rights in History, up to 1948. Further, it explores a critical dialogue with Boaventura de Sousa Santos about the question of universality and culturality of Human Rights. Finally, it proposes some criteria about what quality in education should be in order to contribute to overcoming colonialisms and enhancing Human Rights in History.

Keywords: Decolonization. Education. Human Rights. Universality.

1 Filósofo, Doutor em Educação pela PUC-SP, Pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris, Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação, da PUC-SP. Endereço institucional: Rua Ministro Godoi, 969, CEP 05015-000, São Paulo, SP. Telefone (011) 3670-8514. E-mail: <a.casali@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 259-279	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem comportar-se fraternalmente uns com os outros. (Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948).

1. Preliminares

Este é um estudo introdutório associado a um ensaio crítico sobre a educação como afirmação e prática da efetivação e ampliação dos direitos humanos, ou seja, como superação de toda forma de colonialismo. O tema exige alguns esclarecimentos prévios.

1.1. Premissas semânticas

Tratemos preliminarmente de tirar do esquecimento o sentido etimológico mais originário dos três conceitos contidos no título deste texto: descolonização, direitos, educação.

O *colonialismo* acrescentou à violência real que praticou uma violência simbólica perversa de dissimulação da sua própria brutalidade. E fez isso inclusive do modo mais abrangente e poderoso: o da dissimulação do seu próprio nome. O vocábulo *colonialismo* deriva do verbo latino *colere* (*colo, colui, cultum, colere*), que significa: 1. Cultivar; 2. Habitar; Morar em; [...] 3. Honrar; Venerar; Respeitar (TORRINHA, 1942). O indicativo presente desse verbo, na primeira pessoa do singular (*colo*), em sua primeira acepção, significa *eu habito a terra e nela trabalho; eu cultivo o campo* [e dele sobrevivo]. Como se observa, o verbo expressa uma relação direta de propriedade e pertença com a terra (*eu habito a terra*). Se assim é, a expressão *colonialismo* é uma brutal inversão (uma usurpação semântica dissimulada, muito mais que um eufemismo) desse sentido originário de cultivar a própria terra; trabalhar como autoprodução material da vida; cumprir, na realização da cultura material do alimento a partir da terra (*agri-cultura*), o fundamento apropriado (não-alienado) da cultura em seu sentido amplo (simbólico, estético, cognitivo, espiritual, religioso). Pois o conceito de cultura, enquanto conjunto de ideias, conhecimentos e criações estéticas, resulta em última instância dessa mesma relação primordial e material que constitui o trabalho humano (PINTO, 1969). Por aí se conclui o quanto a completa descolonização cultural requer uma prévia e completa descolonização do discurso.

A noção de *direitos* está associada historicamente a ideias de: leis e bons costumes; justiça; correção; ausência de erros; certeza; honestidade (HOUAISS, 2001). Etimologicamente, *direito* deriva do adjetivo *directus*, *a, um* (latim): o *que*

segue em linha reta, o que segue regras ou ordens preestabelecidas (TORRINHA, 1942). O adjetivo *directus*, por sua vez, decorre do particípio passado do verbo *dirigere*, e por aí também chegamos à ideia de *direção*, o que implica *movimento* (em *direção a*) e confere ao *Direito* um sentido *histórico* inerente.

Quanto ao vocábulo *educação*, as citações mais comuns da sua etimologia o associam com razão *aducere* (conduzir, levar, transportar), mas predominantemente remetem o prefixo *e-* (de *e-ducere*) ao sentido socrático de conduzir algo/alguém de dentro para fora, esquecendo-se de que aí está presente também o substantivo *dux, ducis*, que é referência à figura ancestral do *pastor, o-que-vai-à-frente* (TORRINHA, 1942); e, por esse sentido menos interpretativo, *e-ducere* seria antes conduzir algo/alguém de um estado (lugar, condição) para outro. Aparece aí o sentido forte de *alteridade* no ato educativo, no seu duplo sentido: de um *outro* (*alter*) sempre implicado na educação; e de *alteração* da condição do educando.

1.2. Premissa ética

É preciso demarcar com clareza e contundência suficientes que o colonialismo é uma das formas históricas mais brutais de violação de Direitos Humanos de pessoas e povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural. É um movimento inverso ao da educação – é alienação, pois, se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagonista: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação de si. Assim sendo, a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia.

1.3. Premissa cultural

O colonialismo persiste, mediante desdobramentos e transmutações, em formas variadas e dissimuladas, como estratégia da dominação cultural, particularmente nos casos de gestão pública daqueles sistemas de ensino em que estejam implicados currículos de escolas indígenas e quilombolas (os *outros* mais excluídos de seus direitos no percurso histórico das Américas).

1.4. Premissa política

Afirmamos que é possível formular uma concepção emancipadora (autonomista) de Direitos Humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonialismos.

2. Antecedentes históricos e culturais

2.1. Contribuições de sistemas míticos e religiosos para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na história

Em tempos em que a crise estrutural da economia de mercado destrói Direitos Humanos e busca soluções em receituários padronizados para todo o mundo, parece ser indispensável abordar o tema a partir de uma perspectiva histórica e sob um foco especial da tensão entre universalidade e culturalidade.

As formulações primordiais acerca disso que hoje nomeamos como Direitos Humanos encontram-se no sem-fundo das tradições míticas de muitos e diversos povos. Aprendemos, com Mircea Eliade (2007), que é apenas numa perspectiva histórica que podemos reconhecer os mitos como fenômenos humanos, fenômenos de cultura e ingredientes vitais da civilização humana (ELIADE, 2007), e que apenas nessa condição podem eles exercer um certo poder de orientar nossa história futura comum de humanidade. De partida, cabe observar que os mitos são narrativas de origens que quase sempre se referem a quedas e promessas de restaurações futuras da justiça, paz e prosperidade para todos. Independente desse aspecto, de distintos modos, carregam sempre uma afirmação fundamental da dignidade humana. Nessa condição, podem ser vistos como formulações originárias dos principais conteúdos do que hoje nomeamos como Direitos Humanos.

As diversas linguagens de cunho religioso igualmente - e via de regra de modo mais elaborado que as narrativas míticas - afirmam valores que vieram a acumular mais substância cultural aos Direitos Humanos contemporâneos. Assim, cabe reconhecer que a ideia de *equilíbrio* foi uma das primeiras noções, associadas a Direitos Humanos, a ser formulada por sistemas filosófico-religiosos, e o foi pelo Taoísmo: o Tao como o caminho do equilíbrio – ideia essa inerente à afirmação da *integridade* da vida e presente hoje na figura da balança como símbolo intercultural do Direito. O Hinduísmo - em que pese sua conformidade com práticas de violência cultural e física, implícitas na segregação de castas, como dispositivo de *ordenamento* social na Índia – produziu de modo original a ideia da *libertação* como um valor (direito) humano fundamental. O Jainismo, apesar de sua concepção dualista que opõe materialidade e espiritualidade, acrescentou ao patrimônio dos direitos e da dignidade humana a ideia da *solidariedade* e da *libertação não-violenta* (a *ahimsa*, de Ghandi) de tudo o que oprime e aprisiona as potencialidades humanas. O Budismo, por sua vez, trouxe ao acervo de conteúdos e valores inerentes aos Direitos Humanos a afirmação radical da *compaixão* com o sofrimento do *outro*, inserida na totalidade do sistema-vida, o que agregou referências críticas fundamentais para

uma visão socioecológica da realidade. A tradição teológica judaico-cristã, por sua vez, em que pesem algumas de suas práticas históricas de dominação e exclusão, expandiu de modo radical esse horizonte de reconhecimento de Direitos Humanos fundamentais, ao afirmar a igualdade de todos os seres humanos diante de um mesmo Criador, a justiça, o amor, a paz e, especialmente, o *perdão*. O Islamismo, em que pesem também as justas restrições acerca de algumas de suas práticas fundamentalistas, tendencialmente violentas, e as acusações injustas que o reduzem a esses fundamentalismos, valorizou as tradições míticas e religiosas historicamente anteriores ao Corão e exaltou o ideal da *caridade* sobre o fundo da *submissão* (reconhecimento) à *ordem divina do mundo*.

2.2. Contribuições de sistemas culturais e políticos para o desenvolvimento dos direitos humanos na história

Registros histórico-culturais de outras tradições, de sistemas culturais e políticos, em distintos contextos, igualmente testemunham uma marcação extraordinariamente convergente desses ideais que constituíram a principal substância do que hoje denominamos Direitos Humanos.

No antigo Egito (remontando a 4000 a.C.) o *Livro dos Mortos* já expressava o valor ético atribuído à solidariedade para com os famintos e miseráveis, à justiça e ao respeito recíproco entre os seres humanos. O morto - em que pese o fato de tratar-se mais frequentemente de um nobre do que de um escravo -, aspirando à eternidade, era enterrado com um papiro em que constavam registradas notas e declarações acerca de seu *relato de vida*, tais como: *Não cometi iniquidade contra os homens... Não fiz padecer fome... Não roubei... Dei pão ao faminto, vesti o nu e dei barca ao náufrago...* (Cap. 125). Enrique Dussel (1998) explora as notáveis semelhanças conceituais e linguísticas entre essa passagem do Livro dos Mortos e textos do Livro do Profeta Isaías (capítulo 58, versículo 7) e do Evangelho de Mateus (capítulo 25, versículo 35), e reconhece aí a “[...] formulação de uma reflexão ético-filosófica, talvez constituindo o texto *crítico* mais antigo de que a Humanidade tenha memória” (DUSSEL, 1998, p. 635). Os egípcios forneceram, aí, importantes fundamentos ao vindouro conceito de Direitos Humanos.

Na Mesopotâmia, reino da Suméria, atual Iraque, em torno de 1750 a.C., o Código do Rei Hamurabi, gravado numa pedra de diorito, afirmava o dever de justiça, da solidariedade para com os fracos, da responsabilidade pelos próprios atos, do respeito à vida e à propriedade do outro. Em que pese o fato de seguir legitimando a escravidão e sustentar sua justiça na lei do talião (olho por olho, dente por dente) e não conter, portanto, o conceito de reeducação nem o de

perdão, condenava o falso testemunho, o roubo e a receptação, o estupro, o incesto e outras práticas contrárias à dignidade dos seres humanos: afirmava que se devia *Praticar a justiça... Não roubar... Responsabilizar-se por seus atos... Proteger os fracos...*

Novamente no Egito, agora em torno de 1200 a.C., os Mandamentos de Jahveh ao povo hebreu, pela boca de Moisés, anunciaram uma ordem de convívio digno e respeitoso entre os seres humanos: *Honrarás pai e mãe... Não matarás... Não furtarás... Não mentirás... Não cobiçarás os bens do teu próximo.*

Na Pérsia, em 539 a.C., o cilindro do Rei Ciro - chamado de *o rei justo* - registrava o seu compromisso com a justiça, proclamava a liberdade de religião e abolia a escravidão em seu reino.

O Direito Romano, finalmente, desde 449 a.C., efetivou a primeira marcação conceitual formal do princípio de dignidade e respeitabilidade da pessoa humana, dentro de um completo sistema de legalidade, inaugurando as bases do futuro direito ocidental, ainda que discriminando direitos diversos para grupos diversos como prática de desigualdade social (o cidadão, o escravo, o liberto).

Na Judéia, atual região de Israel e da Palestina, por volta do ano 26 d.C., Joshua de Nazaré pronunciou seu conhecido Sermão da Montanha: *Ama a teu próximo como a ti mesmo... Felizes os que choram, os que têm fome e sede de justiça, os misericordiosos, os pacíficos...*, afirmando o princípio da igualdade de todos os homens perante Deus e demarcando uma nova referência de grande impacto na futura cultura mundial dos Direitos Humanos.

Já em nossa era d.C., a *Carta de Mandén* (1222) do Imperador Kundiata, ao fundar o Império de Mali, na África, afirmava enfaticamente o respeito à vida, à liberdade individual, à abolição da escravatura, à solidariedade entre os seres humanos. Afirmava *Respeito à vida... Liberdade individual... Solidariedade... Abolição da escravidão.*

Na Inglaterra, a *Magna Carta* que os senhores feudais impuseram ao Rei João Sem Terra (1215) para proteger suas liberdades individuais é o documento pioneiro dos direitos individuais; mas deve-se observar também o grande valor histórico, para esse tema, da Lei do *Habeas Corpus* (1679) e da *Carta de Direitos* (*Bill of Rights*, 1689) que impunha limites às pretensões totalitárias do rei Guilherme III. Além desses antecedentes da Revolução Inglesa, o conceito de *direito natural* em John Locke e Thomas Hobbes marca o nascimento e o desenvolvimento do projeto político liberal, revolucionário em sua origem, e enfatiza a função do contratualismo ocidental para o estabelecimento de uma nova ordem sociopolítica. Outros pensadores, do Iluminismo ou de outras posições críticas, inclusive do Romantismo, em outros países, desenvolveram pensamentos correspondentes, buscando construir uma ordem racional do discurso para a vida em sociedade, à altura da dignidade da condição humana.

Em grandes linhas, ao final do século XVIII, os ideais até então revolucionários de liberdade, individualidade, igualdade, propriedade e democracia já se haviam estabelecido no horizonte dos valores humanos (supostamente naturais; de fato, historicamente construídos) como afirmação de direitos. Não obstante, sabemos o quanto, na sequência da história, tais ideais universalistas foram reduzidos a interesses da classe que se tornou dominante com o estabelecimento do modo de produção capitalista.

Nos Estados Unidos da América, a Declaração de Virgínia (1776) e a Declaração de Independência (1787) afirmaram como Direitos Humanos fundamentais a liberdade individual e a democracia formal, entre outros. Com isso, a Constituição dos Estados Unidos da América, independentes e soberanos, em 1787, foi a primeira a operar, em âmbito político do Estado, esse horizonte de ideais. Não obstante, foram necessários ainda quase duzentos anos para que os direitos civis adquirissem plenitude formal para os cidadãos negros naquele país (Lei dos Direitos Civis, em 1964; e Lei do Direito ao Voto, em 1965).

Foi na Revolução Francesa (1789) que se realizou com plena clareza a efetivação dos direitos políticos dos cidadãos por meio de um governo propriamente republicano – em que pesem as oscilações e turbulências violentas daquele processo revolucionário. Contraditoriamente, e sintomaticamente, a primeira representação figurativa da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, republicana e laica, fez-se como alusão religiosa direta às tábuas da lei de Moisés, em que não faltou sequer a figura do Olho da Providência em seu alto. Essa Declaração consolidou o principal da cultura dos Direitos Humanos, até então acumulada na história, razão pela qual veio a fornecer grande parte dos conteúdos da Declaração vindoura da ONU, em 1948.

Outra referência cultural, indispensável nesse trajeto histórico, pelo seu elevado valor simbólico, é a Carta do Chefe Seattle dos índios Duwamish ao então Presidente dos EUA, Franklin Pierce (1854), em resposta à proposta presidencial de *comprar* uma parte das terras de sua tribo e conceder em troca outra reserva de terras menos valiosas. A resposta do Chefe Seattle começa de modo contundente: *Como é que se pode comprar ou vender o céu e o calor da terra?*, uma lição de moral, de justiça, de Direitos Humanos.

No século XIX, os direitos sociais, culturais e econômicos já apareceram como parte da luta dos atores sociais e políticos identificados com os interesses dos trabalhadores e os emergentes partidos socialistas. A constitucionalização desses direitos sociais, porém, só veio a ocorrer na primeira metade do século XX, materializando o que Bobbio (2004) veio a denominar de *segunda geração* dos Direitos Humanos.

Com efeito, em 1917, a Constituição Mexicana garantiu liberdades individuais e políticas, mas avançou em direitos sociais, estabelecendo a expansão do sistema de educação pública, a reforma agrária, a proteção ao trabalho assalariado (direitos

trabalhistas afirmados como fundamentais). Já em 1910, durante a Revolução Mexicana, o líder dos camponeses indígenas, Emiliano Zapata, afirmara como princípios: 1. *A terra para os que a trabalham com suas mãos* (posição radicalmente anticolonialista!); 2. *Sempre tomaremos decisões coletivamente*. São afirmações de direitos econômicos, sociais e políticos fundamentais.

Na Revolução Soviética (1917) e, especialmente, no Congresso Pan-Russo de Sovietes (1918), os direitos sociais estiveram igualmente no centro das principais decisões revolucionárias, no direito à apropriação coletiva dos meios de produção, na afirmação do direito de todo cidadão a participar da produção (trabalho) e da distribuição (apropriação) de riquezas, assim como no direito dos trabalhadores de controlarem a produção (auto-gestão).

A Constituição da República alemã de Weimar (1919-1933), que substituiu o antigo Império Prussiano, coincidiu com a linha de Direitos Humanos fundamentais sociais da constituição mexicana. Ela corroborou o estabelecimento de um Estado Social no século XX (em contraste com o Estado Liberal do século XIX), que consagrou direitos sociais no marco de novas relações de produção e nova constituição da educação e da cultura.

Finalmente, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas. Foram 48 votos de Nações a favor e oito abstenções. Sem desconsiderar o valor simbólico de seu elevado prestígio, cabe registrar que se tratou de uma declaração politicamente e ideologicamente híbrida, que sintetizou princípios de 1789 (Revolução Francesa) e de 1917 (Revolução Soviética). A Assembleia Geral das Nações Unidas tinha consciência de que se estava diante de uma oportunidade histórica única: a segunda guerra mundial havia se encerrado havia poucos anos, depois de ter produzido os piores horrores de que a Humanidade até então tivera notícia. Era indispensável firmar algum acordo que evitasse a repetição da barbárie dos campos de concentração nazistas e da explosão de artefatos nucleares, como os que destruíram Hiroshima e Nagasaki. Mas o acervo de declarações de Direitos Humanos até então acumulado na história era de perfil predominantemente liberal e os protagonistas da elaboração dessa Declaração eram os países (aliados) que saíram vitoriosos da Segunda Guerra (TRINDADE, 2002). Entre eles estava a URSS que, não obstante manejar seus próprios dispositivos de violência stalinistas, exigiu a inserção de *direitos sociais* na Declaração, como condição para consentir com a manutenção do princípio do *direito à propriedade privada* e assinar a Declaração. O exército soviético derrotara o Nazismo ocupando Berlim na investida final da Segunda Guerra... A URSS não poderia ficar fora da *nova ordem mundial* do pós-guerra.

Essa Declaração de 1948, não obstante suas fragilidades, fechou um arco de alianças políticas de largo alcance e segue cumprindo um papel histórico de referência para lutas em prol da democracia. Ela é tida como o documento mundial que conta, até hoje, com o maior número de traduções: são 413 diferentes versões, sem distinção de línguas e dialetos (ONU, 2013).

3. A evolução dos Direitos Humanos após 1948

Norberto Bobbio (2004) demonstra como os Direitos Humanos vieram evoluindo por etapas (gerações), seguindo um trajeto de desenvolvimento histórico de crescente amplitude e consistência. O discurso dos Direitos Humanos de 1948, porém, como documento internacional, foi relegado ao esquecimento e à desimportância pouco tempo após o forte impacto de sua assinatura. Entretanto, na década de 1960, os dois principais sistemas de poder mundial (Capitalismo e Socialismo) entraram em crise política e isso trouxe consequências para o nosso tema. Os Estados Unidos, no início dos anos 1960, enfrentaram uma corrosiva luta pelos direitos civis, liderada por Luther King (bem sucedida com a Lei dos Direitos Civis, em 1964, e a Lei do Direito do Voto, em 1965). No final da década, 1968, na França e em mais de outros 50 países, intensas manifestações de rua anticapitalistas e antistalinistas questionavam radicalmente ambos os sistemas. No mesmo ano, os eventos da Primavera de Praga - reformas políticas que vinham sendo implantadas pelo presidente tcheco Dubcek -, culminaram com a invasão das tropas soviéticas e dos países do Pacto de Varsóvia sobre a Tchecoslováquia. Os EUA, enquanto isso, se desgastavam em uma interminável e inútil guerra no Vietnã (1955-1975).

Esse conjunto de acontecimentos das décadas de 1960-1970 abalou profundamente a legitimidade dos dois sistemas, capitalista e socialista, e acordou o mundo para as várias questões de Direitos Humanos implicadas nesses conflitos. Duas figuras ícones do fracasso político e humanitário dos Direitos Humanos começaram, então, a emergir no imaginário político do mundo, no final dos anos 1960 e ao longo da década de 1970: de um lado, a do dissidente político do totalitarismo soviético; de outro, a do torturado e exilado das ditaduras militares nas sociedades capitalistas satélites do capitalismo, sobretudo na América Latina. Os Direitos Humanos vão sendo assim construídos, nos anos 1970, como uma utopia genérica da antiviolença, da anti-repressão, da ampla defesa das liberdades democráticas. A Anistia Internacional, que havia sido criada em 1961 para defender liberdades políticas de cidadãos, emergiu nos anos 1970 como protagonista supranacional e supracultural de grande legitimidade: seu presidente Sean MacBride recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1974 e a própria entidade foi igualmente agraciada em 1977.

Em 1975, em PortAlberni, Canadá, um novo e importante marco de referência aos Direitos Humanos, do ponto de vista simbólico da interculturalidade, se estabeleceu: representantes de povos indígenas de vários países se reuniram na condição de membros do Conselho Mundial dos Povos Indígenas (WCIP) e elaboraram uma Declaração Solene dos Povos Indígenas do Mundo, que acusa a chegada de civilizações estranhas conquistadoras e colonizadoras aos seus territórios, que os roubaram, mataram e escravizaram (WCIP, 1975). Esse fato desencadeou um movimento junto à ONU para que preparasse uma Declaração oficial sobre os direitos dos povos indígenas. Esse movimento perseverou por 22 anos, até que em 2007 foi aprovada pela ONU a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, que afirmava seu direito: à autodeterminação; ao consentimento livre, prévio e esclarecido sobre toda ação que interfira sobre suas terras e culturas; à reparação por furtos de suas propriedades materiais ou imateriais; a manter suas culturas, línguas e meios de comunicação; etc. (ISA, 2010).

Em 1976, a ONU aprovou, em Argel, Capital da Argélia, uma Declaração Universal dos Direitos dos Povos, que condenou toda forma de colonialismo, a qual serviu de parâmetro para outra Declaração de grande importância histórica: a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, aprovada na Cúpula da Conferência de Nações sem Estado da Europa Ocidental - CONSEU, em Valência, Espanha, 1999 (CIEMEN, 2013).

Em 1981, estabeleceu-se outra importante referência para o tema: a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, denominada *Carta de Banjul*, aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA), em Banjul, Gâmbia, em janeiro de 1981, que veio a ser adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em Nairóbi, Quênia, em julho do mesmo ano. Nessa Carta reafirmam-se os princípios da liberdade, igualdade, justiça e dignidade; reafirma-se o compromisso de eliminar todas as formas de colonialismo, neocolonialismo, *apartheid*, sionismo, ocupações militares estrangeiras e todas as formas de discriminação na África; mas sustenta-se que a concepção dos Direitos Humanos na África deve ter em conta as tradições e valores africanos (ANISTIA INTERNACIONAL, 1998).

Na América Latina, a década de 1970 ficou historicamente marcada pelas graves violações de liberdade e dignidade de seres humanos, povos e nações, consequência da intensificação do ciclo de ditaduras militares que por aqui se instalaram sob a proteção da política externa dos EUA desde os anos 1960. Nesse contexto político, a esquerda latino-americana buscou proteção humanitária contra prisões, torturas e exílios sob o guarda-chuva dos Direitos Humanos e da ação de grupos religiosos progressistas. No Brasil, em 1975, a morte do *comunista ateu* Vladimir Herzog nas dependências do DOI-CODI, em São Paulo, suscitou uma enérgica solidariedade

do Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, que articulou uma frente de lideranças religiosas e políticas em clara posição de enfrentamento ao regime militar. Essa e outras atitudes suas lhe valeram receber, ao lado do então presidente dos EUA, o democrata Jimmy Carter, o título de doutor *Honoris Causa* em Direito pela Universidade (católica) de Notre Dame, nos EUA. A presença de Jimmy Carter nessa premiação foi tida como um esforço de suporte político e religioso às disposições daquele presidente de encerrar o ciclo de autoritarismo na política externa norte-americana e de iniciar uma era de respeito efetivo aos Direitos Humanos.

Em 1969, na cidade de San José da Costa Rica, a Organização dos Estados Americanos - OEA instituiu a Convenção Americana de Direitos Humanos, na forma de um tratado internacional que entrou em vigência em 1978, constituindo uma das bases do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, análogo aos sistemas europeu e africano (PIOVESAN, 2006). Conta com uma Comissão e uma Corte, com sede em Washington.

Em 1993, 45 anos após a assinatura da Declaração Universal, a ONU realiza uma importante Conferência sobre Direitos Humanos, em Viena. Essa Conferência foi uma marcação de posição da ONU em defesa da universalidade dos direitos humanos, e como reação a posicionamentos contra essa universalidade, manifestos: 1) pela Conferência Islâmica do Cairo, Egito (1990), em que o Islam se posicionou parcialmente fora do alcance da Declaração Universal; 2) pela Declaração de Túnez, Tunísia (1992), em que os Estados africanos igualmente relativizaram a universalidade dos Direitos Humanos, afirmando o direito às particularidades históricas e culturais de cada nação e povo; 3) pela Conferência de Bangkok (1993), na qual diversos países asiáticos igualmente recusaram a universalização genérica dos Direitos Humanos.

No Brasil, nos anos 2000, no âmbito da Constituição de 1988 (denominada *constituição cidadã*), sob os governos de Cardoso (1995-2002) e, principalmente, Lula (2003-2010), os Direitos Humanos entram para o *establishment* político, tornando-se objeto da gestão do Estado, tendencialmente sujeitos à mesma burocracia que as demais políticas sociais. Uma *Secretaria de Direitos Humanos* fora criada em 1997 no âmbito do Ministério da Justiça. Em 1º de janeiro de 2003, o Presidente Lula inaugura seu governo criando a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – (SEPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – (SEPPPIR). Três áreas de grande sensibilidade no que se refere aos Direitos Humanos. As três Secretarias Especiais passaram a integrar a estrutura da Presidência da República, exercendo seus titulares os cargos de Ministro/a de Estado, de fato e direito. Desde 1994, a Secretaria de Direitos Humanos concede anualmente um Prêmio Nacional de Direitos Humanos a cidadãos ou entidades nacionais que se destaquem em sua defesa ou promoção e, desde 1996, vige um Programa Nacional de Direitos Humanos.

A ambivalência dessa condição de oficialização dos Direitos Humanos como políticas de Estado é autoevidente: por um lado, expressa o valor do reconhecimento dos Direitos Humanos, o que propicia maior probabilidade de respeito a seu cumprimento, protegendo e promovendo os cidadãos; por outro lado, lança essa importante política na zona de risco de sua redução a funções técnicas de gestão, o que aumenta o poder do Estado *degerir racionalmente* as violências cotidianas a que os cidadãos seriam *inevitavelmente* submetidos em prol da *ordem e segurança pública*. Entre essas violências, cresce especialmente a das práticas de controle de informações sobre a vida dos cidadãos e as limitações a seu direito de livre manifestação política.

Nos EUA, após 1989 (Consenso de Washington: hegemonia do pensamento e da prática neoliberal), os Direitos Humanos e os Direitos Cíveis entraram em regressão histórica: a ONU não reagiu à existência dos novos campos de concentração de Guantánamo e do Afeganistão, patrocinados pelos EUA. Nesse país, em outubro de 2001, logo após o atentado ao *World Trade Center*, de 11 de setembro, o Congresso aprovou o *Patriot Act*: lei nacional que autoriza agentes do Estado a espionar cidadãos, invadir lares, deter, interrogar e torturar possíveis suspeitos de espionagem ou terrorismo, sem direito a defesa ou julgamento. Na prática, o *Patriot Act*, ainda em vigor, suprime as liberdades civis e viola *oficialmente* os Direitos Humanos. Por extensão, legitima as mesmas violações de privacidade, mediante espionagem abusiva sobre governantes e cidadãos de outros países. No mesmo diapasão, os EUA atravessaram o poder do Conselho de Segurança da ONU para iniciar uma guerra contra o Iraque, baseados em informações falsas, e hoje buscam formas de condenar cidadãos que trouxeram a público informações *sigilosas* referentes a tais violações de Direitos Humanos, praticadas oficialmente pelo seu governo, desconsiderando que a negação da negação de direitos (a denúncia de violações) é uma afirmação fundamental e radical do Direito.

4. Os Direitos Humanos entre a universalidade e as culturalidades

O criticismo kantiano foi o *sistema* de pensamento ocidental que levou às mais radicais consequências a ideia de universalidade. Deve-se levar em conta, porém, que na *fysis*, dentro da qual Kant erigiu sua arquitetura, concebia-se a natureza humana pelo atributo de uma essência única e universal, razão pela qual sua *pax perpetua* aparecia como logicamente justificável. Foi preciso que os desdobramentos da filosofia ultrapassassem os limites do racionalismo kantiano para se concluir que aquela *pax perpetua* é empiricamente irrealizável (DUSSEL, 2007), pois a *fysis* não é identitária e, muito menos, a cultura mundial.

A matriz liberal, teórica e prática, encontrou desde então, na ideia iluminista de universalidade kantiana, um nicho conceitual onde podia assentar e ocultar a contradição inerente a seu projeto classista de história, dissimulando interesses particulares sob a forma de interesse público, isto é, de direito universal. A culminância desse processo se encontra na concepção positivista do direito (sobretudo na *teoria pura do direito*, de Kelsen), que estabeleceu “[...] um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos, confinado à ótica meramente formal” (PIOVESAN, 2006, p. 9). Ora, a Assembleia Geral da ONU, que aprovou a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, operou seu projeto de *pax perpetua*, adjetivando aquela Declaração como sendo *universal* (e não *internacional* ou *mundial*), dentro desse mesmo fundo ideológico, crendo que estaria estabelecendo referências efetivamente universais, isto é, válidas para todo e qualquer ser humano, e todo e qualquer povo, cultura e nação, de qualquer lugar e tempo, no presente e no futuro. Não se trata de questionar, porém, sua intenção, apenas sua exequibilidade. Pois sabemos o quanto o desenvolvimento da Modernidade (ocidental) se fez, nos últimos cinco séculos, sob o signo dessa mesma pretensa universalidade, que jamais ultrapassou o âmbito de um eurocentrismo dissimulado, que tentou impor ao resto do mundo padrões de interesse particular à cultura ocidental europeia. Não é difícil, pois, dar-se conta do quanto esse acordo, construído pelas 48 nações na Assembleia da ONU de 1948, expressa em boa parte um processo de *localização globalizada* e, ao mesmo tempo, de “[...] globalização localizada [...]”, para usar a expressão de Santos (2010, p. 439).

Assim sendo, nas circunstâncias mais contemporâneas, de crise de governabilidade mundial e de paz precária, quando os Direitos Humanos, entretanto, vêm demonstrando um notável poder de agregação de lutas democráticas, de diálogo entre as nações e de alimentação de utopias - sem as quais a história mal se move -, impõe-se que a pauta do tema seja definida considerando-se os ideais de interculturalidade. Boaventura de Souza Santos (2010, p. 439) afirma o imperativo de se promover um *cosmopolitismo subalterno insurgente*, que “[...] resista transnacionalmente e de modo organizado contra os localismos globalizados e os globalismos localizados”. Por seu vigor contra-hegemônico, tal cosmopolitismo insurgente encontraria na reconstrução intercultural dos direitos humanos o único caminho legítimo e viável para se desenvolver (SANTOS, 2010). A tese de Santos é que “[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 439). Entretanto, pergunta-se Santos, como operar essa interculturalidade? Sua proposta é que se realize uma *hermenêutica diatópica* (*diá*: ao longo de, através de; *topos*: lugar cultural) e um “[...] diálogo intercultural sistemático” (SANTOS, 2010, p. 448), capazes de produzir um conhecimento-emancipação que supere o conhecimento-regulação hegemônico. Somente por esse caminho, sustenta, se poderá construir “[...] uma concepção e uma prática pós-imperial de direitos humanos” (SANTOS, 2010, p. 449).

O argumento do reconhecido sociólogo é consistente no seu viés político. Com efeito, seu conceito de *cosmopolitismo insurgente* revela o fundo dentro do qual ele brilhantemente repensa a sua *gramática do tempo*: construir uma argumentação para uma nova cultura política (SANTOS, 2010), sobre o que não cabe qualquer reparo. Trata-se de construir fundamentos para as lutas políticas capazes de fazer avançar o horizonte dos Direitos Humanos. Entretanto, sese pretende também *compreender* o fundamento e o sentido propriamente ético e cultural da interculturalidade como pauta desse compromisso histórico político, requer-se um conceito capaz de compreender tal empreendimento também em sua dimensão cultural e universal. Pois seria incidir numa falácia culturalista e relativista não admitir que, de um ponto de vista da ética, há valores ou princípios de conduta que podem ser considerados universalmente válidos, tais como o valor absoluto da vida, da liberdade e da dignidade de todo ser humano, tanto quanto seria igualmente uma generalização indevida pretender que todos os povos e culturas do mundo tenham, acerca desses princípios, entendimentos e práticas idênticos. A essa questão de fundo se acrescentaria uma disputa, no plano simbólico, acerca de quem teria o direito prévio de pronunciar com legitimidade tais referências. A conjuntura política mundial saída dos conflitos de 1939-1945 foi forte o suficiente para produzir manifestações de disposição de todos à paz e ao entendimento mundial (leia-se: internacional); mas foi frágil o bastante para tornar ilusória a pretensão do bloco de nações hegemônicas em 1945 e 1948, de firmar princípios em nome de todos, inclusive e principalmente dos futuros. A expectativa da ONU era inteiramente compreensível – e até certo ponto justificável: que um processo de adesão crescente produziria um efeito seguro de convergência e entendimento entre as nações. É possível que tal convergência e entendimento venham a se construir um dia, no futuro. Piovesan (2006, p. 147) sustenta, com razão, que “[...] o estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano aponta a extraordinários e recentes avanços na afirmação da justiça internacional em matéria de direitos humanos”. Nesse tempo histórico concreto, porém, sob tais pretensões hegemônicas das grandes potências recém-saídas de conflitos mortais e, todavia, sob risco de a eles retornarem, esse entendimento tem se mostrado inviável.

Essa argumentação de Santos (2010) e as evidências da conjuntura política mundial corroboram as evidências do quanto o conceito e as práticas de Direitos Humanos têm sido, com frequência, uma prática política e cultural com fortes traços neocolonialistas. Isso se mostra, particularmente, a partir do modo como o conceito e a prática dos Direitos Humanos vêm sendo hegemonzados pelo projeto imperial norte-americano pós-2001, que dividiu o mundo como se esse funcionasse ao redor de dois eixos morais (o do bem e o do mal, associando-se o mal ao terrorismo, e associando-se ao terrorismo toda forma de contestação de sua hegemonia).

Nesse contexto, a pergunta que resta aos educadores é: em que medida e como pode uma prática pedagógica resistir a essa hegemonia, de modo a contribuir para a efetividade dos direitos humanos de um modo emancipatório?

A primeira resposta teórica a tal questão implicaria em se dar um passo conceitual a mais do que fez Boaventura Santos (2010), que estabeleceria novo canal conceitual para o diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que superaria a falsa dicotomia e dilema entre *universalismo* ou *relativismo cultural*. Trata-se do conceito de *universalidade análoga*. Com efeito, a cultura hegemônica, ou a hegemonia cultural, tem imposto a noção imperial de *universalidade unívoca*, pela qual a Europa veio supondo que sua Modernidade tenha sido fruto de um “[...] valor intrínseco seu [...]”, anterior à conquista e colonização da América e África, e não o contrário (DUSSEL, 1998, p. 52). Boaventura Santos reconhece, na afirmação desse universalismo abstrato (unívoco), não apenas um equívoco conceitual, mas, sobretudo, uma operação de dissimulação hegemônica, ao sustentar que “[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 439). Com efeito, invocar-se esse sentido do universal como unívoco tem supostos e consequências: 1) supõe o manejo de um conceito de essência humana imutável; em decorrência: 2) implica a crença de que o dominador seja o portador de tal essência; donde: 3) fundamenta o totalitarismo imperial. A afirmação essencialista dos Direitos Humanos pelo viés do universalismo unívoco coincide, assim, com uma forma de dominação cultural, e não se estranha que os povos e nações que conhecem bem a sua própria experiência de vítimas da colonização e da exclusão reconheçam rapidamente tal dispositivo e o recusem. Se se pretende algum reconhecimento a um cosmopolitismo insurgente, capaz de resistir transnacionalmente e interculturalmente aos globalismos colonialistas, há que se trabalhar em diálogo sobre o reconhecimento de algo em comum (a *igualdade*) de modo simultâneo a algo específico (a *diferença*) nas práticas dos Direitos Humanos, o que convoca o manejo de um outro conceito de universalidade, o da *universalidade análoga*. Por aí, as distintas formas culturais de efetivação da liberdade e da dignidade apareceriam como realizações análogas concretas da Humanidade como um universal, agora também concreto e não mais abstrato e unívoco. As conclusões do estudo de Piovesan (2006) parecem ir nessa mesma direção:

Avançar no diálogo entre os sistemas regionais, permitindo o intercâmbio de seus acúmulos e experiências, identificando seus êxitos e fracassos, suas fortalezas e debilidades, constitui medida fundamental para o fortalecimento de um

cosmopolitanismo ético e emancipatório, capaz de celebrar o valor fundante da dignidade humana, em todos os tempos e em todos os lugares. (PIOVESAN, 2006, p. 148).

O percurso que fizemos ao início deste texto (itens 2.1. e 2.2.), recolhendo as diversas (no tempo e no espaço) contribuições de sistemas míticos, religiosos, culturais e políticos para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na história, pode ser percebido agora como uma demonstração da possibilidade de uma ampla convergência intercultural de práticas de Direitos Humanos, convergência essa que, ao mesmo tempo, revela a *universalidade análoga* nelas presente. Ao mesmo tempo, essa demonstração corrobora a esperança, nas lutas, de que haja um futuro em que os Direitos Humanos venham a cumprir uma função emancipadora na História.

5. Referências para uma compreensão e uma prática de descolonização da Educação e dos Direitos Humanos

As preliminares de uma descolonização da educação e dos Direitos Humanos não poderiam ser outras que o reconhecimento de que os sistemas do direito são históricos (DUSSEL, 2007), que o processo de efetivação dos Direitos Humanos é um processo de lutas, cujos principais protagonistas não podem ser outros que as próprias vítimas dos colonialismos e das exclusões do direito; e que toda positividade (reconhecimento e efetividade constitucional ou legal de um *novo direito*) gera novo campo de reconhecimento de novas *faltas-de*, ou seja, de *direitos-a*, que alimentam novas lutas pela efetivação de “[...] novos direitos” (DUSSEL, 2007, p. 150).

A disposição ao compromisso pela efetivação dos direitos já reconhecidos e pelo reconhecimento de novos direitos implica uma perspectiva estratégica dos Direitos Humanos que, deslocando-os do campo de uma pretensa universalidade unívoca, não os reconheça como meras *sobras inúteis do liberalismo burguês*, nem como prática reformista, nem tampouco como prática revolucionária (posto que não são pauta suficiente para uma completa emancipação social), mas como linguagem e referência conceitual e ética nas lutas pela efetivação e ampliação dos direitos e da democracia.

Tais lutas hão de reconhecer os campos prioritários para atuar em prol da efetivação e ampliação dos direitos. Parece que no Brasil, hoje, seriam prioritários os campos de embate contra tudo o que impede a realização plena do direito ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde; contra os racismos, as discriminações e preconceitos; contra o crescimento da população carcerária e as violências a que vem sendo submetida; contra os autoritarismos e abusos da

ação policial; a favor da vida e da cultura das comunidades do campo, indígenas e quilombolas; a favor do direito à informação transparente e veraz; a favor do direito à produção cultural e seu usufruto.

Nesse sentido, a luta pelo direito pleno a uma educação descolonizada e de qualidade social implicaria um conjunto de *pré-condições*, *condições*, *práticas* e supostamente deve levar a um conjunto de *resultados* (CASALI, 2011, p. 15-40).

Nessa perspectiva, afirmamos como *pré-condições* ao exercício pleno desse Direito Humano: a) o Estado de direito; b) a democracia representativa e participativa em pleno funcionamento; c) as políticas públicas contando com financiamento adequado, comprometidas com a mesma democracia; d) a efetividade dessas políticas no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da educação; e) a garantia de inserção adequada desses profissionais no sistema de ensino; f) a remuneração digna dos profissionais da educação.

Afirmamos como *condições* do Direito Humano a uma educação de qualidade, entre outras: a) a disponibilidade de infraestrutura física adequada de escolas, em termos de acessibilidade a todos (proximidade física ou transporte gratuito), devidamente equipadas (salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de uso multifuncional, refeitório, pátio, quadras e equipamentos de esporte etc.) e condições adequadas de vestuário e alimentação dos alunos; b) um projeto pedagógico elaborado coletivamente e em permanente implementação, com participação da Comunidade; c) uma carreira docente transparente e efetiva; d) processos de avaliação transparentes do desempenho dos profissionais da educação; e) uma gestão democrática representativa e participativa, eficiente, eficaz e efetiva.

Afirmamos como *práticas* do Direito Humano a uma educação de qualidade, entre outras: os exercícios cotidianos do Currículo, em tempo integral, que mobilizam todos os sujeitos e recursos da comunidade educativa (a comunidade escolar articulada com a comunidade do entorno), constituindo um ambiente educativo, em relações de ensino-aprendizagem que sejam experiências de valor vital em todas as dimensões, para todos: cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais e intelectuais, comunicativas, criativas, responsáveis, participativas, prazerosas. Tais práticas devem ser experiências de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos; que despertem e estimulem as potencialidades dos alunos; que permitam à comunidade educativa ser também uma comunidade aprendente em permanente desenvolvimento; que respeitem cada sujeito e cada grupo em suas identidades de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, origem regional e nacional, preferências estéticas, linguagens etc. Sem prejuízo das *pré-condições* e das *condições*, são as práticas cotidianas do currículo que realizam efetivamente a qualidade da educação.

Afirmamos, enfim, como *resultados* do usufruto pleno do Direito Humano a uma educação de qualidade, entre outros:

- a. a formação (pleno desenvolvimento das potencialidades) que cada sujeito educando leva consigo da Escola como seu patrimônio de conhecimentos e sua constituição moral, e que o possibilitam a usufruir de suas demandas básicas de alimentação, saúde, segurança, reconhecimento social (participação plena da vida social, cultural e política de sua Comunidade e sua Sociedade), autoestima quanto a suas competências e potencialidades pessoais e profissionais, auto-realização pessoal e profissional;
- b. capacidade de entrar e ser bem sucedido no mundo do trabalho;
- c. experiência local de exercício de cidadania, que o referencia para o pleno exercício crítico da cidadania como sujeito econômico produtivo;
- d. experiência de convívio social e cooperativo na diversidade, que o referencia para o exercício crítico da solidariedade como sujeito social, cultural e político;
- e. que a escola siga, ela própria, aprendendo;
- f. que os profissionais da educação nela atuantes tenham se apropriado mais de sua identidade pessoal e profissional. Por isso, quando insistimos em afirmar que a escola deve estar ligada à vida, é certo que isso inevitavelmente acontece, como é certo que, ao mesmo tempo, não se trata de fazer com que a escola repita mimeticamente os padrões da vida ao seu redor, até porque há certas características da vida ao redor da escola que absolutamente são indesejáveis que se repitam dentro dela, tais como: a aceleração do tempo em função do produtivismo, a voracidade da economia de mercado, o consumismo, a relação predatória com o meio ambiente, as violências cotidianas, a corrupção da política etc.;
- g. que ela tenha gerado sujeitos conscientes, livres, responsáveis, autônomos, apropriados de todo o seu processo de formação, capazes de produzir a si mesmos e de se apropriar de si como um projeto de subjetividade e de identidade jamais esgotável;
- h. que tais sujeitos sejam capazes de se apropriar também das instituições, organizações, comunidades, das quais participam, apropriando-se das identidades que elas lhes imprimem como parte de sua marca cultural;
- i. que tais sujeitos sejam capazes de se reconhecer como unidades da humanidade, no sentido do que já em 1657 afirmava Comenius (1985), de que as escolas devem se constituir em *oficinas da humanidade*;

- j. que nessas relações consigo mesmos, com sua cultura local e com a humanidade, os sujeitos educandos sejam capazes de estabelecer o duplo vínculo: de aceder aos legados disponíveis culturais e universais e de deixar, por sua vez, o seu legado singular à efetivação e ampliação dos Direitos Humanos em sua cultura, à promoção do diálogo intercultural e à promoção de um cosmopolitanismo que produza legados duradouros a toda a Humanidade.

A ideia do cosmopolitanismo é também uma das marcas do pensamento de Bobbio (2004, p. 29), que o toma como referência para a ação, uma vez que, para o célebre jurista italiano, “[...] a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser”. Pois ainda hoje, não obstante a derrocada do nazismo e do stalinismo, outras formas dissimuladas de totalitarismo persistem ameaçando as pessoas, num mundo que lhes deveria ser comum e pacífico (LAFER, 1988).

Tudo isso está associado a uma práxis cidadã e democrática de luta pela efetivação e ampliação dos Direitos Humanos extensivamente a toda a sociedade. Aloisio Krohling (2009) aponta para práticas concretas nessa direção: é preciso reinventar a democracia brasileira a partir da Constituição Cidadã de 1988; Ouvidorias Populares precisam ser criadas como canais de comunicação direta entre os cidadãos e os Poderes Públicos; é preciso ampliar e aprimorar as práticas de Orçamento Participativo e a sua execução deve ser feita com controle democrático dos cidadãos em audiências públicas; os Portais de Transparência são um instrumento democrático complementar indispensável de fiscalização e participação cidadã.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação brasileira se encontra num momento histórico ímpar, pois o processo de elaboração e a implementação do Plano Nacional de Educação, mediante processos políticos representativos e participativos, mostram-se como oportunidades de lutas concretas pela efetivação e ampliação de Direitos Humanos que, embora a partir de um campo específico, o educacional, alcançam um poder de abrangência social e cultural que permite inscrevê-las como um capítulo das grandes lutas históricas pela efetivação e ampliação da democracia no País.

Referências

ANISTIA INTERNACIONAL. **Siniko**: para uma cultura de direitos humanos em África. 1998. Disponível em: <<http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Siniko.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CASALI, Alípio. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar.

(Org.). **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília, DF: INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

CIEMEN. Centro Internacional Escarré para as Nações e Etnias Minoritárias. **Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos.** Disponível em: <<http://www.ciemen.org/pdf/port.PDF>>. Acesso em: 25 set. 2013.

COMENIUS, João Amós. **Didactica Magna.** Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

DUSSEL, Enrique. **Ética de La liberación em La edad de La globalización y de La exclusión.** Madrid: Trotta, 1998.

_____. **20 Teses de Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISA. Instituto Socioambiental. **Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas.** Abril 2010. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/direitos/internacional/declaracao-da-onu-sobre-direitos-dos-povos-indigenas>>. Acesso em: 25 set. 2013.

KROHLING, Aloísio. **Direitos Humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia.** São Paulo: Paulus, 2009.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ONU. Organização da Nações Unidas. Office of the High Commission for Human Rights. **Universal Declaration of Human Rights.** Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx>>. Acesso em: 25 set. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino-Português.** Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

TRINDADE, José Damião. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

WCIP. **WORLD CONGRESS OF INDIAN PEOPLE**. 1975. Disponível em: <<http://data2.archives.ca/pdf/pdf001/p000000999.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Recebimento em: 06/12/2013.
Aceite em: 15/01/2014.

Interculturalidad y descolonización del saber: el caso de las relaciones entre el saber y el poder, en el contexto de la Globalización

Decolonization of the knowledge Interculturalidad and:
the case of the relations between the knowledge and the
power in the context of the Globalization

José MARIN¹

Resúmen:

La interculturalidad es el reconocimiento mutuo de las culturas, sin jerarquía y condiciones para preparar el análisis de la descolonización del saber y del poder que le es inherente. El proceso histórico consistió en la dominación socio-cultural y político-económico que no respeta la biodiversidad o diversidad cultural. La relación entre el conocimiento local y el conocimiento universal es la referencia para que la agenda de la descolonización en la educación revaloriza lenguas y culturas y se adapta a sus posibilidades con el contexto global, ya que las nuevas generaciones de la conquista de las visiones del mundo, sistemas de valores y fundamentos para la construcción de su propio conocimiento.

Palabras claves: Educación. Interculturalidad. Saber Local y Saber Global. Decolonización del Saber.

Abstract:

Interculturality is the mutual acknowledgement of cultures without hierarchies. It sets up the conditions to prepare the analysis of decolonization of knowledge and power inherent to it. The historical process consists of socio-cultural and politico-economical domination that doesn't respect biodiversity or cultural diversity. The link between local knowledge and universal knowledge is the reference so decolonization in education revalues languages and cultures and adapts to its possibilities in global context taking into account revaluation of other visions of the world, value system and foundations to build its own knowledge.

Keywords: Interculturality. Education. Local knowledge and Global knowledge. Decolonization of knowledge.

1 José Marín, es doctor en antropología por la Universidad de la Sorbona y es diplomado del Instituto de Altos Estudios de América Latina de París. Ha realizado estudios sobre la problemática del Desarrollo y sobre la Ecología Humana. Es diplomado del Instituto Universitario de Estudios del Desarrollo y de la Academia Internacional del Medio Ambiente de Ginebra. Ha enseñado en la Universidad de Ginebra, Friburgo y la Universidad Católica de Milán y ha colaborado con la Red Universitaria Internacional de Ginebra (RUIG). Actualmente, colabora con diferentes Instituciones y publicaciones de Europa y de América latina. Ha colaborado igualmente, con la UNESCO en el África. E-mail: <p_marin@bluewin.ch>.

Introducción

Nuestro artículo es el producto de una experiencia existencial, sobre el terreno, asociado a preocupaciones profesionales, desde el campo de la antropología de la educación. He escrito algunos textos sobre estas vivencias, que están consignadas en las Referencias bibliográficas.

Este texto tiene un carácter introductorio y en consecuencia, posee muchas limitaciones. Somos conscientes, que esta es una problemática en construcción, muy amplia y compleja, sobre la cual, nosotros, nos limitamos a aportar algunas reflexiones, acompañadas más de preguntas, que del respuestas.

Estas reflexiones, abarcan necesariamente un proceso histórico, en el que se inscriben las relaciones de saber y de poder através de la educación y de otros medios.

La colonización de América, se inició en el siglo XV, con la evangelización de los *paganos*; prosiguió en el XVIII, con la civilización de los *salvajes* y luego en el siglo XX, con el mito del desarrollo de los *subdesarrollados*. Periodos que forman parte de una primera occidentalización económica, política, social y cultural, como pretextos de la dominación actual.

La globalización actual, no es sino, un periodo contemporáneo de un mismo proceso histórico de dominación económica, política y cultural, a través de la imposición del Eurocentrismo-etnocentrismo occidental en el mundo y en sus constantes redefiniciones de lo *occidental*, como la visión del mundo y el conjunto de sus sistemas de valores como *universales*, con relación a *los otros*. La dominación cultural con las características propias a cada periodo ha sido precedida por la dominación militar, política y económica.

La globalización actual, forma parte del proceso histórico de dominación económica y de la expansión planetaria del capitalismo. Esta época se consolida después de la caída del Muro de Berlín en 1989, con la desaparición de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1991. Estos hechos simbólicos marcan el fin de un mundo bipolar y el inicio de la imposición del modelo económico capitalista en el ámbito mundial. Este proceso liderado principalmente por las grandes empresas multinacionales, implica la imposición de una *standardización cultural*, llamada también por algunos estudiosos *McDonalizacion cultural* (ADDA, 1998; CASSEN, 2000; 2001; FANTASIA, 2000; HALLAK, 1998; LEMPEN, 1999; RAMONET, 1996; SCHILLER, 2000).

Este último periodo, todavía no ha sido ampliamente analizado en sus aspectos socio-culturales. Es verdad que la economía, se encuentra al origen de los grandes cambios y mutaciones, pero la explicación económica, no es suficiente para explicar este proceso histórico. Es en la evolución tecnológica, producto de una evolución más amplia de las ideas, que realiza la más grande revolución de las técnicas de la información y de las comunicaciones en el dominio de la cultura (RAMONET, 1997).

Abordamos primeramente, la historia del etnocentrismo europeo desde la dominación colonial y post-colonial, que impuso la occidentalización del mundo,

épocas que antecedieron a la actual Globalización. Seguidamente, tratamos, sobre la importancia de preservar la diversidad cultural, tan necesaria como la biodiversidad, en tanto patrimonio de la humanidad, que este proceso de globalización, a pesar de su gran resistencia cultural, tal como se desarrolla en la actualidad, tiende a *uniformizar* y depredar (GEERTZ, 1986; HUNGTINTON, 1997).

La colonialidad impuso una organización racial de la sociedad, a partir de la falsa premisa colonial de la existencia de razas. A través de la iglesia y de la escuela se impuso también, una visión del mundo, un sistema de valores y desde su óptica, se privilegió ciertos conocimientos o saberes y la manera de construirlos (FLEURI; AZIBEIRO; COPPETE, 2010; WALSH, 2009).

En lo político, se impuso un modelo de Estado-Nación, que desconoció la diversidad cultural y lingüística existente en las diferentes sociedades de nuestra América (SOUSA SANTOS, 2010; MARIN, 2001).

También se impuso una manera de vivir y finalmente una relación de dominación con la naturaleza. Descolonizar nuestro imaginario, implica imaginar otra manera de vivir, que nos permita una cierta calidad de vida y también, una manera diferente de relacionarnos con la naturaleza, respetando su biodiversidad (WALSH, 2009).

Hacemos mención de la educación, como base de nuestra reflexión, desde una perspectiva intercultural. La educación así planteada, podría ser el eje de la preservación de la diversidad cultural y puede crear el espacio democrático, que haga posible el encuentro y el diálogo de culturas. Actualmente, esta reflexión es fundamental para imaginar cómo vivir la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

La educación como intermediaria y mediadora entre las políticas educativas del Estado y la sociedad, juega y tiene una función fundamental a realizar, en todo proyecto futuro de descolonización

La perspectiva intercultural, aplicada en la educación y en otros dominios de las ciencias humanas, se refiere a la interacción, a la reciprocidad, a la interdependencia y al intercambio que rigen las relaciones entre culturas, en la comprensión del mundo. La educación desde esta perspectiva, como transmisora de valores fundamentales, constituye la esencia para imaginar proyectos de sociedad viables, que garanticen la dignidad que todos necesitamos.

La interculturalidad podría ser una perspectiva nueva, que a través de la educación podría crear espacios de descolonización. Podemos también imaginar, en términos políticos, que descolonizar, implica, la refundación del Estado. Un nuevo modelo político que respete la diversidad cultural y lingüística que impregna a gran parte de las sociedades de América Latina, como es el caso de la experiencia en Bolivia y Ecuador (BERTELY; GASCHE, PODESTA, 2008; CAMILLERI, 1993; DEMORGON, 1998, 2000; MARIN, 2000; SOUSA SANTOS, 2010).

Relacionar la proposición de la interculturalidad con la descolonización del poder y del saber, como fundamentos para imaginar un proyecto viable de

sociedad, en relación al desafío ecológico y al de la diversidad cultural y religiosa, implica igualmente, asumir el desafío epistemológico del reconocimiento de la existencia de otras visiones del mundo y también, el de aceptar la validez de otros conocimientos y de otras formas de construirlos (GAILLARD, 2002; MARIN, 2005, 2008; PORTO GONCALVES, 2004, 2006).

Tomar el caso de las relaciones entre el saber local y el pretendido saber global impuesto desde la época colonial, hasta nuestros días, en el contexto de la globalización, me parece un buen ejemplo para comprender mejor, el carácter de este proceso.

Nuestra reflexión se realiza desde la perspectiva intercultural, ya que pensamos que constituye una posibilidad de análisis, que nos permite descolonizar el saber y en consecuencia el imaginario que la sustenta (FLEURI, 2012; QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2009).

Asumir la interculturalidad como perspectiva, posibilita el reconocimiento y la valorización de otros sistemas culturales, más allá de toda jerarquización cultural, en un contexto de complementariedad, que posibilite la construcción de un diálogo, que permita compartir conocimientos, lejos de toda falsa oposición entre lo moderno y lo tradicional, entre la cultura escrita y la cultura oral y entre racionalidad y la dimensión afectiva, que impregnan las relaciones y los aprendizajes en las relaciones humanas (NARBY, 1997, 2005; VERBUNT, 2001)

El eje de esta reflexión, nos permite cuestionar la separación entre naturaleza y cultura, realizada por la visión antropocéntrica del mundo, que construye la imposición Eurocéntrica, como algo universal, y como una concepción hegemónica, desde la conquista de América en el siglo XV.

El antropocentrismo ha marcado la visión occidental, en gran parte de nuestro planeta, originada en una de las interpretaciones de la concepción bíblica, donde se considera al hombre, como centro de la creación, ubicado por encima de todos los seres vivos.

Su cultura domina y dispone de la naturaleza, estableciendo una relación hegemónica sobre todos los seres vivos. Separando de una manera jerárquica la cultura de la naturaleza.

A nivel del conocimiento, esta visión del mundo, se impuso como una verdad universal, sustentada además, en la racionalidad y el positivismo, sobre el cual se construyeron la ciencia y las tecnologías en el mundo occidental.

Repensar este desafío epistemológico, nos puede ayudar a imaginar la reconstrucción de una visión global, multidimensional e interdisciplinaria, que asocie la naturaleza a la cultura, como el eje fundamental, para mejor comprender el mundo en el que vivimos y así podamos imaginar un proyecto social y político, capaz de asumir los desafíos, que nos impone el contexto actual de la globalización.

Pensar en la relación de los conocimientos locales y los conocimientos globales, en un contexto determinado, nos lleva a estudiar la historia de las relaciones de poder,

entre las culturas dominantes y las culturas dominadas.

Saber es poder, es una afirmación que resume esta premisa. El saber, es un sustento de la dominación en todos los territorios de las actividades humanas. En el proceso actual de la globalización, la dominación del saber tecnológico, es simbólicamente determinante en las relaciones de poder (COSTA SALES, 2010).

Existe una larga historia de valorización y de desvalorización de los conocimientos, que han marcado la relación entre culturas dominantes y culturas dominadas, que se reproducen en los sistemas educativos, impuestos desde la época de la dominación colonial y que se prolonga hasta nuestros días (MBEMBA, 2010, 2013; MONTOYA, 2008).

La escuela oficial, se encargó de transmitir la visión del mundo, la lengua y la cultura oficial dominante y fue una institución eficaz, para reducir, denigrar y marginalizar las lenguas, las visiones del mundo y los conocimientos o saberes locales (GEERTZ, 1986).

En el contexto de América Latina, la Santa Inquisición, fue un símbolo de esta época. La iglesia y la escuela tuvieron la función, con la evangelización y la alfabetización, de imponer una visión del mundo y determinados conocimientos valorizados por la cultura dominante.

Reflexionar sobre este tema, nos lleva a plantearnos algunas preguntas:

¿Cuál es la visión del mundo que sustenta la interpretación y el contenido de los conocimientos?

¿Quiénes determinan el valor de un conocimiento y le otorgan un carácter universal?

¿Cuáles son los conocimientos reconocidos como tales y que forman parte de la cultura dominante?

¿Quiénes no reconocen y marginalizan ciertos conocimientos, o los reducen a un valor local, o en el peor de los casos, terminan por denigrarlos y *folklorizarlos*, los saberes dominados?

¿Cuáles son las relaciones entre los conocimientos, en relación a nuestros ecosistemas, y preguntar nos si éstos, si estos corresponden a nuestras realidades, a nuestras necesidades y a nuestros intereses?

Tratar de establecer las relaciones fundamentales entre los conocimientos locales y los conocimientos globales, en el contexto actual de la Globalización, nos lleva a reflexionar sobre el sentido de la función histórica de la educación.

Actualmente, necesitamos repensar y cuestionar las teorías, los conceptos y las metodologías del aprendizaje, que nos permitan dar los elementos necesarios para poder reflexionar sobre la pedagogía y la didáctica, en relación con los contextos locales y globales en los que se inscribe cada realidad.

Necesitamos superar la fragmentación del conocimiento, para reunir las partes con el todo, como condición primera, para encontrar las mejores formas de comprender y transmitir los conocimientos.

Para abordar esta problemática, de una manera introductoria, trataremos brevemente, sobre el contexto histórico, que antecede a las formas actuales de dominación que imponen la Globalización. Es en este contexto, en el que se inscriben las relaciones, entre los conocimientos locales y globales, en el intento de repensar las alternativas, para imaginar una educación, capaz de adaptarse a las necesidades y a los intereses de nuestras sociedades.

1. La dominación del Eurocentrismo y la Occidentalización del mundo

Es el Occidente, el que ha inventado el progreso, del crecimiento, el desarrollo y vive en la creencia bien anclada, que su proyecto, tendrá una marcha indefinida y que su objetivo constituye algo positivo en sí, y contradictoriamente, paralelamente, también ha inventado, su caída, su decadencia y el caos. (LATOUCHE, 1989, p. 129, nuestra traducción).

La Occidentalización del mundo comenzó principalmente con las Cruzadas y continuó con los primeros *descubrimientos* del África y de América, llevadas a cabo por las expediciones portuguesas, españolas y europeas al final del siglo XV, con el proceso histórico de la colonización de América (LATOUCHE, 1989; MARIN, 1994).

Las raíces históricas de la globalización económica y cultural actual se encuentran en la imposición del etnocentrismo occidental, en el que, la visión del mundo y el modelo occidental de sociedad están presentes, en el contexto de la dominación colonial y post-colonial, como un modelo universal a imitar.

Primeramente, los colonialismos español, portugués y el colonialismo europeo en general, necesitan legitimar la imposición de sus sistemas a los pueblos indígenas de América, del Asia y del África. Este proceso implicó la construcción ideológica que permitiera *fabricar* pieza por pieza, *la inferioridad de sus víctimas*, mecanismo ideológico que sirvió para justificar toda suerte de injusticias.

Denigrar al oprimido será la regla fundamental en una escala de valores que pertenecen a la cultura dominante, estructurada a partir de la imposición de *la universalidad* de su civilización, considerada como la sola y única base para imaginar también un modelo único de visión del mundo, de sociedad, de economía, de política, y de cultura. (Ver cuadro histórico en la página 291).

La evangelización, en el contexto americano, en tanto que primer periodo de la imposición del etnocentrismo europeo, comienza en el siglo XV y continúa hasta fines del siglo XVIII, época de las grandes revueltas indígenas en América del Sur. El ritual de la evangelización es el bautismo y la institución intermediaria es la Iglesia. El bautismo permite convertir al indígena, considerado como pagano, en indio evangelizado.

La civilización de los indígenas constituye el segundo periodo del proceso de occidentalización iniciado al fin del siglo XVIII, después de las revueltas indígenas, conducidas en su mayoría por indígenas escolarizados.

Los Indígenas, considerados como *paganos* durante la evangelización se convierten en los términos de la dominación occidental en *salvajes* a los que hay que *civilizar*. El ritual del bautizo, será remplazado por *la alfabetización* en castellano o en portugués, que son las lenguas dominantes. La escuela se convertirá en el instrumento de la dominación colonial por excelencia, ya que esta institución permite *la imposición de las culturas y las lenguas oficiales*.

La escuela juega un papel fundamental en la negación de las identidades culturales. La sola *integración* posible propuesta a los pueblos indígenas a través de la escuela, es la aceptación de la lengua y de la cultura dominante oficial en perjuicio de la diversidad cultural y lingüística real. Es en estos antecedentes, donde se encuentran las raíces históricas del divorcio entre la sociedad real y el Estado oficial. Este desencuentro entre *la sociedad real* y *la sociedad oficial*, perdura hasta nuestros días.

El tercer periodo de la occidentalización impuesto a través de la imposición del Eurocentrismo europeo, es el Desarrollo de los *sub.-desarrollados*, este periodo esta vehiculado por el mito de *la modernidad* (libertad, justicia y visión laica del mundo). Como lo afirma Alain Touraine: “El occidente durante mucho tiempo ha creído que *la modernidad* era el triunfo de la razón, la destrucción de las tradiciones, de las identidades, de las creencias, la colonización de lo vivido por el cálculo” (TOURAINÉ, 1993 apud MARIN, 2003, p. 4).

La modernidad va a impregnar la historia europea de la revolución industrial del siglo XX, con la constitución del Estado-Nación como modelo político de Estado, inspirado de la constitución del Estado-Nación en España y sobretodo en Francia. Esta concepción del Estado impone la defensa de una *Nación mítica*, que supone un pueblo con una historia, una lengua y una cultura homogénea. El Estado-Nación, en tanto modelo político, termina en realidad por negar la diversidad cultural y lingüística, que caracteriza a los diferentes pueblos que habitan los territorios declarados por los nuevos Estados. Este modelo de Estado se encuentra al origen de muchos conflictos en diversos países del mundo actual.

Es en la pretensión del Estado-Nación, como modelo político, por querer hegemonizar los pueblos de una manera autoritaria, que se encuentran las raíces de los problemas contemporáneos y la raíz de los conflictos étnicos y religiosos no resueltos que desangran el África, América, el Asia y la Europa de nuestros días.

La modernidad en el sentido europeo ha sido considerada como la vía para lograr la libertad, la justicia y el derecho en una sociedad más democrática. En el contexto de América Latina y sobre todo en los países africanos y asiáticos surgidos de la dominación colonial, *la modernidad*, se convierte en una utopía no realizada.

Al fin del siglo XIX y a la diferencia de Europa, la modernidad se limita a una proposición ideológica, *la modernización*, no es más que una declaración política vaciada de su contenido histórico, para legitimar la expansión del capitalismo dependiente, como la realización del *mito del progreso* (MARIN, 1994). Este mito va a crear las falsas oposiciones entre lo moderno y los conocimientos adquiridos de las culturas tradicionales; entre la cultura escrita y la cultura oral y va a terminar por destruir un patrimonio cultural colectivo importante.

Los estragos provocados por el *mito del progreso no han preservado tampoco a los países industrializados* que se encuentran al origen de este mito (HOUTART; POULET, 1999; LEMPEN, 1999; MARIN, 2001; MONTOYA, 1992; QUIJANO, 1988; TOURAINÉ, 1993).

Enunciados como el *mito del progreso*, el del *desarrollo*, el del *crecimiento económico indeterminado*, propuesto por la Globalización y la Nueva Economía Neoliberal, están hoy en día, confrontados a los desafíos propuestos por la ética, la dignidad humana y la problemática de la ecología (STIGLITZ, 2002, 2002a).

En la concepción occidental, la dimensión ecológica estaba ausente, lo que explica el vacío, al que estamos confrontados en la actualidad.

La concepción occidental surge del divorcio entre la economía y la naturaleza. Actualmente, estamos obligados a tener en cuenta de la dimensión ecológica en todas las esferas del pensamiento y de la actividad humana (COSTA, 2000; KIZERBO, 1994; MARIN, 2000; NARBY, 1997, 2005).

La visión occidental del mundo está basada principalmente, sobre la dimensión del tiempo racional que determina la importancia de la productividad y la rentabilidad, sin tener en cuenta con la capacidad de resistencia de la naturaleza, espacio fundamental en las culturas tradicionales. La naturaleza, en estas culturas, ocupa un lugar esencial en su visión del mundo, su concepción y su manera de vivir. La escuela oficial, tal como existe en nuestros países, ha vehiculado la imposición de toda esta concepción occidental, que privilegia la cultura escrita en perjuicio de la cultura oral y los conocimientos de las culturas tradicionales.

El proceso de occidentalización del mundo ha impuesto igualmente, las falsas oposiciones entre modernidad y tradición, entre cultura oral y cultura escrita, y han privilegiado un tipo de inteligencia y una manera determinada de construir el conocimiento. Proceso de exclusión, que ha terminado por sacrificar un enorme patrimonio cultural colectivo de la humanidad.

Los conocimientos del saber oficial institucionalizado por la cultura dominante no comprenden sino, un pequeño territorio del saber real. Toda la riqueza de los conocimientos de la vida cotidiana, que hacen parte de la educación tradicional, por ejemplo, ha sido excluida por las instituciones de la cultura oficial impuestas por el occidente.

Antes, la modernización y hoy en día la globalización, imponen un modelo de cultura única, detrás de la cual, todos los pueblos deben alinearse, sin ningún respeto de la diversidad cultural. En esta perspectiva, los pueblos indígenas y las otras culturas están consideradas como atrasadas y como un obstáculo para la globalización del capitalismo.

La historia del etnocentrismo europeo o Eurocentrismo pertenece a la historia de todos los pueblos de la humanidad. Todos los pueblos se centran sobre sus propias culturas, para afirmarse frente a los otros pueblos (CAMILLERI, 1993; LANDER, 2005).

El problema comienza, cuando una cultura se impone a otra, como es el caso que tratamos. La historia del etnocentrismo europeo, que surgió a partir de la conquista de América y del África, creó los implícitos culturales para legitimar a la empresa colonial y la dominación post-colonial. Uno de estos implícitos, todavía presentes hoy en día y que continúa ejerciendo una influencia, es aquel de la *universalidad de la cultura occidental*.

Es a partir de este implícito cultural, que encontramos frecuentemente la tendencia a descalificar el saber, la visión del mundo, la concepción y el modo de vida de las otras culturas (COSTA SALES, 2008).

La pretendida *Universalidad de la cultura occidental* vehicula igualmente, ciertas *verdades*, concebidas sobre la base de un solo y único modelo de sociedad; induciendo que, es a las *otras culturas* de recuperar *su atraso* con relación a la sociedad occidental.

Esta concepción pertenece al determinismo cultural y hace de la cultura, una entidad resistente al cambio y autónoma en sus determinaciones y, en consecuencia, irreducible a ella misma. Esta proposición está ilustrada por los propósitos del politólogo Samuel Huntington (1997), quien atribuye «[...] a la cultura cristiana disposiciones para la democracia, rindiéndola difícilmente compatible con las otras civilizaciones (confucionistas, musulmanes)». Esta Tesis, que no es nueva, toma una importancia particular en la medida que, ésta se opone a las predicciones de la modernización del mundo (HUNGTINTON, 1997 apud MARIN, 2003, p. 6).

El mundo está hecho de una gran complejidad y está impregnado de una diversidad ecológica y cultural que sobrepasa largamente toda pretensión teórica reduccionista, que busca imponer sus *verdades universales* (HOSBWAM, 1999; SANTOS, 2000).

Nosotros tenemos que imaginar una sociedad pluricultural, plural, capaz de administrar la igualdad y la justicia en la diversidad cultural, una sociedad abierta y tolerante a las pluralidades que nos ofrecen las sociedades multiculturales y que desbordan las *fronteras culturales* y las antiguas fronteras sociales (RESZLER, 1990).

Cuadro sobre la Occidentalización del Mundo a través del Eurocentrismo. El Caso de la conquista de América (1492-2013) (LANDER, 2005; LATOUCHE, 1989; MARIN, 2000; RAMONET, 1997; WALLERSTEIN, 1980).

LA VISION DEL OTRO EN LA HISTORIA DEL EUROCENTRISMO -EL CASO DE LA DOMINACION COLONIAL Y POST COLONIAL DE AMERICA (1492 – 2013)

ESTADO COLONIAL			
1492 SIGLO XVI	INDIOS PAGANOS Origen biológico dudoso	EVANGELIZACION BAUTISMO IGLESIA	INDIOS EVANGELIZADOS
ESTADO-NACION (Repúblicas Post-coloniales)			
SIGLOS XVIII AL XX	INDIOS SALVAJES (biológicamente y culturalmente inferiores) CULTURA ORAL (DIALOGO Y PARTICIPACIÓN)	ALFABETIZACION En Lengua y cultura dominante ESCUELA – CULTURA ESCRITA	INDIOS CIVILIZADOS
EPOCA MODERNA			
SIGLO XX	POBLACIONES Tradicionales sub.-desarrolladas Teoría del Desarrollo y del Subdesarrollo Movimientos sociales de resistencia cultural	MODERNIZACION Escuela y Medios de comunicación (Radio, Tv, Prensa) Mito del PROGRESO y del DESARROLLO (Ciencias y Tecnologías) IMAGEN Y ORALIDAD IMPUESTA	CIVILIZACIONES MODERNAS Desarrolladas

EPOCA CONTEMPORANEA		
1986 – 2013	MUNDIALIZACION DEL MODELO ECONOMICO CAPITALISTA	GLOBALIZACION ECONOMICA Y CULTURAL
FIN DE LA GUERRA FRIA y del Mundo Bipolar	REVOLUCION TECNOLOGICA EN LA INFORMACION Y LAS COMUNICACIONES (Televisión, Informática, Internet	
Chernóbil 1986	CULTURA DE LA IMAGEN)	2008- 2013
Desaparición de la URSS	CRISIS DE LA MODERNIDAD	Crisis económica y ausencia de futuro en los países industrializados del Norte.
Geopolítica del Neo-Liberalismo: El Norte, el Sur y el Este	CRISIS DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL	Crisis de identidad en Occidente
Emergencia de la China, India, Brasil, Rusia y Sud Africa	DESAFIOS ECOLOGICOS, ETICOS Y EN BIOGENETICA	AUSENCIA DE UN PROYECTO DE SOCIEDAD VIABLE
	RECESION ECONOMICA –Intolerancia y Racismo	
	¿Qué modelo de sociedad?	

Debemos tomar conciencia de las migraciones, concebidas como un elemento constitutivo de la historia de la humanidad, desde el principio de nuestra existencia, hasta nuestros días.

Abordamos, algunos conceptos para comprender la expansión y la dominación capitalista actual.

Una de los grandes desafíos contemporáneos, es cómo vivir juntos, en un marco de respeto, justicia y dignidad, entre *nosotros* y *otros*, en el marco de la sociedad pluricultural?

Esta es una pregunta, que puede ayudar a resolverla la educación. Nosotros debemos aprender a encontrar en el intercambio y en el diálogo intercultural, las respuestas a este pregunta, que nos lleva al eterno aprendizaje de la vida,

con modestia y dignidad, lejos de proposiciones reduccionistas y de soluciones simples, que no nos aportan las respuestas a la complejidad de las sociedades, en las que nos ha tocado vivir.

La imposición de los implícitos asociados a la *universalidad* de la civilización y de la cultura occidental, vehiculados por ciertas Iglesias, escuelas, medios de comunicación masiva de la cultura dominante, se inscribe en *la lógica de la exclusión* de la *diversidad cultural*. Esta *exclusión* se concibe como *un instrumento de la homogenización* y de la *standardización cultural*, buscando imponer así, un modelo único de sociedad. En la actualidad estos son los rasgos que caracterizan la situación planetaria contemporánea. Su expansión económica, se encuentra bloqueada, incapaz de responder a los desafíos éticos, ecológicos y a las exigencias, para lograr una real dignidad humana. Desafíos a los que la Globalización capitalista, huérfana de un proyecto de sociedad viable, no puede responder.

La imposición de los implícitos asociados a la *universalidad* de la civilización y de la cultura occidental, vehiculados por ciertas Iglesias, escuelas, medios de comunicación masiva de la cultura dominante, se inscribe en *la lógica de la exclusión* de la *diversidad cultural*.

Esta *exclusión* se concibe como *un instrumento de la homogenización* y de la *standardización cultural*, buscando imponer así, un modelo único de sociedad.

En la actualidad estos son los rasgos que caracterizan la situación planetaria contemporánea. Actualmente, su expansión económica, se encuentra bloqueada, incapaz de responder a los desafíos éticos, ecológicos y a las exigencias, para lograr una real dignidad humana. Desafíos a los que la Globalización capitalista, huérfana de un proyecto de sociedad viable, no puede responder.

2. La Globalización, conceptos y paradojas

La Globalización es la traducción castellana del término inglés *Globalization*, empleada en los Estados Unidos de Norte América, a principios de los años 1980. Originalmente, este concepto se refiere a una supuesta *liberación* planetaria de los intercambios económicos. Desde los años 1990, este término se ha enriquecido y se aplica más allá del campo económico, a la información y al dominio de la cultura, entre otros.

Actualmente la Globalización está asociada a la hegemonía de la geopolítica de los Estados Unidos.

La Globalización está sustentada en la ideología neoliberal, que impone una *libertad* de empresa, para beneficiarla con ventajas fiscales y arancelarias, preconiza igualmente, el *libre* empleo, que en la realidad, se traduce por la precarización de

las condiciones de trabajo y defiende el libre intercambio económico y financiero (HOUTART; POULET, 1999; LONGO, 2001; ZIEGLER, 2008).

Este proceso, teóricamente se traduciría en la especialización de cada país en función de sus ventajas comparativas y en una división internacional del trabajo. Todos estos postulados no resisten un mínimo de análisis por sus múltiples incoherencias ya demostradas en la realidad (STIGLITZ, 2002; STIGLITZ, 2002a).

La Deslocalización:

Se denomina así, al desplazamiento de la producción industrial hacia los países con bajos salarios y mejores ventajas fiscales. Este fenómeno es un producto de la Globalización y es sinónimo de desindustrialización y de la destrucción del mercado de trabajo. Como corolarios de este proceso, asistimos al aumento de la desocupación y de la exclusión en los países industriales. Este proceso, ya provoca profundas mutaciones económicas, sociales y culturales en los países industriales de la comunidad Europea y los Estados Unidos de América. La precarización de grandes sectores sociales, representa un gran desafío por la dignidad humana.

El movimiento Antiglobalización

Movimiento que tiene sus orígenes, en el desmantelamiento de la ex- Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) realizado en los años 90.

Se opone a las privatizaciones, de los sectores públicos, como la salud, la educación y los servicios sociales, que son concebidos por la Globalización Neoliberal, como mercancías que deben ser gestionadas por el mercado, con una total pérdida de la dimensión social y humana. A estas proposiciones se opone este Movimiento, en el campo ecológico, económico, social y cultural. Sus acciones políticas, denuncian las consecuencias perversas y las paradojas que provoca la globalización.

Esta oposición es expresada por diferentes organizaciones no gubernamentales y por las iniciativas ciudadanas, como las de Porto Alegre y otras ciudades del planeta.

2.1 La Globalización y sus interpretaciones:

Interpretación histórica, referente a los diferentes episodios de la dominación occidental, desde el inicio del colonialismo, y a la actual dominación hegemónica occidental, en Africa, América, Asia y Oceanía.

Interpretación ecológica, desde la perspectiva del respeto de la Biodiversidad, como sustento vital para todos los seres vivos y como condición para asumir el desafío ecológico. Actualmente vivimos una etapa de colonización de la naturaleza.

Interpretación social, referente a la ausencia de un modelo de sociedad viable, como respuesta a las mutaciones y paradojas provocadas por la Globalización, incluidas toda la problemática de la exclusión y el desafío de la dignidad humana

Interpretación económica, de la dimensión económica y financiera de la imposición del capitalismo a escala mundial y de la deshumanización de la economía. El Neoliberalismo ha aportado la invención del *hombre descartable*. Los hombres han sido convertidos en objetos y cifras con la que se juega en el mercado (FORRESTIER, 2003).

Interpretación geopolítica, acerca de la hegemonía geopolítica que a nivel planetario que ejercen los Estados Unidos, en términos políticos y militares. La actual invasión y destrucción de Irak, Afganistán y el Medio Oriente, son un ejemplo

Interpretación humanista, en relación a los principios éticos y a los fundamentos esenciales de la dignidad humana debido a la deshumanización de las actividades económicas, en las que la dimensión humana esta ausente.

Interpretación demográfica, que concierne a las migraciones, provocadas por las mutaciones y el orden injusto, que provoca la Globalización del sistema capitalista.

No debemos olvidar, que la historia de la humanidad está marcada por las migraciones, que el hombre ha realizado, por diferentes motivos a través de su historia.

Interpretación cultural, como necesidad de respetar la diversidad cultural y religiosa además, de la pluralidad que impregna nuestras sociedades, en tanto, condiciones necesarias, para cohabitar democrática e interculturalmente en la sociedad humana.

Frente a las tendencias de dominio cultural que impone la Globalización, a través del control de la información y las comunicaciones. Este aspecto, plantea actualmente, grandes desafíos a la educación, en términos de visiones del mundo, de sistemas de valores, de identidades y referencias, en el cuadro de las relaciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global.

2.2. Las Paradojas de la Globalización y las incontestables evidencias de la ausencia de un proyecto de sociedad viable

La lista de estas paradojas, ha sido elaborada con algunas reflexiones del autory en gran medida, inspiradas, por el Informe de la 46° Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO: *Aprender a vivir juntos: hemos fracasado?* (UNESCO, 2003).

Las paradojas son producidas, en gran medida, por los efectos perversos de la globalización. Si bien, desde el año 2003, las cifras han cambiado, la evidencia de la no viabilidad del modelo capitalista neoliberal, es hoy en día una realidad. Frente a una crisis económica y financiera, iniciada entre 2007-2008. La ausencia de un modelo económico y social, a dimensión humana es evidente en nuestros días (STIGLITZ, 2002; 2002a).

La primera paradoja

Tiene lugar entre la apertura a un desarrollo compartido entre los países industriales y la destrucción de potencialidades de desarrollo, en particular en las naciones menos favorecidas.

El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance extraordinario de las telecomunicaciones ofrecen, entre otros aspectos, una base material para la vida en común. Sin embargo, la forma como se promueve la Globalización, provoca problemas graves en muchos lugares del mundo. Estos problemas, se articulan, sobre todo, en la destrucción del medio ambiente y en el deterioro de la calidad de vida de millones de habitantes de todos los continentes, acentuándose las distancias entre ricos y pobres.

La segunda paradoja

Consiste en la profunda contradicción que se da entre la proliferación de los conocimientos científicos y tecnológicos y los desequilibrios que provocan en las áreas en las que se aplican.

Las formas de producción y de consumo energético del siglo XXI, la modernización tecnológica transferida del Norte al Sur, el crecimiento de la población a más de siete mil millones de habitantes, produce en ciertas regiones del mundo efectos perversos y serios daños en el medio ambiente (UNESCO, 2003).

Un buen ejemplo de esta paradoja es la cuenca amazónica, cuyos bosques se extienden sobre 5.5 millones de kilómetros cuadrados (casi el equivalente de una vez y media, el actual territorio de la Comunidad Europea de los 25 países). La cuenca amazónica está repartida entre 9 países, de los cuales el Brasil posee el 70%. Incendios involuntarios y deforestación han destruido más de 630,000 kilómetros cuadrados desde 1970, el equivalente de dos veces el territorio italiano. El año 2003, más de 24,000 kilómetros cuadrados han sido deforestados, el

equivalente a la isla de Sardeña. La devastación es provocada por la expansión de cultivos agroindustriales como la soya, la ganadería y la deforestación, el caso del Brasil y la cuenca amazónica, son un buen ejemplo.

La biotecnología avanza en la construcción de conocimientos para resolver problemas muy diversos, pero se desconocen las consecuencias y los efectos posteriores de sus aplicaciones. La aplicación de estas tecnologías, en áreas de la producción de alimentos debe tener en cuenta, estos riesgos.

La tercera paradoja

En la etapa actual, se dispone de un desarrollo a nivel internacional de conocimientos, que podrían mejorar considerablemente la calidad de la vida de toda la humanidad, pero que no se aplican, ni se aprenden de forma equitativa. “Casi mil millones de personas viven sin acceso al agua potable; 2,400 millones no tienen acceso a la sanidad básica; más de dos millones mueren al año debido a la contaminación ambiental y 34 millones sobreviven con el SIDA o VIH” (PNUD, 2001, p. 11).

En solo dos años, el porcentaje de la población mundial que utiliza *internet*, pasó de 2,4 a 6,7; mientras que, por ejemplo, en Suecia, Estados Unidos y Noruega, esa cifra se eleva en más del 50%. En China, Africa del Sur y Brasil está por debajo del 10%, y en muchos países pobres, esa cifra se eleva a 0%. La brecha en el uso de las nuevas tecnologías de la información es acumulativa, con diferencias en el acceso a la electricidad, los tractores, el teléfono y otras innumerables tecnologías del siglo XX (PNUD, 2001, p. 42-43).

La cuarta paradoja

Nunca antes, la humanidad produjo tanta riqueza, pero nunca antes tampoco tanta desigualdad.

En 1990, 2.718 millones de personas (es decir el 45% de la población mundial, vivían con menos de 2 dólares por día; en 1998 eran 2,800 millones

Actualmente se estima, que 1.200 millones de personas viven con menos de un dólar por día.

Actualmente, bajo estas condiciones, cada vez más, asistimos a una emigración desesperada, a nivel planetario, desde los países más pobres hacia los países ricos. El *espejismo de la migración*, como opción para mejorar la calidad de la vida, reemplaza al mito del desarrollo, propuesto por los países ricos, como solución a la pobreza en los años sesenta.

El caso trágico de la emigración desesperada del norte del Africa hacia Europa y la situación de los inmigrantes clandestinos en los Estados Unidos, es entre otros, uno de los dramas humanitarios contemporáneos más importantes y constituye un gran desafío para todos nosotros; el desafío de asumir el respeto de la dignidad humana.

Cada vez más personas jóvenes y educadas, abandonan sus lugares de origen para buscar -con o sin éxito- una mejor calidad de vida, allí donde es posible. Las migraciones siempre han enriquecido a los países, pero representan igualmente un gran desafío y crean nuevos dramas y problemas.

Los pobres buscan en los países ricos, espacios de sobrevivencia, que no son siempre acogedores, ni generosos. Los casos de racismo y de xenofobia que sufren los inmigrantes son innumerables.

La historia de las migraciones, han marcado la historia de la humanidad. Actualmente, con el fenómeno de *la deslocalización* y la destrucción del mercado de trabajo en los países ricos, muchos de sus pobladores serán obligados igualmente a emigrar.

Un buen ejemplo de esta nueva situación contemporánea es, que una parte importante de los jóvenes desocupados europeos buscan en la emigración, hacia otros horizontes (Noruega o, Suiza o Alemania), Africa, América Latina, Canadá o Australia, el futuro y la esperanza, que le es ha sido negado en sus propios países. El ejemplo más dramático es el de España o Portugal, con un alto porcentaje de desocupados, entre los jóvenes, que nos lleva a afirmar, que asistimos al sacrificio de una generación y que el sistema económico del capitalismo neoliberal, es capaz de comer, hasta a sus propios hijos.

La quinta paradoja

¿Cómo asumir la diversidad cultural?

¿Cómo respetar las diferentes visiones del mundo, las diversas creencias religiosas?

¿Cómo asumir la multiculturalidad de nuestras sociedades?

¿Cómo asumir nuestra pluralidad y convivir juntos, respetando nuestras diferencias, sin llegar a los extremos de la perversidad del racismo, la xenofobia y la marginalidad, que ahora se extienden en las ciudades europeas, como una opción política?

Estas son, las grandes preguntas a responder hoy en día, y constituyen, entre otros, los grandes desafíos actuales. La educación en este contexto, tiene un grande saño a asumir.

La globalización presentada como una gran apertura, nos amenaza con la uniformidad cultural y pone en peligro la preservación de la diversidad cultural,

despertando conflictos y repliegues de *identidad nacional*, facilitando así, la emergencia de las inevitables consecuencias de la intolerancia y el racismo. Actualmente, el racismo, en el contexto europeo, constituye una ideología política de masas (MARIN, 2002, 2003, 2012).

No solo se rechazan las culturas, lo mismo ocurre con los idiomas maternos. La lengua, tiene una extraordinaria importancia, ya que es la que, con la nominación organiza el conocimiento de nuestros ecosistemas. La lengua, es vital para construir nuestras identidades y expresar nuestra percepción del mundo y la de nuestras sociedades.

La dominación cultural y lingüística, conlleva a una pérdida del patrimonio cultural de toda la humanidad. La imposición del inglés como lengua vehicular, empobrece las culturas y las lenguas locales.

La sexta paradoja

“En 1980, 81 países dieron pasos significativos para la democracia y 33 regímenes militares fueron remplazados por gobiernos civiles, se hizo más transparente la presencia y la injerencia de las ONGs” (PNUD, 2002, p. 10). Pero la posibilidad de realizar la democracia, encuentra grandes obstáculos. Es evidente, el debilitamiento de los Estados-Nación, como modelos políticos para organizar el Estado, frente a la emergencia de los poderes y las instituciones transnacionales, que controlan los nuevos sectores del poder de la finanza, de la información y de las comunicaciones, que determinan las decisiones del poder político sobre la sociedad. El caso de la crisis argentina, es un buen ejemplo de esta dramática realidad (STIGLITZ, 2002; UNESCO, 2003; LEWKOWICZ, 2003).

En la actualidad, la imposición militar de la hegemonía geopolítica de los Estados Unidos, crea la inseguridad en el destino de la humanidad, esta incertitud, se encarna en la tragedia impuesta al pueblo iraquí, Afgano y Paquistaní.

Actualmente, en 2013 se cuenta por millones las víctimas de conflictos en el Africa, Asia, Latinoamérica y Medio Oriente.

3.3 La Globalización y sus paradojas

Primeramente, es necesario comprender que la globalización actual del sistema económico capitalista, bajo el signo de la ideología neoliberal, no es sinónimo de *libre comercio*, señalar esta premisa, nos permitirá comprender las transformaciones sociales, que se están produciendo en los últimos veinte años.

Identificamos a la ideología Neoliberal, con el debilitamiento y el desmantelamiento del Estado. Este proceso histórico implica que, las decisiones más importantes escapan

a la gestión de los gobiernos estatales pretendidamente democráticos. Las decisiones son tomadas de acuerdo con los intereses de las empresas multinacionales y de los organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC).

La influencia preponderante de estas instituciones sobre la orientación que debe tomar el desarrollo económico, social, cultural y educativo del mundo, es uno de los aspectos de la Globalización, que es importante que sea señalado y más investigado (MARIN; DASEN, 2004).

Los sectores democráticos y todas las instituciones de la sociedad civil tendrían que asumir un papel fiscalizador más importante de este proceso. Necesitamos tener una visión global de nuestras sociedades, para mejor comprender las implicaciones y consecuencias de la Globalización sobre las mismas y sobre nuestra vida cotidiana, en nuestros trabajos y en otros sectores importantes, como lo social, la salud pública y la educación.

Los antecedentes históricos de la globalización, entendida como un complejo proceso histórico de dominación, encuentran sus orígenes en la colonización, de América, de África, de Asia y de Oceanía. Este proceso de dominación, nos muestra la tendencia a universalizar los sistemas económicos, políticos, religiosos, culturales y educativos.

Entre los desafíos más importantes a señalar, podríamos pensar en el elevado costo de las nuevas tecnologías (CHOMSKY; DIETRICH, 1998; ZIEGLER, 2002, 2008).

4. Los Desafíos y cómo integrarlos en el programa educativo

El inicio del tercer milenio está marcado por mutaciones económicas, sociales y culturales profundas, que cuestionan las certidumbres y las verdades universales impuestas desde hace tanto tiempo y nos obligan a recrear el sentido de la vida y a imaginar un proyecto de sociedad viable.

Entre los desafíos más importantes a señalar, podríamos señalar:

El desafío epistemológico en el campo ecológico

Este desafío se traduce, en cómo integrar en los contenidos de la educación, el respeto a la biósfera, el respeto a la Biodiversidad, que implica a través de una visión del mundo, evitar toda la destrucción sistemática de los ecosistemas, por un proceso de industrialización, que no integró la naturaleza, en tanto, factor primordial de la producción.

Los conocimientos científicos y las tecnologías que sustentaban el proceso de industrialización, ignoraron si la capacidad de la naturaleza, podía soportar todos los efectos contrarios al mantenimiento de su equilibrio (COSTA, 2000).

Repensar desde la educación, el eje vital, Naturaleza y Cultura, como fundamento esencial en la construcción del saber científico y tecnológico, nos plantea un gran desafío epistemológico. La catástrofe de Chernóbil en Ucrania, en 1986 y de Fukushima en 2012, nos muestran los límites de la *visión antropocéntrica del mundo* (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005)

La ausencia de la naturaleza en el pensamiento científico actual, nos explica la incapacidad tecnológica para controlar la radioactividad, la destrucción de la capa de ozono, el manejo de los desechos industriales y radioactivos, el peligro de las manipulaciones biogenéticas y sus consecuencias posteriores.

El uso irracional de tecnologías, en cuya concepción está ausente, la dimensión ecológica, se encuentran al origen de una nueva generación de enfermedad, como es el caso de la imposición de culturas genéticamente modificadas, aplicadas a la agricultura y la ganadería, llevadas a cabo por la multinacional norteamericana Monsanto u otras multinacionales.

Necesitamos integrar la dimensión ecológica y ética, no solo en términos de la economía, sino también, en todos los dominios, donde se construye el conocimiento. La educación es el territorio por excelencia, donde puede producirse la reconciliación entre la naturaleza y la cultura. Evidentemente, este es un aspecto que implica repensar nuestras visiones del mundo, que se encuentran a la base de un proyecto de sociedad determinado.

La preservación de los climas y el respeto por la biodiversidad, han sido temas de discusión en las reuniones internacionales de Rio de Janeiro en 1992 y últimamente en Copenhague o Kyoto, y que han contado con la abierta oposición de los Estados Unidos de América a los acuerdos internacionales, con el pretexto de que preservar el clima y la biodiversidad se opone a su *progreso económico*.

Asumir el desafío ético es primordial, como premisa para afrontar el desafío ecológico y para asumir la reconstrucción de un nuevo proyecto de sociedad.

La capacidad de respetarnos a nosotros mismos y de ser capaces de respetar a los demás, es la base de la construcción de la dignidad humana.

Reconstruir la estima y el respeto que todos necesitamos, es una ardua tarea. No solo se valoriza a las personas, si no también se debe valorizar sus lenguas, ya que, estas organizan, nominan y explican sus conocimientos, sustento de sus culturas, al explicar cómo funcionan sus ecosistemas.

Reconocer que los *otros*, también poseen conocimientos, es admitir el valor y la pertinencia de sus culturas y es otorgarles una posición de interlocutores. Todas estas son premisas fundamentales, par construir el diálogo, fundamento democrático de la educación.

El desafío ético y el de la dignidad humana

Lo ético y la defensa de la dignidad humana, deberían ser los pilares que sustentan la educación alternativa.

Denigrar las percepciones y los saberes locales, implica igualmente, un proceso que erosiona la dignidad y la identidad de quienes sufren esta agresión. En muchos casos, este proceso de dominación cultural, lleva a los dominados a terminar asumiendo su *inferioridad*.

La dignidad, nos permite ocupar un lugar en la sociedad, sustentada en el reconocimiento y en el respeto de nuestros derechos. Reconocimiento, sobre el cual, se construyen nuestras identidades y a partir de las cuales, logramos dar un sentido a nuestra existencia. La educación tiene una gran tarea en la protección y la preservación de la dignidad, desde el ámbito familiar hasta la escuela (LONGO, 2001).

La educación deberá trabajar contra la denigración o auto denigración que impone la dominación. No olvidemos que *denigrar para asegurar la opresión*, fue la regla de oro desde la época de la dominación colonial.

El desafío social y económico

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, de la comunicación, de los transportes, caracteriza la actual Globalización. La informática y la robótica han transformado profundamente el paisaje industrial y conocemos la gravedad de las fracturas sociales. La implementación de estas nuevas tecnologías han reducido o destruido, en muchos casos, el mercado de trabajo, provocando altos porcentajes de desocupación, lo que ha provocado una gran destrucción del Tejido social, fragmentando las familias y los individuos, que sufren este proceso de marginalización.

La pérdida de los puestos de trabajo provoca una crisis de identidad, una crisis existencial, más aún todavía, en la sociedad industrial, donde la sola identidad que poseen los trabajadores, es su trabajo. Perder el trabajo, es perder su lugar en la sociedad, perder su lugar en la sociedad puede significar un gran drama, que se extiende igualmente a la familia, que sufre la estigmatización que esto implica. Esta exclusión creciente, destruye la dignidad y la identidad de quienes lo sufren.

Actualmente, no existe un proyecto de sociedad viable, capaz de responder a los desafíos ecológicos, éticos y a los aspectos concernientes a la dignidad humana. La construcción de un proyecto de sociedad, solo será posible, si

asumimos el respeto de la biodiversidad, de la diversidad cultural, de las diferentes visiones del mundo y de las creencias religiosas, que los diversos pueblos del planeta poseen.

El gran desafío es pensar en una sociedad que nos permita SER, para poder realizar nuestras aspiraciones más nobles y no limitarnos a POSEER; y a reducirnos a producir ya consumir, como lo hacemos compulsivamente hoy en día.

Desafíos de la Globalización en el dominio de la educación

Los desafíos son múltiples, en la medida que, una gran parte de las referencias y fundamentos sobre los cuales hemos construido nuestros conocimientos, se encuentran en una profunda mutación.

El mundo contemporáneo, ha sufrido profundos cambios, el gran desafío para todos nosotros es, construir colectivamente un proyecto de sociedad viable.

La sociedad humana necesita reconstruirse y reflexionar sobre la función de la educación en el contexto actual de la Globalización.

Reflexionar sobre la educación, construir conocimientos y didácticas para transmitirlos, ya no es más, la tarea de algunos individuos, sino, una tarea que compromete al conjunto de la sociedad, que se encuentra confrontada a múltiples desafíos.

La educación a nivel planetario, es la institución cultural por excelencia, que responde a la pregunta universal, que se plantea en todas las culturas:

¿Cómo transmitir el conocimiento, los sistemas de valores y otras referencias? Ante este desafío, de imaginar, cómo asumir en el plano educativo, las relaciones entre los conocimientos locales y los conocimientos universales /globales

A manera de concluir estas reflexiones, tenemos la gran necesidad de plantearnos algunas preguntas:

¿Cómo transmitir visiones del mundo, que asocien la naturaleza a la cultura?

¿Cómo transmitir una educación que preserve la biodiversidad, la diversidad cultural, la pluralidad y las diferentes concepciones religiosas.

¿Cómo transmitir sistemas de valores, que recreen la solidaridad y refuercen una dimensión humana colectiva, sabiendo que todos necesitamos de los demás.

¿Cómo transmitir conocimientos que asocien las proyecciones, las identidades y las transferencias entre lo racional, lo emocional y lo afectivo, concebido como una totalidad. Cómo integrar los fragmentos para reconstruir la totalidad y tener en cuenta de sus múltiples dimensiones, de su complejidad y de su pluriculturalidad?

¿Cómo construir los conocimientos, partiendo del contexto de nuestros ecosistemas y desde nuestro contexto histórico, cultural, social y político?

¿Cómo proyectarnos en nuestro trabajo educativo, desde nuestros propios sistemas de valores? Teniendo en cuenta que el Neoliberalismo, al privilegiar el individualismo, tiende a pervertir los fundamentos de la solidaridad y de esta manera, busca erosionar los principios de colectividad.

¿Cómo transmitir concepciones que asocien lo global y lo local?

Cómo relacionar en una sola óptica, los conocimientos locales y los conocimiento globales, estableciéndolos en sus diferentes contextos y buscando construir su complementariedad?

¿Cómo reconstruir el *ojo de pescado* para recuperar una visión global de 360°, lejos de la focalización, en la que se nos ha encerrado y que ha limitado tanto tiempo, la educación dominante a la racionalidad occidental?

Algunas modestas sugerencias:

Una gran posibilidad sería la perspectiva intercultural, para repensar otra educación, que admita la igualdad de los conocimientos, más allá de toda categorización y jerarquización de los conocimientos. Lejos de la óptica que nos impuso la dominación cultural occidental.

La perspectiva intercultural puede permitirnos revalorizar los saberes locales y crear las condiciones para compartir conocimientos y para construir una complementariedad, que vaya más allá de la lógica del saber, traducido como poder.

La educación tendría que recrear la solidaridad como un valor central. Alejada del individualismo que impune la ideología Neoliberal, donde el individuo, es considerado como el actor principal de la sociedad, totalmente aislado de los demás, divorciado de la sociedad real en la que vive. El individualismo, encarna y fomenta *los nuevos valores*, que aseguran el éxito, como la competitividad, la movilidad, el pragmatismo y el utilitarismo en las relaciones humanas. La concepción neoliberal, no tiene en cuenta que, el hombre no se construye solo, que todos nosotros nos construimos mutuamente, y que no puede existir el yo sin el tú.

La educación debe construirse desde nuestra propia auto estima, valorizando lo que somos, como condición primera, para crecer y construirnos, *desde nosotros*, desde nuestra realidad, reforzando así, nuestra dignidad, que es fundamental para crecer y proyectarnos. La toma de una conciencia histórica, es fundamental para imaginar el futuro.

La educación deberá proyectarse desde nuestras referencias espaciales y culturales, desde la biodiversidad, o desde el contexto ecológico, donde se construyen nuestros conocimientos y desde la rica diversidad cultural que impregna nuestra realidad.

Se trata de asociar los conocimientos en un diálogo, que permita compartir los saberes que produjo el Occidente, con los conocimientos producidos por las culturas tradicionales, locales o regionales, considerando sus contextos de producción.

Hay que señalar la importancia de definirnos, desde la realidad y desde la

práctica, en las que se construyen nuestros conocimientos. Teniendo en cuenta la complejidad de nuestras sociedades,

Revalorizar los saberes locales, pasa por revalorizar la estima y la dignidad de las personas. La dimensión afectiva es capital en el trabajo educativo, no solo se transmiten conocimientos, sino también afectos, que son portadores del reconocimiento, que todos necesitamos.

Como referencia concreta de estas reflexiones podríamos citar el caso de la experiencia del Programa de Formación de Profesores Indígenas en Educación Bilingüe e Intercultural (FORMABIAP), que actualmente funciona en Zungarocoha, cerca de la ciudad de Iquitos, en la Amazonía peruana.

El programa fue fundado en 1986, por la Asociación Inter-étnica de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico Loreto, en la ciudad de Iquitos. Su objetivo principal es, revalorizar las lenguas y los saberes de las culturas indígenas de la Amazonía peruana.

Esta experiencia educativa es muy importante, en la medida, que nos permite imaginar, cómo asumir las relaciones de los conocimientos locales y los conocimientos universales o globales, utilizando la perspectiva intercultural.

El Programa, parte del principio de construir un sistema educativo, capaz de elaborar un programa de estudios, que incorpore los saberes locales indígenas, aportado por los especialistas indígenas, de cada una de las etnias que participan en el programa, asociando los a los saberes de la educación occidental (universal / global), que aporta el equipo interdisciplinario de profesores.

Los principios en los que se basa este programa son:

Asociación de la educación tradicional con la escuela occidental

Rechazo a un sistema único de escuela

Rechazo a una oposición de la educación tradicional, con la escuelas *moderna* (escuela oficial)

Rechazo a una ideología asistencialista

Rechazo de una simple traducción de la cultura occidental en el marco de la educación bilingüe.

Si a una educación bilingüe e intercultural

Si a un aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Sí a una educación vinculada a la ecología (asociando la naturaleza con la cultura).

Sí a una educación asociada a la realidad socioeconómica, política y cultural. (GASCHE, BERTELY; PODESTA, 2008; MARIN, 2012).

Estos fundamentos educativos tratan de evitar las falsas oposiciones, propias a la imposición de una cultura dominante y buscan la complementariedad, el diálogo de conocimientos y uninter- aprendizaje, basado en la modestia y en la escucha del *otro*; en el respeto de la otra cultura y de sus saberes.

Estas son las condiciones, para construir un programa de este tipo. Una educación que parte del reconocimiento de todos los actores, respetando sus dignidades y que se funda en el diálogo.

Una de las principales originalidades de la revalorización de los conocimientos ecológicos tradicionales indígenas, puede ser la *Propuesta de Régimen de Protección de los Conocimientos de los pueblos Indígenas sobre la regulación, al acceso de los recursos genéticos*. El Perú es así, uno de los pocos países, con Panamá, Bolivia y las Filipinas, que haya propuesto un Régimen *sui-generis* para preservar conocimientos ancestrales.

Este reconocimiento de conocimientos locales, sobre la biodiversidad de la Amazonía, reconocidos globalmente, puede ser quizás un ejemplo para imaginar una relación democrática entre Pueblos Indígenas y Estado peruano (MARIN, 2012).

Algunas reflexiones finales

La óptica intercultural, nos permite crear las condiciones para realizar un diálogo intercultural, que permita el reconocimiento, de que todos somos capaces de producir conocimientos y aportar, formulaciones teóricas, metodológicas y didácticas de otras realidades.

A nivel teórico, debemos definir la importancia de la interdisciplinariedad, como la sola posibilidad para recuperar la visión global y manejar el concepto de totalidad, de globalidad y de interculturalidad.

Definir los conocimientos locales, en función del contexto ecológico en los que se producen, valorizando su pertenencia y relativizando los en función de la existencia de otros conocimientos, producidos en otros contextos, con características propias y circunscribir los a estas realidades históricas.

Queda irresuelto el principal problema, para aplicar la perspectiva intercultural en el terreno educativo, que es la formación de los profesores. Es un vasto desafío formar a los formadores dentro de esta nueva perspectiva, dependiente en gran parte de la voluntad política del Estado.

Pueden incluirse en esta reflexión, los valiosos aportes realizados por Edgar Morin, en sus reflexiones sobre: *Los sete saberes necesarios para uma educação do Futuro* (MORIN, 2000) Para complementar sus aportes dentro de una visión global, nos referimos también a su valiosa obra *Tierra – Patria* (MORIN, 1993).

Queda una frase final para pensar a la educación: Las ideas tienen consecuencias y es en la descolonización del imaginario, donde se puede reformular una nueva perspectiva, para imaginar otra sociedad, impregnada de ética, de dignidad,

respetuosa de la naturaleza y de todas las formas diferentes de vida y de todas la expresiones y creencias de la sociedad plural en la que vivimos.

José Marin, Cuiabá-Genebra, Septiembre, 2013

Referencias y Bibliografía

ADDA, J. **La mondialisation de l'économie**. 2 vol.; 1: *Genèse*; 2. *Problèmes*. Paris, 1998, La Découverte, collection "Repères" (3ra édition).

ADORNO, T. W. et Horkheimer, M. La production industrielle de biens Culturels. In: **La Dialectique de la raison**. Paris: Gallimard, 1974.

BERGER, G. Et al. (Org.). **Educação & Pluralidade**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

BERTELY, M., GASCHE, J, PODESTA, R. **Educando en la diversidad. Investigaciones educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala-CIESAS, 2008.

CAMILLERI, C. Le relativisme: du culturel à l'interculturel. In: F. Tanon et G. Vermes (Eds.). **L'individu et ses cultures**.. Paris: L'Harmattan, 1993. p. 34-39.

CASSEN, B. La langue-dollar. In: L'Amérique dans les têtes. **Manière de voir / Le Monde Diplomatique**. n. 53. p. 88-90. 2001.

_____. Les langues, ces fils d'or du combat contre la mondialisationlibérale. La culture, les élites et le peuple. **Manière de voir / Le Monde Diplomatique**, n. 57, p. 88-90, 2003.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **La aldea global**. Tafalla, (Espagne) : Xalaparta, 1998.

COSTA, J.-P. **L'Homme - Nature ou l'alliance avec l'univers**. Entre Indianité et modernité. Paris: Editions Sang de la terre, 2000. Collection La pensée écologique.

COSTA SALES, I. **Saber e Poder**. Elementos de teoría e de metodologia. Recife: Comunigraf, 2010.

DEMORGON, J. **L'histoire Interculturelle des sociétés**. Paris: Anthropos, 1998.

_____. **L'interculturalisation du monde**. Paris: Anthropos, 2000.

- FLEURI, R.; AZIBEIRO, N. E.; COPPETE, M. C. Pesquisas interculturais: descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver. In: BLANK DE OLIVEIRA, L. et al. (Org.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina. Pesquisas e perspectivas pedagógicas**. Blumenau: Editora Nova Harmonia, Edifurb, 2010. p. 30-46.
- FANTASIA, R. Le système «McDo». L'Amérique dans les têtes. **Manière de voir / Le Monde Diplomatique**. n. 53. p. 86-87. 2000.
- FORRESTIER, V. **L'horreur économique**. Paris: Fayard, 1996.
- GAILLARD, J. M. Comment la planète est devenue un village. **L'Histoire**. Dossiers: les racines de la mondialistaion. n. 270, novembre, p. 31-40, 2002.
- GEERTZ, C. **Savoir local savoir global**. Les lieux du savoir. Paris: PUF, 1986.
- HALLAK, J. **Education et globalisation**. Paris: UNESCO, 1998.
- HOBSWAM, E. L. **Âge des extrêmes**. Histoire court du XXème siècle. Paris: Editions Complexe – Le Monde diplomatique, 1999.
- HOUTART, F.; POLET, F. (Eds.). **L'autre Davos**. Mondialisation desrésistances et de luttes. Paris, 1999, L'Harmattan.
- HUNGTINTON, S. **Le choc des civilisations**. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.
- LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. (Coleção Biblioteca de Ciencias Sociais).
- LATOUCHE, S. **L'occidentalisation du monde**. Paris: Galma, LaDécouverte, 1989.
- LEWKOWICZ, I. **Espacios argentinos**. Cacerolazo y subjetividad post estatal. Buenos Aires: Paidós, 2003. (Collección espacios del saber 30).
- LEMPEN, B. **La mondialisation sauvage. De la fin du communisme à la tragédie du Kosovo**. Lausanne: Favre, 1999.
- LONGO, T. **Philosophies et politiques Néo-libérales de l'éducation dansle Chili de Pinochet 1973 – 1983**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- KI-ZERBO, J. (Ed.). **Compagnons du soleil**. Paris: FPH -La Découverte-UNESCO, 1993.
- MARIN, J. Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus

de domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. In: BLOMART, J.; KREWER, B. (Eds.) **Perspectives de l'interculturel**. Paris: L'Harmattan, 1994. (p. 123- 134).

_____. Histoire de l'Etat-Nation: de la politique d'intégration en Amérique Latine et en Europe. In: PERREGAUX, C. et al. (Ed.). **Intégration et Migrations**. Regards pluridisciplinaires. Paris: L'Harmattan, 2001. (p.141-157).

_____. La reflexion intercultural como base para imaginar una educación democratica para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. **Cenários**. Revista do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e Desenvolvimento, São Paulo, n. 2-3. 2002. Faculdade De Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista,

_____. Globalización, diversidad cultural y practica educativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p.11-32, jan./abr. 2003.

_____. Globalization, Education, and Cultural Diversity, p. 346-366. In: DASEN, Pierre; ABDELJALIL, Akkari (Ed.). **Educational theories and practices from the majority world**. Los Angeles, New Delhi, London. Singapore, Sage Publications, 2008a.

_____. Peru: State Nation and multicultural society. In: AUROI, C.; HELG, A. (Ed.). **Latin America: 1810-2010. Dreams and Legacies**. London: London Imperial College, 2011. Chapter VIII, p.199-230.

MARIN, J.; DASEN, P. R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. **Revista Ciências Sociais**, UNISINOS, v. 44, n. 1, jan / abr, p. 13-27, 2008.

MBEMBE, A. Gare au capitalisme e animiste. **Le Monde**, p. 17. 2013. Entrevista realizada por Nicolas Troung. Publicado em 13. set. 2013. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/09/13/gare-au-capitalisme-animiste-par-achille-mbembe_3477365_3232.html>.

_____. **Sortir de la grandnuit. Essai sur l'Afrique décolonisée**. Paris: La Découverte, 2010.

MONTOYA, R. **Al borde del naufragio**. Democracia, violencia y Problema étnico en el Perú. Lima: Cuadernos de SUR, 1992.

MORIN, E. **Terre Patrie**. Paris: Editions du Seuil, 1993.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. Brasília, DF: UNESCO/Cortez Editora, 2000.

NARBY, J. **La serpiente cósmica**. El ADN y los orígenes del saber. Lima: Takiwasi – Racimos de Ungurahui, 1997.

_____. **Le Serpent cosmique**. L'ADN et les origines du savoir. Genève : Editions Georg, 1995.

_____. **Intelligence dans la nature**. En quête du savoir. Paris: Buchet / Chastel, 2005.

PNUD. Human Development report 2000. **Human rights and human Development**. Nueva York: Oxford University Press, 2000.

PNUD. Informe sobre Desarrollo humano 2001. **Poner el Adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano**. Mexico: Ediciones Mundi-Prensa. (Versión en línea (formato PDF): Disponible em: <<http://www.undp.org/hdr2001/spanish/>>. Acceso em: 30 de nov. 2003.

PNUD. Informe sobre Desarrollo humano 2002. **Profundizar la democracia en un mundo fragmentado**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. (Versión en línea (formato PDF): Disponible em: <<http://www.undp.org/hdr2001/spanish/consulta>>. Disponible em: 30 nov. 2003.

PORTO-GONCALVES, C. W. O desafio ambiental. In: SADER, Emir. (Org.). **Os porquês da desordem mundial**. Mestres explicam a globalização. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

_____. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

_____. **Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina**. Lima: Ediciones Sociedad y Política, 1988.

RAMONET, I. **Géopolitique du chaos**. Paris: Editions Galilée, 1999.

_____. **Nouveaux pouvoirs, nouveaux maîtres du monde**. Montreal: Ed. Fides, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rios de Janeiro: Editora Record, 2005.

SCHILLER, H. I. Décervelage à l'Américaine. La culture, les élites et lepeuple.

Manière de voir / Le Monde Diplomatique, n. 57, p. 29-32, 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. **Refundación del Estado en América Latina**. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y sociedad/ International Institute on law and society, 2010.

STIGLITZ, J. E. **Vivir el malestar de la Globalización**. Buenos Aires: Taurus, 2002a.

_____. **La grande désillusion**. Paris: Fayard, 2002b.

TORRES SANTOME, J. **A educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Arimed Editora, 2003.

TOURAINÉ, A. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1993.

UGARTECHE, O. **La Arqueología de la modernidad**. Lima: DESCO, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - **UNESCO**. Culture, commerce et mondialisation. [Texte téléchargé 2/06/2001]. Disponível: : <<http://UNESCO.org/culture/industries/trade/html-fr/question 1.htm>>.

_____. **Aprender a vivir juntos: hemos fracasado?** Informe a la 46. Conferencia Internacional de la UNESCO, Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO. Oficina internacional de Educação. Ginebra, 5-8 set. 2001. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/ICE_2001_summary_sp.pdf>.

VERBUNT, G. **La société Interculturel**. Vivre la diversité humaine. Paris: Editions du Seuil, 2001

WALLERSTEIN, I. **Capitalisme et économie monde**. Paris: Flammarion 1980.

ZIEGLER, J. **La haine de l'Occident**. Paris: Albin Michel, 2008.

_____. **Les nouveaux maîtres du Monde et ceux qui le résistent**. Paris: Fayard, 2002.

Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty: contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico

Reason, body, existence and formation in Merleau-Ponty: contributions for decoloniality of pedagogical making

Adão PEIXOTO¹

Resumo

Neste artigo é apresentado um estudo sobre razão, corpo, existência e formação no pensamento de Merleau-Ponty e suas contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico. Merleau-Ponty nos apresenta um grande desafio: o de romper com os dualismos que dicotomizam a compreensão sobre o ser humano. Para esse filósofo, o homem é um ser de totalidade e é dessa forma que deve ser compreendido. O ponto de partida da nossa reflexão é a noção de razão como razão encarnada no mundo da vida (*Lebenswelt*) que rompe com a concepção de razão instrumental. A partir daí desenvolvemos nossa reflexão sobre corpo, existência, formação e suas contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Razão. Corpo. Existência. Formação.

Abstract

In this article presents a study on reason, body, existence and formation in Merleau-Ponty's thought and his contributions for the decoloniality of pedagogical making. Merleau-Ponty presents us a great challenge: to break with the dualisms that dichotomize understanding about human being. For this philosopher, man is a being of totality and so must be understood. The starting point of our reflection is the notion of reason as reason embodied in the life world (*Lebenswelt*) that breaks with the conception of instrumental reason. Then, we developed our reflection on body, existence, formation and its contributions for the decoloniality of pedagogical making.

Keywords: Reason. Body. Existence. Formation.

1 Doutor em Educação (USP), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Ciências e Educação do CNPq, professor associado da Faculdade de Educação da UFG. Endereço: Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050. Goiânia – Goiás – Tel: (62)-32096202. E-mail: <apeixotoufg@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 311-324	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Concepção de razão: a razão encarnada no mundo vida

O filósofo Hilton Japiassu (2006), no instigante texto *A crise da razão do Ocidente* (2006), apresenta uma interessante reflexão sobre os caminhos e descaminhos da razão no Ocidente. O autor começa o texto afirmando que precisamos da razão para muitas coisas, entre elas, para a “[...] construção de uma ponte entre as ‘coisas’ do coração e as ‘coisas’ da razão[...]” (JAPIASSU, 2006, p. 28, grifos do autor). Precisamos dela também para demonstrar que a razão “[...] possui limites, não é onipotente e pode delirar” (JAPIASSU, 2006, p. 28). Esse é o nosso grande desafio, o de construir *ponte*, religar aquilo que a razão desligou: religar as coisas do coração e as coisas da razão; religar as coisas do mundo vida (*Lebenswelt*) e as coisas da razão, que a racionalidade ocidental teima em manter separadas.

Para Japiassu (2006, p. 28), diferentemente da inteligência, a razão não é um dado natural, mas um conjunto de procedimentos, regras e coerções historicamente construído, que “[...] corresponde a uma vontade de possuir uma visão coerente dos fenômenos e do mundo”. Mesmo sendo esse conjunto de elementos lógico, é possível, segundo Japiassu (2006, p. 28), “[...] falar de uma história da razão em estreita ligação com a história da cultura ocidental”. O autor questiona se existiria apenas uma razão ou se poderíamos falar de razões, e conclui que “[...] claro que só existe uma razão, caso contrário não teriam validade as leis científicas” (JAPIASSU, 2006, p. 28). Entretanto, segundo ele, a razão se manifesta de diversas formas. Por isso,

[...] o singular da razão não é incompatível com o plural das racionalidades, vale dizer, com essas diversas formas de nosso espírito criar estruturas lógicas para aplicá-las ao mundo real e com ele dialogar: embora não pretenda esgotar a totalidade do real num sistema lógico e coerente (racionalização), a racionalidade tem a pretensão de dialogar com o que lhe resiste, pois ‘há mais coisa no mundo que em nossa filosofia’. O universo é muito mais rico do que podem concebê-lo nossas estruturas lógicas e racionais. (JAPIASSU, 2006, p. 28, grifo do autor).

Para o autor, o que é particular ao Ocidente é a forma de racionalidade que ficou conhecida por racionalismo, crença de que todo objeto só pode ser pensado e resolvido por meio da razão, que “[...] nada existe que não tenha sua razão de ser, de tal forma que, de direito, nada existe que não seja inteligível” (JAPIASSU, 2006, p. 29).

Ao ampliar a concepção destes pressupostos, Japiassu chega à conclusão de que a aventura da razão ocidental produziu o racionalismo e as diversas formas de racionalidade e de racionalização:

[...] se por *razão* entendemos um método de conhecimento fundado no cálculo e na lógica para resolver problemas postos pelo espírito humano em função dos dados que caracterizam uma situação ou determinado fenômeno; e por *racionalidade* uma adequação estabelecida entre uma coerência lógica (descritiva ou explicativa) e por *racionalização* a construção de uma visão coerente e totalizante do universo a partir dos dados parciais ou de um princípio único, perceberemos que a aventura da razão ocidental produziu, a partir do século XVII, um robusto racionalismo, várias formas de racionalidades e de racionalizações. (JAPIASSU, 2006, p. 30, grifos do autor).

No século XVIII, os avanços no campo da física possibilitaram “[...] conceber um universo determinista totalmente inteligível ao cálculo” (JAPIASSU, 2006, p. 30). Com isso, o racionalismo passa a dispor de uma “[...] visão do mundo comportando a identidade do real, do racional e do calculável. Hegel proclama: “[...] todo real é racional e todo racional é real” (apud JAPIASSU, 2006, p. 30). Acrescento a essas observações de Japiassu a constatação de que Comte também proclamava que o real é o positivo, o que é ordem, objetivo, útil, racional, neutro e empiricamente comprovado. Com isso, são eliminadas, dessas visões de mundo, “[...] toda desordem e toda subjetividade. A razão se converte no grande mito unificador do saber, da ética e da política” (JAPIASSU, 2006, p. 30). A razão passa a ser a orientação da vida, onde quer que ela ocorra: no trabalho, na escola, na família, no lazer.

O racionalismo, segundo Japiassu (2006, p. 31), em sua luta contra o mito, as superstições, os obscurantismos e as religiões, “[...] promove um saber empiricamente fundado e experimentalmente verificável [...] ergue-se sobre quatro pilstras independentes e inter-dependentes: a racionalidade, o empirismo, a imaginação e a verificação [...]”, que passaram a se constituir a base do pensamento ocidental. Começa aqui uma aventura da razão que a leva à desrazão.

Japiassu (2006, p. 31) avalia que o racionalismo só permaneceu emancipatório enquanto se manteve vinculado ao humanismo, à luta pela justiça, liberdade e igualdade: “[...] uma vez abandonadas as idéias humanistas, a racionalização começa a devorar a razão”. Com a influência positivista, a razão se esvazia da sua dimensão humanista e emancipatória, e se deixa guiar pelos princípios da ordem,

do progresso, da harmonia, da técnica, do utilitário, do funcional, do operatório. Com isso, “[...] os homens deixam de ser concebidos como indivíduos livres ou sujeitos. Passam a obedecer à aparente racionalidade do Estado, da burocracia e do mercado” (JAPIASSU, 2006, p. 31).

A razão, ao tratar os homens como coisas e não como pessoas livres; a ciência, como instrumento meramente técnico, utilitário e funcional; a reflexão, desvinculada do mundo vida; a razão, em oposição aos sentimentos e emoções; a cientificidade, em oposição à criticidade, diante de tudo isso, “[...] se enlouquece e gera os totalitarismos. Quando há uma derrocada do humanismo e da virtude crítica, desencadeia-se uma força implacável de ordem e homogeneização” (JAPIASSU, 2006, p. 32). Essa loucura surge quando a razão

[...] se torna ao mesmo tempo instrumento do poder (e dos poderes) e da ordem. Quando se converte no fim do poder e dos poderes, quer dizer, quando a racionalização, sem deixar de construir um instrumento dos processos bárbaros de dominação, passa a instaurar e a justificar uma ordem racionalizadora na qual tudo o que a perturba deve ser considerado criminoso, demente ou subversivo. (JAPIASSU, 2006, p. 32).

Essa avaliação da instrumentalização da razão, vamos encontrá-la também em Husserl (2002), que provavelmente tenha sido o precursor dessa crítica, e em Merleau-Ponty. Podemos dizer que, para Merleau-Ponty, é por não ter o mundo vida (*Lebenswelt*) como base da sua orientação a razão se tornou desrazão. As concepções teóricas que assumiram essa perspectiva da razão, em especial o positivismo, se constituíram, segundo Merleau-Ponty (1989, p. 48), num “[...] pensamento de sobrevôo [...]”, na crença de que a razão e a ciência podem colocar-se soberanamente acima de tudo: “[...] pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto em geral – torne a colocar-se num ‘há prévio, no lugar, no solo do mundo sensível’”. Esse pensamento faz com que a ciência manipule as coisas e renuncie a habitá-las. “Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 47). Esse pensamento é o que Merleau-Ponty também denomina “[...] operatório [...]” (1989, p. 48), uma espécie de artificialismo, pensamento desenraizado da vida.

Na sua origem, a filosofia assume a função de reflexão livre, universal, teórica e desinteressada, sem se prender a interesses particulares, imediatistas e práticos. A filosofia motivada pelo *thaumátzein* platônico e aristotélico formula questionamentos gnosiológico-críticos, inaugurando um novo espírito de livre crítica, orientado para tarefas infinitas. Essa função da filosofia, foi ao longo da história europeia se modificando, distanciando-se do seu solo originário: o mundo humano.

A razão técnica e cientificista passou a ocupar o espaço que anteriormente era ocupado pela filosofia. Esse é o novo ente europeu forjado por essa racionalidade, que passa a ser predominante a partir do advento da idade moderna, ente negador da crítica e da atitude humanizadora.

As bases da ciência, a partir de então, deslocaram os resultados científicos da experiência prático-cotidiana para um progresso destituído da preocupação com o humano. Esse modo como as ciências se desenvolveram é chamado por Husserl de objetivismo. Essa orientação desenvolveu uma prática científica que se preocupa em investigar as coisas apenas em sua materialidade e causalidade, sem levar em conta os predicados valorativos das coisas e situações mundanas.

Merleau-Ponty propõe como referência da razão não o objetivismo, mas o *Lebenswelt*, o mundo da vida, mundo da experiência sensível e das associações intersubjetivas. Portanto, a noção de razão como encarnação no mundo vida (*Lebenswelt*), mundo sensível-percebido, mundo histórico-social vivido: “[...] é o mundo histórico-cultural concreto, sedimentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores, entre os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pelas ciências” (ZILLES, 2002, p. 49). Trata-se do mundo pleno de valores em que a ciência circunscreve a natureza. Merleau-Ponty propõe que a investigação científica e filosófica se volte para o mundo da vida em toda a sua complexidade. Para isso desenvolve uma ideia ampliada de cientificidade que não recusa a complexidade do mundo da vida, mas parte dela para compreender o estabelecimento do objetivismo e para superá-lo.

A filosofia, ao se distanciar do *Lebenswelt*, se distanciou do mundo humano, se fechou no mundo das doutrinas, mundo das interpretações, do já dito, e se esqueceu de sua finalidade: a compreensão das essências, pois “[...] o *Lebenswelt* é o âmbito de nossas originárias ‘formações de sentido’, do qual nascem as ciências” (ZILLES, 2002, p. 49, grifo do autor).

A concepção de corpo no pensamento de Merleau-Ponty

Para Merleau-Ponty (apud PEIXOTO, 2011), o corpo não é uma coisa, não é uma máquina, nem é pura ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora. É uma concepção que se opõe às perspectivas racionalistas, empiristas e positivistas.

Descartes elabora sua concepção epistemológica com base na dúvida, ao transformá-la em método. É a partir daí que formula também sua abordagem sobre o corpo. Define-o como pura exterioridade, uma substância *extensa*, material. Considera que o ser humano é constituído por duas substâncias distintas: a substância pensante, de natureza espiritual, que é o pensamento; e

a substância *extensa*, de natureza material, que é o corpo. Mantém, com isso, o dualismo psicofísico instituído por Platão. Difere deste, porque trata o corpo como corpo-objeto, associado à ideia mecanicista do ser humano-máquina. Platão defende o pressuposto de que a alma, antes de ser introduzida no corpo, teria vivido no mundo puramente espiritual, mundo perfeito, mundo das ideias. Ao se unir ao corpo, ela se degrada, vindo a ter influência do mundo dos sentidos. Com isso, ela passa a ter duas dimensões: uma superior (a alma intelectual) e outra inferior (a alma do corpo). Esta última é irracional e está dividida em duas partes: a irascível, que é impulsiva, localizada no peito; e a concupiscível, centrada no ventre e voltada para os desejos de bens materiais e apetite sexual. Todo esforço humano consiste em exercer o domínio da alma superior sobre a inferior. Como está apegada ao mundo dos sentidos, a alma inferior conduz ao erro, à opinião, à aparência, impedindo o acesso da pessoa à verdade. O corpo, movido pela alma irascível, é fonte de corrupção, de erros e de decadência. Se a alma superior não conseguir dominar as paixões, os desejos, enfim, os apetites do corpo, a pessoa não é capaz de uma existência digna. A alma é eterna, pura, fonte da verdade, e o corpo é mortal, impuro, degradante, fonte do erro, da perdição. Surge aí o dualismo psicofísico, a oposição entre corpo e alma.

O empirismo, por sua vez, reforça esse dualismo, já que reduz a dimensão corpórea às forças deterministas da natureza. Com isso, a pessoa deixa de ser a responsável pelo seu próprio destino, passando a ser determinada pelo meio, pelo momento, pela raça. Essa é também a concepção do positivismo, que privilegia apenas a exterioridade do comportamento, a forma como ele se manifesta.

Com o conceito de intencionalidade, Merleau-Ponty supera o dualismo corpo-alma, procurando compreender nesses polos as relações de reciprocidade. Acredita que é na dinâmica entre essas polaridades que pode ser encontrado o sentido tanto do corpo quanto da alma. É na relação do *extremo subjetivismo* com o *extremo objetivismo* que apreendemos a concepção de homem numa perspectiva de totalidade sempre aberta, em circularidade, uma dialética que “[...] mantém a oposição mas não realiza a superação através de uma síntese. Chamada de hiperdialética ou dialética sem síntese, tem como modelo a constante tensão entre polaridades, a constituição de uma latência entre pólos” (COELHO JR.; CARMO, 1991, p. 17). Não é nos polos, mas no *entre*, na *mediação*, que devemos buscar o sentido das coisas. Nesse sentido, o corpo não se identifica com as coisas, mas é *ser-no-mundo*. Para Merleau-Ponty (1999, p. 576, grifo do autor):

[...] o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O

sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece ‘subjetivo’, já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito.

O corpo não é coisa e nem obstáculo, mas dimensão da totalidade do ser humano. O meu corpo não é uma coisa que eu possuo. Eu sou meu corpo. Sobre isso, Merleau-Ponty (1999, p. 207-208) afirma: “[...] eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo”. Eu me revelo pelas minhas manifestações corporais. É por isso que, ao observarmos o movimento de alguém, por exemplo, não percebo como uma simples coisa em movimento, como simples movimento mecânico, como uma máquina, mas como gesto expressivo, o que possibilita a expressão da unidade entre pensamento e ação, entre a dimensão física e psíquica. O agir aqui tem seu pensamento, não é agir mecânico, destituído de sentido, mas fonte de significação. Assim, o gesto nunca é movimento de uma coisa, não é expressão apenas corporal, mas expressão de uma pessoa; é comunicação que revela a interioridade da pessoa. A expressão facial pode revelar desprezo, raiva, amor, acolhida, rejeição. O meu corpo e o corpo do outro não são uma coisa qualquer, são corpo humano. Nossa primeira comunicação com os outros e com o mundo, quando nascemos, é pelo corpo: gestos que revelam que estamos com dor, fome, frio. Antes de sermos um ser que conhece, somos um ser que vive e sente.

É com o corpo que participamos de todas as atividades de nossa vida: do trabalho, do lazer, do sexo, da arte. O trabalho humano, por exemplo, é o processo por meio do qual interferimos na natureza e a modificamos, adequando-a às nossas necessidades. Isso é feito não só pela força física, pela ação do corpo, mas também pela ação do pensamento, que projeta e orienta a ação do corpo. Com isso, ao mesmo tempo em que transformamos a natureza nos transformamos também.

Podemos dizer que a obra *Fenomenologia da percepção* apresenta uma reflexão filosófica do *enraizamento da consciência no corpo*. A intencionalidade aqui deixa de ser um atributo da consciência para ser expressão de um corpo voltado para o mundo. É por isso que Merleau-Ponty (1999, p. 12, grifo do autor) afirma que a “[...] verdade não habita o ‘homem interior’, ou antes, não há homem interior; o homem está no mundo, e é no mundo que ele se reconhece”.

Nessa perspectiva, o corpo percebe e é simultaneamente percebido. O corpo passa a ser nosso “[...] ancoradouro no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 200); não é mais um receptáculo passivo das coisas que o rodeiam, mas realidade que exerce uma comunicação com o mundo. É por isso que “[...] o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Merleau-Ponty desenvolve uma reflexão que traz à luz o que está *antes* de toda ciência: o mundo vivido. Com isso, ele não está propondo rejeitar a ciência em virtude do seu caráter objetivista, nem cair no irracionalismo. Propõe, isto sim, repensar os seus fundamentos. Ao propor esse voltar-se para o mundo vivido, está defendendo que as ciências e a própria filosofia passam a ter como referência o homem.

O corpo exerce um papel de mediação entre nós e o mundo; ele é natureza e, ao mesmo tempo, cultura. É natureza porque é oriundo do mesmo tecido das coisas do mundo natural e está submetido às suas forças, mas também possui forças para transcendê-las. Por ter condições de transcendência, o corpo é também cultura, já que ultrapassa a fronteira do animal, do natural, e constrói outra ordem, a simbólica, criando a cultura. É por isso que o corpo deixa de ser visto como mero mecanismo biológico, uma mera soma de manifestações causais, para ser visto como expressão de sentidos. O corpo, assim entendido, não é mera passividade, inércia, determinismo, mas mediação com os outros e com o mundo. É nesse sentido que Merleau-Ponty (1999, p. 3) é enfático ao afirmar: “[...] eu não sou o resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo”.

A interrogação filosófica empreendida por Merleau-Ponty procura dar ênfase à experiência vivida, à noção de comportamento, que possui a mesma noção de existência. Esse procedimento supera o clássico dualismo entre o psíquico e o físico. Nosso corpo é inserção no mundo real, mas também no mundo imaginário. Ele possibilita comportamentos inteligentes. O hábito, por exemplo, não está nem no pensamento, como mera representação mental, nem no corpo-objeto, mas no corpo como mediador do mundo.

É pela experiência do corpo no mundo que eu me insiro no mundo. Ao dizer que *sou meu corpo*, Merleau-Ponty (1999) dissolve o problema da dicotomia corpo-espírito e passa a dar atenção para a relação, já que, para poder ser pessoa, precisa se relacionar com as coisas e o mundo, e ultrapassá-los. Portanto, o sentido agora é buscado na relação, no *entre*, na mediação corpo-mundo.

Merleau-Ponty procura compreender a relação entre consciência perceptiva e a consciência representativa, e se esta não anula aquela. Para ele, segundo Chauí (1989, p. 11), “[...] a consciência perceptiva é fundante com relação à representativa, de sorte que esta continua, no nível puramente intelectual, um conhecimento originado no nível sensível”. Desenvolve a ideia de uma “[...] consciência perceptiva solidária com o corpo, enquanto corpo próprio ou vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo, ganhando e doando significação” (CHAUI, 1989, p. 11). Corpo passa então a ser visto como reflexividade, mas também como visibilidade: “[...] o corpo é o visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente” (CHAUI, 1989, p. 11). Essa interação é tão forte que, quando por exemplo,

[...] a mão direita toca a mão esquerda, há um acontecimento observável cuja peculiaridade é a ambigüidade: como determinar quem toca e quem é tocado? A descoberta do corpo reflexivo e observável leva Merleau-Ponty a mostrar que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagação e que se repete na relação com as coisas e na relação com os outros. (CHAUI, 1989, p. XI).

Ao eleger a experiência corporal como originária, Merleau-Ponty evidencia a unidade do mundo como mundo sensível. Institui aí a intersubjetividade, negada tanto pelo racionalismo quanto pelo empirismo e o positivismo. Nessa perspectiva filosófica, “[...] corpo e mundo são um ‘campo de presença’ onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível. Há um *logos* do mundo estético, um campo de significações sensíveis constituintes do corpo e do mundo” (CHAUI, 1989, p. 12, grifos do autor). É esse *logos* do mundo estético que, segundo Merleau-Ponty, possibilita a intersubjetividade como intercorporeidade que, por intermédio da manifestação corporal na linguagem, realiza a comunicação com os outros e com o mundo, criando-se, assim, o *logos* cultural, o “[...] mundo humano da cultura e da história” (CHAUI, 1989, p. 12).

Marilena Chaui (1989, p. 12, grifos do autor) afirma que é por isso que, para Merleau-Ponty,

[...] ciência e a filosofia da consciência são incapazes de demonstrar a possibilidade da relação intersubjetiva, na medida em que para a primeira cada um é um ‘amontoado de ossos, carne, sangue e pele’ que se iguala a um autômato, a uma ‘coisa’ ou matéria inerte, enquanto, para a segunda, é um ‘eu penso’ único e total, não havendo como sair de si e encontrar o outro.

Cézanne queria pintar as coisas do jeito como ele as sentia, pelo tato, olfato, audição, paladar, visual. Tomando essa experiência de Cézanne, Merleau-Ponty (1999, p. 208) afirma que “[...] não é ao objeto físico que o corpo deve ser comparado, mas antes à obra de arte”. Seja essa obra uma peça musical ou um quadro, não temos a apreensão apenas de um som ou de uma cor, mas o desdobramento de cores e sons.

Quanto às obras de Cézanne, Merleau-Ponty (1999, p. 208, grifo do autor) afirma que,

[...] se não vi seus quadros, deixa-me a escolha entre vários Cézanne possíveis, e é a percepção dos quadros que me dá o único Cézanne existente, é nela que as análises adquirem seu sentido pleno. Assim como a obra de arte, o corpo-próprio é também 'nú de significação', é fonte de sentidos. O corpo não é apenas objeto físico, mas também objeto simbólico, e 'um visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente'.

Merleau-Ponty procura com isso encontrar o verdadeiro *cogito*, o que está inserido no mundo. Ao apontar a indissociabilidade entre mente e corpo, aponta também para a necessidade de o pensamento não ser posto fora do plano das ações, porque é a partir delas que ele se completa e se torna possível. A fala, por exemplo, não é posterior ao pensamento. Mais que reconhecer pensamento e ação como unidade, Merleau-Ponty procura mostrar que o agir tem seu pensamento: o olho olhando, a mão gesticulando, a palavra falando, o pensamento pensando. Todos esses gestos não são meras repetições mecânicas, mas pensamentos em plena realização. Por exemplo, a fala como *poiesis* é um projetar no-mundo, é um transcender, e transcender-se é existir-para-o-mundo.

A partir dessas considerações, podemos dizer que, para Merleau-Ponty, o corpo tem ele mesmo seu pensar. Por isso, o corpo é fonte de sentidos. Para compreender, por exemplo, o gesto de cólera, não preciso, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 251), lembrar dos sentimentos que já experimentei de cólera: “[...] o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera”. O gesto não é mais em-si, ele é comunicação, se distende para o mundo; é pensamento no mundo, muito mais do que pensamento do mundo; não é mais puramente tético, um para-si, mas um movimento de transcendência. A nossa ação é geradora de sentidos. Por isso ela pertence à dimensão da *poiesis*, da criação, é tessitura de expressividade.

A concepção de existência no pensamento de Merleau-Ponty

A atitude de espanto e de desordem interior, de questionamento, de busca de sentido do mundo e da existência é a grande marca do pensamento filosófico merleau-pontiano.

No início do *Prefácio* à obra *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999, p. 3) apresenta a tarefa da fenomenologia quando afirma que ela visa ao retorno *às coisas mesmas*, o que significa retorno à existência, ao mundo vivido, ao *Lebenswelt* (mundo da vida) proposto por Husserl, o que não é pura interioridade e nem pura exterioridade, mas mundo carnal e espiritual, objetivo e subjetivo, natural e cultural, mundo de significação.

O *retorno às coisas mesmas* significa voltar-se para o mundo prévio a todo conhecimento, ao fenômeno em seu estado anterior a qualquer reflexão, ao mundo não tematizado, ao mundo vivido, ou seja, à existência prévia, e não à existência teorizada. O mundo de que Merleau-Ponty fala aqui não é o mundo da consciência, nem o mundo dos sentidos ou o conjunto dos dados empíricos, mas os horizontes mais concretos de nossa existência; é o mundo do trabalho, do lazer, da educação, da cultura, da política, da economia; mundo humanizado. É o mundo da percepção; mundo percebido, o mundo que envolve minha existência como um todo, a existência corporal, espiritual e suas manifestações; é o mundo que constitui o solo da nossa existência.

O mundo, nessa perspectiva, torna-se a base, o fundamento de todos os nossos pensamentos e de todas as nossas percepções. Mundo e sentido são duas dimensões fundamentais da existência humana, “[...] porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). O *retorno às coisas mesmas* é a recuperação do sentido do *Lebenswelt*. Merleau-Ponty repõe as essências na existência, o que significa que o homem passa a ser compreendido a partir de sua facticidade, no seu contato com o mundo, onde ocorre a relação com o espaço, com o tempo, com o mundo vivido. A consciência perceptiva encontra-se imbricada na relação com o vivido.

O homem encontra-se entrelaçado no mundo, mas não é por ele subsumido; está imerso no mundo, mas mantém também um distanciamento deste e de si mesmo. É neste distanciamento que o homem descobre o outro e o outro o descobre. Aqui, o *ego* e o *alter* passam a ter sentido quando o homem se percebe como uma consciência entre outras consciências. Sempre estivemos diante do paradoxo do outro. O *cogito* não é mais um *cogito* isolado do mundo e dos outros, mas em situação, e é nesta condição que a subjetividade se manifesta em intersubjetividade. A existência se torna a própria essência do homem: não há homem sem mundo, nem mundo sem homem; não há consciência sem objeto, nem objeto sem consciência. O homem é parte do tecido da tessitura do mundo que ele habita.

A concepção de formação em Merleau-Ponty

Podemos dizer que essas concepções merleau-pontianas sobre razão, corpo e existência apresentam um sentido, sobretudo, formativo. Rompe com as formas colonializantes de ensinar, as formas de ensinar mecânico, cuja preocupação é com a memorização, a reprodução, a impessoalização, a burocratização, a técnica e a negação do mundo da existência. Ato de instrumentalizar, ato de transformar a atividade pedagógica que deveria ser eminentemente humanizadora, expressão de criação, de liberdade, de sensibilidade, de criticidade, de autonomia, em algo

meramente técnico, objetivo e calculista. A atividade educativa assim orientada perde sua humanidade, se reduz a uma coisa, a um instrumento, reifica-se, perde sua capacidade de inventividade e de humanização. As concepções de Merleau-Ponty compreendem a formação como processo humanizador, como devir civilizatório, humanização do homem e do mundo.

A formação aqui é entendida como formação cultural, que é a formação para a liberdade e para a autonomia; é uma formação aberta, ampla, que valoriza o domínio teórico, o desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural, o espírito da dúvida e da crítica, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento corporal. Se o corpo não é uma *coisa*, mas fonte de sentido, como afirmou Merleau-Ponty, então a formação deve compreender o homem como ser-no-mundo, importante para a pessoa descobrir a si própria, os outros e o mundo; é uma importante contribuição para que a pessoa desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais, como processo de libertação da alienação, das ideologias, do consumismo, dos preconceitos e como afirmação da liberdade e da autonomia da pessoa.

A formação, a partir dessa orientação, ajuda a compreender que a razão deve ser afirmação da crítica e da humanização; que o corpo não é uma coisa, nem uma ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criativa. Compreende o corpo como corporeidade, como movimento, comunicação, unidade mente-corpo e fonte de sentido. Ele ressalta a experiência corporal fundada na perspectiva sensível e poética da corporeidade, visando superar a dicotomia sujeito-objeto. Ao dizer que sou *meu corpo*, quer dizer que a subjetividade coincide com os processos corporais. *Ser corpo é estar atado a um certo mundo*, o que significa que a dimensão essencial só revela sentido se estiver também atada à dimensão existencial, donde essência e existência apresentam-se como expressões de um mesmo fenômeno: o ser humano; ajuda a compreender que a existência é carnalidade, é engajamento no mundo, “[...] engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 252).

Pensar a formação na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty é pensá-la para além das velhas práticas pedagógicas que enfatizam o trabalho técnico separado do expressivo, é romper com as práticas educativas que ignoram o desenvolvimento da pessoa como numa perspectiva de totalidade.

Assim, a formação não deve considerar o desenvolvimento da pessoa de modo linear, como ocorre com a orientação que adota a teoria do reflexo (estímulo-resposta). Para Merleau-Ponty, o desenvolvimento não é um contínuo, nem o hábito é soma de reflexos. A formação não pode também entender o

desenvolvimento como mera tomada de consciência por um direcionamento de atos de ideação que intervêm na ruptura com o que precede. Para a concepção merleau-pontiana, não se trata de optar por um dos polos, mas pela mediação, o que está entre; o que interessa é a compreensão do sentido que aí ocorre.

Considerações finais

Merleau-Ponty foi um filósofo inquieto com os problemas da existência humana em todas as suas dimensões. Procurou romper com as concepções que dicotimizam o homem e o conhecimento. Rejeitou se filiar a qualquer polaridade, por entender que essa atitude empobrece a compreensão do homem e do mundo. Por isso, fez a opção epistemológica e política de valorizar as mediações e buscar aí a compreensão do sentido da existência humana. Ao colocar o corpo e a existência como uma das temáticas centrais do seu pensamento e compreendê-los como unidade de sentidos, trouxe enormes contribuições para a descolonialidade, inclusive da descolonialidade do fazer pedagógico. Há muito que se explorar dessas contribuições de Merleau-Ponty para a formação humana. Está aí o desafio para alargarmos os horizontes da formação humana com as contribuições merleau-pontianas.

Referências

- CHAUÍ, Marilena de Souza. Merleau-Ponty: vida e obra. In: **Merleau-Ponty**. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores).
- COELHO Junior, Nelson; CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: filosofia do corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.
- HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: Ed. Pucrs, 2002.
- _____. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. A crise da razão no Ocidente. **Revista em Educação Ambiental**, São Paulo, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 27-41, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: **Merleau-Ponty**. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEIXOTO, Adão José. Corpo e existência em Merleau-Ponty. In: TOURINHO, Carlos Diógenes; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Fenomenologia: influxos e dissidências**. Rio de Janeiro: Booklink, 2011.

ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Recebimento em: 23/11/2013.

Aceite em: 07/01/2014.

A proposta de uma fenomenologia-pedagógica afro-ibérica-ameríndia latino-americana: impossibilidades ou possibilidade

A proposal of a Latin-American Afro-Iberian-Amerindian pedagogical pedagogy: impossibilities or possibility

Jovino PIZZI¹

Resumo

O desenho de uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana destaca duas linguagens. O ponto de partida está na análise da influência do platonismo e do neoplatonismo. Na América Latina, essa influência foi importante, com um registro antropocentrado. Com seus símbolos, ritos, monumentos e construções, essa tradição compõe o leque de aspectos que definem padrões culturais e estilos de vida, valores e modos de justificar crenças, ideologias, pontos de vista, entre outros aspectos. A alternativa destaca o valor intrínseco da vida e, por isso, a mudança se caracteriza em assegurar co-autoria ao sujeito pronominal, seja ele humano, não humano ou objeto.

Palavras-chave: Mundo da Vida. Pedagogia. Antropocentrismo. Coautoria. Sujeito Pronominal.

Abstract

The design of a Latin American Afro-Iberian-Amerindian pedagogy highlights two languages. The starting point is the analysis of the influence of Platonism and the Neoplatonic. In Latin America, this influence had a major role in political and cultural history and philosophical, with a record extremely anthropocentric. With its symbols, rites, monuments and buildings, this tradition makes up a range of aspects that define cultural patterns and life styles, values and ways of justifying our beliefs, ideologies, points of view, among other things. The alternative highlights the intrinsic value of life and the change is characterized mainly in ensuring co-authored to the pronominal subject, being it human, non-human or object.

Keywords: Life World. Pedagogy. Anthropocentrism. Co-authors. Pronominal Subject.

1 Doutor em Filosofia, Universidade Federal de Pelotas. Doutor pela Universidade Jaume I (UJI, Espanha). Professor da Universidade Federal de Pelotas (nos PPG em Educação e em Filosofia). Coordena o grupo de pesquisa Ética pós-metafísica: do mundo da vida à educação para a justiça e participa do grupo Conhecimento, linguagem e moralidade. Endereço: Rua Alberto Rosas, 154. – Pelotas, RS. CEP: 96010-000. Tel.: 3284.5536. E-mail: <jovino.piz@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 325-341	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

O projeto de uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana pode ser a alternativa para as descolonialidades. Mas é preciso também descolonializar a própria descolonialização. Por isso, essa pedagogia não se restringe ao contexto latino-americano, pois o diagnóstico de nossa época aponta para a multiplicidade de contextos e, por isso, não há como fugir da realidade que é, simultaneamente, local e mundial. Afinal, é possível sentir-se em casa em qualquer lugar do planeta, mas, ao mesmo tempo, é comum alguém sentir-se estranho até mesmo no seu próprio lugar de origem.

A proposta tem como ponto de partida a reavaliação dos discursos e discursividades conformadoras do horizonte de vida inerente ao mundo da vida (*Lebenswelt*). O tema aponta para a audácia de uma proposta transformadora das práticas educativas, sem, no entanto, desprezar os relatos de uma arqueologia capaz de descortinar as nuances de um projeto unilateral, seja ele de cunho cultural, religioso, político, ideológico etc. Nesse sentido, há aspectos relacionados aos diferentes mundos de vida, mas existem também elementos concernentes a um processo civilizatório regional, isto é, ao nosso contexto latino-americano. Por isso, as considerações sobre o mundo da vida e a duplicidade da linguagem relacionada à vida cotidiana e aos aspectos filosóficos de nosso tempo são o ponto de partida para, então, entender as dicotomias frente às contingencialidades da vida cotidiana. Com isso, deseja-se indicar elementos de uma pedagogia à altura das exigências dos tempos atuais.

A tradição ocidental ainda alimenta um duplo discurso frente a diversas categorias, seja em relação ao bem *versus* o mal, ao divino *versus* o humano, ao *corpus versus anima*, ao legal e ao ilegal, entre outras mais. É possível, também, identificar um discurso que separa a justiça das teorias do bem. Na verdade, não há unanimidade nas análises e interpretações, muito menos uma linha demarcatória eficaz a ponto de ser considerada como *board line* para estabelecer onde um horizonte começa e onde outro termina. No entanto, sabemos que há leituras e interpretações que predominam e se sobrepõem e, por isso, conseguem um significado preponderante.

Este texto não se limita a evidenciar a duplicidade ou a bipolaridade em relação às contingencialidades da vida cotidiana. Ele pretende desconstruir a interpretação que auffer as referências ao mundo da vida como algo próximo à ingenuidade ou à noção concernente ao mal visto. Essa incursão possibilita resgatar a concepção de *Lebenswelt* como lugar de hospitalidade e, com isso, evidenciar o mundo da vida como habitat no qual convivem humanos, não humanos e, inclusive, a inumerável diversidade de seres ou organismos. Esse é o parâmetro gerador de uma pedagogia capaz de assegurar a convivência entre todos. No contexto latino-americano, a proposta pode ser denominada ou concebida como sendo uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana.

A duplicidade de interpretações na tradição filosófica

Os contornos da pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana se articulam em um contexto no qual a tradição cristã-europeia foi crucial. Se a antiguidade clássica teve uma recepção especial na Idade Média europeia, a América Latina sofreu a imposição de um modelo delineado desde a Europa. Embora com tradições culturais distintas e com matizes peculiares, inclusive divergentes às vezes, a América Latina sofreu um processo de homogeneização sem precedentes, demarcando os estilos de vida e criando padrões que perpassam seus povos de ponta a ponta. Esse modelo ou protótipo serviu de base para orientações políticas, culturais, educativas e, inclusive, religiosas. Atualmente, ninguém tem dúvidas a respeito da presença da tradição europeia e cristã, apesar da diversidade de interpretações, porque não há – e nunca houve, nem haverá – qualquer homogeneidade ou espécie de padrão monolítico.

Por sua vez, continuam fortes e prosperam duas linguagens, relativamente paradoxais. Diante disso, pode-se realizar um diagnóstico de nossos tempos e dar-se conta das tendências e perspectivas em relação ao nosso próprio futuro. Na verdade, persiste a disseminação da duplicidade de discursos, procurando justificar o que é, no fundo, injustificável. Em outras palavras, o modo de pensar e a forma de agir estão perpassados por diferentes estilos; suas características são notadamente variadas e pluridimensionais. Enfim, no horizonte de nossas gentes, desfila uma pluralidade formidável, com uma diversidade de feições, cores, tons, musicalidades, disposições e características que perfaz, de nosso mundo cotidiano, a sementeira de constantes encontros e desconformidades.

A análise busca referência ou apresenta como marco categorial o mundo da vida (*Lebenswelt*), o que permite entender, entre outras coisas, a dupla leitura que a tradição europeia, antropocentrada e humanisticamente cristã, difundiu nas Américas. No seu bojo, permeia a herança da tradição platônica e neoplatônica, cuja separação entre *corpus* e *anima* alimenta uma tremenda *depreciação da existência carnal e terrenal* (ou terrestre). O menoscabo a qualquer referência vinculada à corporeidade se traduz em um discurso que transforma a noção de mundano e mundanidade a algo ligado a “[...] aparência ilusória do qual o homem deve afastar-se e abandonar se aspira viver em conformidade com os impulsos superiores da alma” (SCHMITT, 2006, p. 254). Assim, todos os aspectos relativos ao mundo passam a ser considerados como perigosos e perniciosos, a ponto de causar danos e, portanto, ser extremamente prejudicial aos anseios de uma vida plena.

A agenda dessa interpretação reporta-se à ideia do resgate do mundo da vida (PIZZI, 2005), tema reiteradamente presente nas discussões. Na verdade, trata-se de um aspecto fundamental, conquanto o mundo da vida descortina a originalidade *sui generis* e, ao mesmo tempo, o caráter um tanto enigmático que a

tradição ocidental guarda no seu seio. É verdade que o vocábulo tradição se reveste de uma carga de ortodoxia que, às vezes, impele ao conformismo. Não se trata de alimentar a unidimensionalidade das tradições, pois a multiplicidade tem relação também com a pluralidade, ou seja, com a diversidade interna das culturas como tais. Por isso, o aspecto pragmático-fenomenológico do mundo da vida se volta às evidências concernentes às situações vivenciais e dos procedimentos concernentes à vida cotidiana, de modo a não esconder ou negar os aspectos ou motivos que pautam as tomadas de decisão. Por isso, o foco na maneira de como a filosofia ocidental interpretou a vida cotidiana e suas circunstancialidades, e de como isso gerou um prejuízo, não apenas para a análise de nossos tempos, mas também para a compreensão dos estilos de vida ligados aos ideais de justiça e de solidariedade.

O exercício para compreender, desde o ponto de vista filosófico, esse horizonte de vida, é, sem dúvida, uma das referências para o conhecimento em geral e para a pedagogia em particular. Nesse sentido, a racionalidade ético-comunicativa (PIZZI, 2004) proporcionou – e continua impulsionando – a releitura sistemática da filosofia, no sentido de redimensionar a própria noção de racionalidade, sem rechaçar o contexto de vida concernente ao *Lebenswelt*. Para tanto, as contribuições de Husserl e de Habermas são significativas, salientando não apenas os reducionismos, os formalismos e/ou procedimentalismos, mas também as implicações da categoria *mundo da vida* para a filosofia prática. Essa incursão torna claro o significado e as controvérsias da categoria *mundo da vida*, aspecto que possibilita, inclusive, o questionamento a respeito das demandas ou das exigências de reconsiderar os diferentes horizontes da vida cotidiana.

Em relação a isso, cabe destacar a dicotomia que consagra a desconfiança desmedida em relação às experiências vivenciais e às contingencialidades relativas ao *mundo da vida* (tradicionalmente ligadas à *doxa*). Em Platão, por exemplo, a ideia de um mundo efêmero e visível recomenda o descrédito e o menosprezo ao horizonte ligado à vida cotidiana (*everyday life*). A realidade vinculada à *doxa* não passa de um horizonte inapropriado, isto é, um pseudo-horizonte e, portanto, nada confiável e esvaziado de qualquer sentido. Esse elo como inautêntico evidencia pretensões que podem ser simplesmente desqualificadas. Nessa contraposição, há uma espécie de dilema ligado ao modo *habitual* da vida, isto é, ao *habitat*. Esse discurso reafirma que a realidade cotidiana não passa de um horizonte ligado ao percível e, por isso, não serve como base para qualquer tentativa de fundamentação racional. No fundo, o *habitat* ou a vida cotidiana não passa de territórios *vazios*, ainda ligados a uma tradição pré-moderna e, portanto, algo sem crédito qualquer. Mais tarde, Descartes, por exemplo, advoga pela dicotomização entre *res extensa* e *res cogitas*, realçando o dualismo entre a idealização metafísica e a realidade circunstancial.

Evidentemente, essa questão possui contornos muito mais profundos e abrangentes. No entanto, a referência indica apenas o interesse em intuir uma noção apropriada para perceber e dar conta do mundo latino-luso-americano de vida (PIZZI, 2007). Por isso, se a aproximação com Husserl possibilitou ampliar a compreensão do sentido concernente aos *mundos de vida*, o ensejo de uma racionalidade ético-comunicativa recupera da fenomenologia –de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Schütz, Parsons, Mead, entre muitos outros –, não apenas a crítica à unilateralidade nomológica e monológica ocidental; ela permite, também, estudar e entender o significado e a importância desse saber intuitivo e pré-categorial relacionado às circunstancialidades do *mundo da vida*. Em outras palavras, essa incursão teórica, na perspectiva de uma teoria do agir comunicativo, abriu passo para resgatar e compreender o sentido concernente às circunstancialidades da vida cotidiana, algo nada ingênuo, desfigurador ou desmoralizado nem desmoralizável.

A desconstrução da linguagem relativa ao *ingênuo* e/ou do mal vivido

Conforme foi anunciado, existe, na tradição filosófica ocidental e no pensamento em geral, uma dupla noção relacionada ao *mundo da vida* e, em decorrência, aos aspectos relacionados à vida cotidiana. De modo geral, a filosofia utilizou – ou utiliza – duas expressões para evidenciar essa classificação: *episteme* e *doxa*. Atualmente, essa divisão pode ser examinada em vistas a uma idealidade metafísica, isto é, a representação de uma plenitude frente a um mundo de circunstâncias concernentes às contingencialidades, ou seja, relativo ao habitual e ao mundo terrenal que, às vezes, é apresentado de um modo um tanto desfigurador ou, então, desacreditado.

No mundo humano e no concernente ao seu *habitat*, figuram representações como as do exílio, do sofrimento e da cruz, por exemplo, perfazendo um contexto de fragilidade e fugacidade, em sentido completamente oposto ao lugar de plenitude. Ao deixar de lado um dos mundos, o sentido da vida e o agir devem se orientar *moral ou espiritualmente* (TAYLOR, 2010) na direção do mundo idealizado. Nessa contraposição, existe uma espécie de dilema entre o agir voltado ao modo *habitual* da vida e à projeção de um ideal transcendente e de *vida plena*. A vida plena utiliza uma linguagem ideal e reflete uma forma perfeita de existência vital. As premissas contraditórias insistem em *renunciar esse lugar* comum, esse horizonte de sentido concernente às situações cotidianas.

O segundo aspecto dessa equivocação ou do desfiguramento da noção de mundo é consequência dessa compreensão de mundo. Refere-se à busca dos fundamentos das validades em bases alheias, ou seja, desde fora dos contextos e dos padrões culturais, sociais e ecológicos. Essa busca ocorre frente à consideração

de que o lugar habitual – isto é, corrente e comum – carece de sentido, pois o *lugar da plenitude* se encontra “[...] fora ou *mais além* da vida humana” (TAYLOR, 2010, p. 29, grifo do autor). Por isso, o desenho e o mapeamento desse horizonte cotidiano “apenas podem ser compreendidas por meio das ideias” (TAYLOR, 2010, p. 29), ou seja, desde um horizonte transcendente e em outro nível. Em outras palavras, isso significa que as circunstancialidades da vida cotidiana só conseguem afiançar seu sentido se refletirem e projetarem o mundo externo e completamente extrínseco à realidade mundana e terráquea.

Dessa forma, o ideal de vida se vincula a uma perspectiva forânea e deveras intrusa, ou seja, uma imagem com dupla representação. No seu horizonte, vigora um tipo *eidolon* (εἶδωλον, *ghost*), ou seja, uma disposição com caráter ideal que se sobre põe ao vivencial e cotidiano, e o trata como algo descartável. O caráter forâneo reflete um projeto hegemônico e unilateral, anulando, portanto, a reflexividade crítica. Deste modo, o imperativo da submissão conduz à uniformização de um estilo de vida coincidente com o modelo desenhado desde um mundo externo e, portanto, completamente alheio à realidade cotidiana. No caso, as histórias particulares e circunstanciais, o passado e o presente do peculiar e singular sofrem a condenação de estarem vinculados ao “[...] menosprezo e à difamação” (FORNET-BETANCOURT, 2010, p. 40).

Por isso, a repartição ou a bifurcação interpretativa dicotômica traz à tona não somente a dupla linguagem, mas torna possível a compreensão das características da tradição ocidental –machista, hierarquizada e com auspícios cristãos – que soube criar e difundir uma imagem extremamente poderosa. A proeminência unilateral vigora até os dias de hoje, seja através do cristianismo ou da ciência como tal. No fundo, tanto o cristianismo como as ciências engendram ideologias perniciosas. Além da influência de Platão e do neoplatonismo, o modelo de ciência e de produção do conhecimento também foram fundamentais para a consolidação deste arquétipo eminentemente antropocentrado de compreensão de mundo. Nessa configuração, a morada terrenal não passa de um lugar de cativo, de encarceramento e de precariedades; no fundo, trata-se de uma etapa de expiação, de sacrifício e resignação em vistas a outro mundo, um espaço forâneo. Na linha de Platão, os humanos são prisioneiros e permanecem na insensatez de uma vida que lhes impossibilita, inclusive, distinguir os objetos reais (PLATÃO, 1972).

A ciência moderna também reforçou a ideia de uma natureza com características indignas e vergonhosas. Isso equivale a dizer que a tradição ocidental, o percurso da ciência indica um processo que começa com a cosmologia dos gregos, passando pelo teocentrismo medieval e chega ao século XVII com o mecanicismo. Além da *mathesis cum taxonomía*, o entusiasmo de Francis Bacon se reflete no texto *The new Atlantis*

(1627), salientando a dominação da natureza como algo implícito à própria ciência. Contrastando com Platão, Bacon reivindica um *status* científico para o contexto mundano-vivencial. Todavia, o bem-estar dos humanos se baseia no simples controle científico sobre a natureza e do conseqüente favorecimento da vida em geral.

A racionalidade lógico-matemática induz a epistemologia a se centrar na aplicação de um método eminentemente científico, na busca de uma configuração e/ou na padronização e mensuração técnico-científica dos fatos, da realidade e do próprio mundo. O raciocínio lógico estabelece as bases hermenêuticas para a compreensão humana e, por isso, nada foge da análise lógico-matemática. Nessa direção, os critérios de cientificidade não admitem a contradição e a controvérsia e, muito menos, a diversidade, porque o conhecimento deve demonstrar a univocidade e a objetividade dos conceitos. O mesmo estigma se aplica aos crentes: ou se acredita, ou não. A política também sofre do mesmo malefício: ou a favor ou contra. O problema se vincula a essa tendência filosófica arraigada ao juízo avaliativo negativo do terrenal, ou seja, um menosprezo e difamação do *ethos* vinculado ao terrenal e ao ecológico. Esta relação não passa de uma alienação, uma preocupação sem sentido, pois se trata de um lugar impróprio para alcançar a vida autêntica e verdadeira.

O resgate do *Lebenswelt* e o significado hospitaleiro do vivido

Apesar das dicotomias da tradição filosófica ocidental, existe, na própria filosofia, outra perspectiva, ou seja, uma tendência em não rechaçar ou difamar as contingencialidades do mundo da vida cotidiana. Nessa incursão, podemos nomear Husserl e toda uma tradição fenomenológica, como Merleau-Ponty e Sartre, sem esquecer Alfred Schütz ou Ricardo Salas. Na tradição neomarxista, há Heri Lefebvre, Karel Kosik e Agnes Heller. O feminismo também contribuiu significativamente, assim como é pensamento libertador latino-americano (FORNET-BETANCOURT, 2010).

Nesse sentido, a mudança hermenêutica da filosofia foi importante, abrindo, portanto, “[...] novos acessos à vida cotidiana e desenhando novas bases para o diálogo entre filosofia e cotidianidade” (FORNET-BETANCOURT, 2010, p. 41). Por isso, se, num primeiro momento, a tensão indicava as dicotomias entre a perspectiva metafísica e transcendente *versus* as contingências situacionais, agora, no segundo momento, o debate se divide entre duas linguagens para compreender o *mundo da vida*: por um lado, a insistência em recusar e transformar as situações vivenciais em aspectos ingênuos ou inconsistentes e, por outro, reconhecer seu significado para a filosofia prática e a teoria do agir comunicativo.

O *Lebenswelt* presume, pois, outra maneira de entender as relações, sem, para tanto, recusar as contribuições da ciência, da política, das religiões etc. Essa categoria permite também situar os sujeitos em seus horizontes e no diálogo com a diversidade. Por isso, a insistência a respeito dos saberes relativos ao *Lebenswelt* indica que não existe alternativa senão reconhecer o saber dos sujeitos socializados como pertencentes a um mundo da vida (HABERMAS, 1988).

Ao mesmo tempo, a ideia do resgate se vincula também à experiência da memória. Na verdade, é preciso reaver o sentido de reminiscência e trazer à consciência aquilo que é resultado das experiências vividas, da correlação dos fatos, de sua interpretação; enfim, daquilo que não se pode esquecer e, portanto, precisa reviver. Essa memória não significa simplesmente a expressão de um passado ou o mapeamento das fantasias ou, então, o simples diagnóstico das patologias. A memória trata de algo vivo e que vai reconstituindo o significado das linguagens relacionadas ao mundo da vida e das representações dos fatos. O resgate indica, pois, restituir à filosofia aquilo que foi perdido e/ou recusado; não apenas à filosofia, mas a todas as gentes, para retomar, recuperar e reanimar esse processo de análise crítica em vista a outros mundos necessários.

Em vista a este resgate, capaz de restabelecer o sentido do pensar e de reanimar as lutas diárias, gostaria de salientar alguns pontos que, no horizonte de uma filosofia prática, podem afiançar uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana.

O primeiro ponto é concernente à própria ideia de modernidade. Edward Demenchonok (2009) advoga por *múltiplas modernidades*, o que indica também uma reconsideração a respeito da própria compreensão que a sociedade ocidental tem de si mesma. Em outras palavras, é possível descrever distintas modernidades ou, então, encontrar diferentes faces da modernidade, sejam de caráter cultural, econômica, tecnológica, política e assim por diante (DEMENCHONOK, 2009).

A representação das *múltiplas modernidades* supera, segundo Demenchonok (2009), os estereótipos da *modernização enquanto ocidentalização*, pressupondo uma “[...] crítica pós-moderna/pós-colonial às metanarrativas da globalização, aos conceitos de heterogeneidade, indigenismo e hibridização” (DEMENCHONOK, 2009, p. 19). Esse aspecto parece ser ainda mais interessante, principalmente pelo fato de lembrar não somente a ocidentalização e as metanarrativas, conquanto Demenchonok menciona o indigenismo – faltando-lhe, por exemplo, a alusão aos afrodescendentes –, aspecto relevante para salientar o processo de aculturação ocorrido nas Américas (de Norte a Sul). Em razão disso, não há como fugir do *fenômeno cultural* e do processo “[...] civilizatório” (GRÜNER, 2010, p. 30). Esse processo disseminou, nas Américas, uma homogeneização que articulou um estilo de vida e uma única forma de expressar o âmbito religioso em grande parte dos três diferentes continentes: Europa, América e África. Esse processo

civilizatório, por assim dizer, reproduziu ou instituiu, “[...] através de sofisticadas formas de *sincretismo*, estruturas sociais, culturais, religiosas, linguísticas, estéticas, artístico-musicais etc. muito complexas, gerando uma *nova cultura*, inédita até então” (GRÜNER, 2010, p. 30, grifos do autor).

Por isso, as teses da ruptura e/ou da continuidade da modernidade ocidental se vinculam ao processo de reconstrução das identidades, apoiadas na reinterpretação do significado de *ocidente uniforme* e na necessidade de reconsiderar a multiplicidade, a interculturalidade, a hibridização e outros conceitos. A modernidade, salienta Eduardo Grüner, (2010) não evidencia um bloco homogêneo, simétrico e harmônico, pois está *dividida contra si mesma*. A Revolução Francesa representa apenas um dos marcos da modernidade. Todavia, antes dela, houve na América Latina – ou seja, no Haiti – uma revolução que, de acordo com Grüner (2010, p. 43), “[...] foi *mais importante* que a francesa”. Em outras palavras, a revolução dos escravos afro-haitianos, entre 1791-1804, foi “[...] *muito mais radical* que a tão celebrada revolução francesa” (GRÜNER, 2010, p. 88, grifo do autor), porque apresentou um forte componente *social e etno-cultural*. Dela nasce a Constituição Haitiana de 1805, um “[...] *ensaio crítico* de reflexão sobre a modernidade americana” (GRÜNER, 2010, p. 29, grifo do autor).

O *caso do Haiti* representa, pois, não apenas uma forma de resistência, mas de outro rosto da modernidade, cuja característica *cimarronaje* supõe a desterritorialização – tanto geográfica como simbólica, ideológica e filosófica – da inconveniente revolução francesa. Na época, Napoleão teria se referido aos afro-caribenhos como “[...] negrinhos a-históricos” (GRÜNER, 2010, p. 45), ou seja, um sujeito dilacerado em todos os seus aspectos. Em outras palavras, a *outra* revolução não podia ser reconhecida pelos franceses – e pelo resto do mundo – porque era indígena, negra, mulata, mestiça e, em razão disso,

[...] *fraturado* entre a *coloração* bem definida de seu corpo e a não-cor que é o ideal brando de inexistência corporal; é o *sujeito dividido* ‘desocupado’, ‘marginal’, ‘migrante obrigado e recusado’, ‘sobrante’, ‘descartável’, *fraturado* entre seu afã de recuperação de uma não se sabe que *dignidade integrada* e seu caráter de *resto* depreciado, quando não odiado por ser o espelho antecipador de um sempre possível futuro da chamada ‘classe média’; é o *sujeito dividido* ‘mulher’, ‘trans’, ‘sexualmente minoritário’, *fraturado* entre o desejo constitutivo de *diferença* e o necessário reclamo de *igualdade*; é o *sujeito dividido* ‘judeu’, ‘muçulmano’, ‘ateu’, ‘panteísta’, inclusive ‘cristão’, *fraturado* entre o *sublime* de sua fé ou de sua crença, e o frequentemente *monstruoso* de sua Igreja (porque

até os ateus, já se sabe, têm igreja), que permanentemente lhes inculca o *ódio* do universal abstrato até o particular concreto, o ódio do gozo do Uno contra a realidade do múltiplo; é o *sujeito dividido* ‘cidadão honesto e preocupado’, *fraturado* entre sua autêntica concernência pelo destino da *polis* humana e seu absoluto aborrecimento e des-razão, ou seja, o *desesperamento* ante a decomposição, a canalhice assassina ou a imbecilidade que passa a ser a *política* mundial. (GRÜNER, 2010, p. 29, grifos do autor).

Como é possível perceber, Eduardo Grüner, (2010) presume a reconstrução da memória de uma invenção original com complexas estruturas sociais, culturais, religiosas, linguísticas, estéticas, artístico-musicais, etc., através de sofisticadas formas de *sincretismo* a ponto de gerar uma *nova cultura*; inédita, portanto. O encontro dessa diversidade de matrizes – indígenas, negro-africanas, europeias, entre outras mais – deu origem a esta *América Morena*, reveladora das incríveis forças espirituais que promovem a aproximação intercultural para dar conta da complexa pluralidade de sua gente. A expressão *América Morena* é de Ricardo Salas – a quem agradeço a amabilidade e o apreço – pensador e filósofo chileno, um jeito bastante carinhoso para expressar o inédito, peculiar e espetacular matização das gentes latino-americanas.

Enfim, as diferentes modernidades se relacionam a esta memória de resgate e recuperação dos movimentos e tentativas de outras modernidades, ou seja, no ensejo de outros mundos possíveis (ou necessários). E não se trata apenas de tirar do esquecimento o caso específico do Haiti, mas de outras lutas e acontecimentos extremamente significativos para o conjunto da obra. Nesse sentido, poderíamos recordar Bartolomeu de las Casas ou, então, o livro de Júlio José Chiavenatto, sobre os episódios concernentes à guerra do Paraguai e o genocídio praticado pelas tropas brasileiras. Também seria importante retomar o movimento negro no Brasil e inumeráveis esforços locais e regionais². E, se quisermos ampliar o horizonte, podemos estudar o livro de Dee Brown (2010), *Enterrem meu coração na curva do rio*, o qual narra a dramática história dos índios norte-americanos.

Esse resgate – como apontamos acima – remete a outra questão importante dessa tentativa de uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana. Para alcançar e conseguir uma hospitalidade convivencial, é preciso reprojeter a noção antropológica e

2 Josué Montello é uma das obras-primas, cujo estilo romancado e histórico, mostra a sociedade escravocrata e o *moral point of view* de proprietários e escravos, comerciantes e traficantes, profissionais, políticos e sacerdotes amordaçados pela mentalidade de uma época mercantilista e nada humanista. Embora com um caráter regional, Mário Palmério escreve *Chapadão do Bugre*, o qual também retrata a violência e as disputas que envolvem fazendeiros e o ponto de vista racial.

antopologizante do humanismo ocidental. Nesse sentido, modernidade evidencia, entre outros aspectos, uma “[...] complexidade das diferentes sociedades [...]” o que significa, às vezes, a homogeneização ou a hegemonia de um único ponto de vista, abdicando da diversidade de suas “[...] culturas e histórias” (DEMENCHONOK, 2009, p. 18).

A multiplicidade confere outro caráter ao tema da modernidade. A bem da verdade e sem entrar no mérito relacionado às múltiplas modernidades, de simpatias, antipatias a respeito, há um elemento inerente a qualquer delas: o centro continua sendo o ser humano. Em outras palavras, existe uma reconhecida antropocentralidade, com a qual a política, a economia, as ciências, a filosofia – e, no caso, a própria ética – sofrem o assédio de um ponto de vista eminentemente antopologizado e antopologizador. Para Hincklamert (1995), o antropocentrismo seria o responsável pelas incertezas que rondam o futuro da humanidade e do planeta. Em boa medida, o antropocentrismo ocidental se caracterizou por um tipo de orientação ao agir a ponto de considerar o ser humano não apenas como *ponto de convergência*, mas reforçou o caráter prevalecente sobre os demais seres, a natureza e o universo como tal.

Ao considerar o humanismo excessivamente antropocentrado, dever-se-ia vislumbrar também as cruciais consequências dessa percepção. A sobrevalorização do humano não é tema exclusivo da modernidade. Todavia, a desmedida acreditabilidade no ser humano não passa de um silogismo. Em relação a isso, basta lembrar Wittgenstein (1997), em sua *Conferência sobre ética*, presumindo a possibilidade de que alguém fosse onisciente e, em decorrência, essa pessoa

[...] conhecesse os movimentos de todos os corpos animados ou inanimados do mundo e conhecesse também os estados mentais de todos os seres que viveram. Além disso, se presumiria que este homem escrevesse seu saber em um grande livro; tal livro conteria a descrição total do mundo. (WITTGENSTEIN, 1997, p. 36).

Wittgenstein (1997) deseja salientar a distinção entre juízos de valor e juízos em relação a fatos ou fenômenos. Por sua vez, ele deixa evidente a impossibilidade, tanto lógica quanto real, de o ser humano ser capaz de abarcar não apenas o conhecimento, mas também de dominar determinados significados em relação ao mundo e aos fatos. Para ele, o grande problema foi atribuir *valor absoluto* a questões que não comportam tais pressuposições. Não se trata de recusar o valor intrínseco do ser humano. No entanto, o propósito está em *ir além do mundo*, ou seja, ultrapassar os limites da linguagem humana e demolir as “[...] paredes de nossa jaula” (WITTGENSTEIN, 1997, p. 43) e poder, então, compreender as diferentes linguagens de um mundo e de uma mundanidade que não são exclusivamente antropocêntrico e antropocentralizador.

Nesse sentido, é possível perceber, hoje em dia, indicativos mais que evidentes em relação aos direitos dos animais e aos apelos para um compromisso com o meio ambiente e, inclusive, em relação às gerações futuras. O abandono do aspecto ecológico e a recusa em considerar os *não humanos* como sujeitos coadunam apenas com uma perspectiva racional antropocentrada. No entanto, atualmente as bases *tectônicas* da fundamentação normativa estão se modificando, promovendo a emergência de novos protagonistas. Essa discussão está relacionada com a concepção iluminista de sujeito, realçando um antropocentrismo que descarta qualquer exigência normativa fora do horizonte do âmbito humano. Essa moral iluminista e laica é pertinaz na sensibilização dos sujeitos diante das injustiças, mas, por outro, ela se ressentida da solidariedade não apenas entre humanos, mas também em relação aos não humanos e frente à própria ecologia. Existem, inclusive, situações em que os não humanos são mais bem acolhidos que pessoas humanas ou grupos de pessoas. Nesse sentido, no prefácio à edição brasileira do livro *Libertação animal*, Peter Singer (2004) aponta situações que ele considera constrangedoras.

A exigência de uma reflexão crítica capaz de resgatar o *mundo da vida* conduz a uma epistemologia geradora de uma pedagogia sensível à diversidade de mundos. Em outras palavras, a pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana presume um mundo no qual seja possível a hospitalidade a todos os seres (humanos e não humanos, animais e não animais; enfim, com o ecossistema como um todo). Essa hospitalidade está ligada ao reconhecimento do *valor intrínseco* de cada um dos seres e dos elementos-sujeitos desse ecossistema.

A expressão *valor intrínseco* é o significado de reconhecer algo como “[...] intrinsecamente importante”, lembra Dworkin (2003, p. 99). Nesse sentido, ele diferencia entre o que seja *instrumentalmente* importante e remete ao campo da subjetividade para mostrar que muitas coisas são valiosas simplesmente para quem ou aquelas pessoas que as desejam. Na continuação, fala daquilo que é intrinsecamente valioso, referindo-se a algo “[...] *independente* daquilo que as pessoas apreciam, desejam ou necessitam, ou do que é bom para elas” (DWORKIN, 2003, p. 99). Nesse caso, os objetos e/ou acontecimentos devem ser admirados e protegidos, “[...] porque são importantes em si mesmos, e não se ou porque nós, ou outras pessoas, os desejamos ou os apreciamos” (DWORKIN, 2003, p. 99-100).

É evidente que esta argumentação tem a finalidade de mostrar *a vida* como um valor intrínseco e esse parece ser o mote da obra de Dworkin (2003). Todavia, não há vida sem *Lebenswelt*. E isso não é uma questão subjetiva, muito menos instrumental, mas algo intrinsecamente valioso em si mesmo. Aliás, eu me atrevo a dizer que o mundo da vida é intrinsecamente valioso porque é necessário, não só porque ele existe e está aí, mas pela razão de ser o horizonte, o lugar ou o habitat dos humanos e não humanos. Em outras palavras, não se

trata de objetos ou acontecimentos valiosos, como presume Dworkin (2003), mas de um horizonte de vida e de interrelações, desde o qual se estabelecem as mediações, as valorações, as proposições, as discussões, os enfrentamentos e a busca de alternativas aos conflitos e na configuração de orientações para a ação. Deste modo, pode-se entender o sagrado não enquanto algo ligado à divinização e com um fim escatológico, mas como um ponto de partida imprescindível: o *mundo da vida* e suas circunstancialidades; e mais, o mundo e sua pluralidade de contextos, de estilos de vida, de paisagens e rostos.

A mudança indica, pois, uma perspectiva voltada à *acrópolis*, e nunca desde a *necrópolis* (PIZZI, 2010). A analogia permite entender um mundo e uma natureza viva, ou seja, o mundo das gentes e da vida. A ideia se refere ao aspecto vivencial e à pluralidade das formas de conviver e de compartilhar experiências entre todos os viventes, humanos ou não. Por isso, a hospitalidade encontra sua forma em um *oikos-cosmos-polis*, um horizonte público e em harmonia com a natureza e com todos os seus elementos – que são vida e extremamente vitais – no sentido de garantir a hospitalidade convivencial entre humanos e não humanos, entre os *anthropos* e os demais seres e o cosmos como tal.

Nesse sentido, o apelo à vida significa a busca de hospitalidade convivencial, pois não se trata apenas de uma relação entre humanos, mas de uma correlação entre distintos horizontes, sem a primazia ou superioridade de ninguém e/ou de nada. Essa perspectiva permite entender a conexão entre o *logos* que não abandona ou recusa o *oikos* (INNERARITY, 2008, p. 213). A vinculação entre *logos* e *oikos* engendra também o *cosmos*, isto é, a conjugação de forças que se complementam na espacialidade do horizonte nunca limitado, nem preso a fronteiras ou padrões herméticos e definidos desde fora, isto é, foraneamente.

Por isso, o indicativo de uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana presume um sujeito co-autor e, portanto, vinculado a uma inter-relação com os demais sujeitos. No caso, a hospitalidade é um dos suportes essenciais, conquanto busca a convivência afável, amável e com a franqueza de quem compartilha *mundos*. O substantivo hospitalidade também se relaciona com o verbo agasalhar. E para agasalhar é preciso acolher, não apenas para tratar dos ferimentos, das patologias ou dos aborrecimentos da vida, mas para garantir a acolhida de quem vive em mundos cujo território está demarcado por humanos, por não humanos, pelo ecológico e essa infinidade de espécies, seres e elementos. Enfim, uma hospitalidade que transforma o inóspito em reconstrução capaz de remodelar a rudeza das relações em convívio entre todos os seres (humanos, não humanos e elementos da natureza).

Esse seria, então, um dos grandes desafios de uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana. Quer dizer, ampliar o horizonte do simplesmente

antropológico e estabelecer as correlações necessárias com os demais seres e com a natureza em geral. Nesse sentido, vale a pena insistir na passagem concernente à analogia entre a *necrópolis* e a *acrópolis*. Desta forma, será possível entender a perspectiva do *oikos-cosmos-polis*, perspectiva voltada em assegurar a cada sujeito (humano ou não) o seu caráter de co-autor.

Nesse sentido, a intenção volta-se a delinear do sujeito pronominal, vale dizer, insistir na ideia de um sujeito participante e, portanto, sem neutralidade. A nossa proposta se origina da leitura de Paul Ricoeur (2007), que insiste na separação entre a abordagem *objetual* e a forma pronominal de reconhecer o sujeito participante. Na verdade, ninguém rebate a forma falante *versus* ouvintes. Não se trata de questionar a importância dessa transformação, muito menos em reassumir os padrões da filosofia da consciência ou a perspectiva egológica da experiência intersubjetiva.

Por isso, quando Ricoeur (2007, p. 23) utiliza a “[...] forma pronominal”, ele, de uma forma ou de outra, redimensiona a categorização do sujeito comunicativo. A mudança indica uma forma de tratamento pronominal que não se resume ao binômio falante-ouvinte, aspecto tão precioso para a Teoria do Agir Comunicativo. Nesse sentido, a forma pronominal requer que todos os pronomes pessoais sejam reconhecidos e admitidos como coautores. Em outras palavras, não há pronome pessoal neutro e, em decorrência, a concepção de um sujeito neutro que deva ser considerado na sua absoluta neutralidade.

O nível gramatical suporta, por exemplo, que a terceira pessoa (singular ou plural) indique um sujeito não-presente ou aparentemente sem uma intervenção direta na ação. Todavia, as exigências pragmático-comunicativas presumem um tratamento pronominal a qualquer sujeito, de forma a garantir tanto ao falante (singular ou plural = *eu* ou *nós*) quanto ao ouvinte (singular ou plural = *tu* ou *vós*), sem ignorar as terceiras pessoas. Na verdade, trata-se de considerar todos os pronomes pessoais no mesmo nível, sem, portanto, reduzir a perspectiva do pronome pessoal *ele* e/ou *eles* ao âmbito meramente instrumental. Esse abandono ou, então, a suposição de que há terceiras pessoas neutras apresenta consequências *infelizes* – para utilizar a expressão de Austin – para a própria fundamentação discursiva da moral e, em decorrência, para o conceito de responsabilidade, de solidariedade pública, de justiça e assim por diante.

Em Ricoeur (2007), a exigência do pronome pessoal salienta a atitude reflexiva. A forma como ele justifica tem em vista três perguntas: *o que*; *quem*; e *como*. Segundo o autor, colocar a pergunta *o que* antes da pergunta *quem* implica na prevalência do “[...] lado egológico da experiência [...]”, traduzindo-se em um impasse (RICOEUR, 2007, p. 23). O agir delineado em termos do eu-sujeito tende a refletir o aspecto coletivo como desde um conceito analógico. O agir desde a primeira pessoa do singular pode presumir, no coletivo, uma compreensão analógica, às vezes até mesmo um *corpo estranho*, desenhado desde o falante sujeito-ator.

Em termos da teoria do agir comunicativo, o ato locucionário, na primeira pessoa do singular, indica que o falante não se comporta apenas como proponente, como também pode induzir à justificação do que seja a compreensão exclusiva do falante. No caso, *o* e *os* ouvintes nada mais conseguem a não ser assimilar e admitir essa proposição como se ela fosse expressão da vontade dos próprios concernidos. O aspecto locutório é resultante da ação de se emitir um enunciado, ou seja, do ato linguístico, locucional e locucionário concernente ao sujeito. E isso é concernente ao falante que se dirige a outros sujeitos proponentes.

Em vista disso, Ricoeur (2007) inverte a ordem das questões e coloca a pergunta *quem* antes do perguntar-se sobre o *que* isso significa. Para ele, uma boa doutrina fenomenológica deve preocupar-se em primeiro lugar com a *questão intencional*, isto é, com os sujeitos em “[...] todas as pessoas gramaticais” (RICOEUR, 2007, p. 23). Em outras palavras, o desdobramento da pergunta *quem* representa o lado pragmático, enquanto a pergunta *o que* revela o lado propriamente cognitivo. No fundo, a proposta aponta para a prevalência do lado pronominal, o que significa, em outras palavras, que nenhum dos pronomes gramaticais pode ser concebido e julgado como neutro ou desinteressado.

Em síntese, o binômio *sujeito versus ouvinte* caracteriza a terceira pessoa (singular e plural) enquanto pronomes de caráter neutro ou desinteressado. Assim, haveria a necessidade de um novo giro ao *linguisticturn*. No fundo, é necessário configurar uma teoria do agir que pudesse garantir um papel participante aos sujeitos coautores, mesmo que o pronome pessoal estivesse na terceira pessoa (singular ou plural). Em decorrência, poder-se-ia admitir como sujeitos não apenas os humanos, mas também outros seres. Por mais controverso que isso possa parecer, esta seria a alternativa possível para situar a natureza, os não humanos e demais seres como coadjuvantes de uma ética que assume a responsabilidade, presente e futura, na configuração de um *habitat* saudável; enfim, na feitura de âmbito moral que não admite a terceira pessoa como neutra e, portanto, como puro e simples objeto.

A perspectiva do agir instrumental deveria ser modificada. Além de renegar a própria teoria dos interesses, a insistência de sujeitos na primeira e segunda pessoa (singular ou plural) atesta um público que deixa de lado os pronomes pessoais na terceira pessoa (singular e plural). Do ponto de vista gramatical, essa neutralidade poderia persistir, mas no âmbito moral, ela não se sustenta, pois o compromisso com a natureza e os não humanos exige seu reconhecimento enquanto sujeitos coautores. No caso, as gerações futuras não podem ser diretamente relacionadas enquanto egos ou enquanto alteres (outros). Embora as formas de representatividade possam ser reivindicadas pelas gerações presentes, mesmo assim, elas continuam na conjugação da terceira pessoa, isto é, neutros e desinteressados.

Além do mais, é inapropriada a caracterização da terceira pessoa (do singular ou do plural) enquanto pronome pessoal vinculado à neutralidade ou do sujeito meramente observador. A pretensa neutralidade do sujeito inexistente. A insistência no binômio restrito a *falantes e ouvintes* e, no caso, a possibilidade do sujeito na terceira pessoa deixa de lado os coautores não participantes. Vale dizer, todos aqueles que não são reconhecidos como sujeitos caracterizados na primeira ou segunda pessoa ficam de fora da comunidade de comunicação, porque a pretensa neutralidade os caracteriza como não participantes.

Referências

- BROWN, D. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- CASALDÁLIGA, D. P. **Creio na justiça e na esperança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DEMENCHONOK, E. Philosophy after Hiroshima. From Power Politics to the Ethics of Nonviolence and Co-Responsibility. In: DEMENCHONOK, E. (ed.). **Between Global Violence and the Ethics of Peace: philosophical perspectives**. Malden and Oxford: John Wiley & Sons Ltd, 2009. p. 9-49.
- DOMINGUES, I. **O grau zero do conhecimento**. O problema da fundamentação das ciências humanas. São Paulo: Loyola, 1991.
- DWORKIN, R. **Domínio da vida**. Aborto, eutanásia e liberdades individuais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FORNET-BETANCOURT, R. Introducción. In: _____. **Dokumentation des XIV. International en Seminars des Dialog programms Nord-Süd**. Aachen: Verlags gruppe Mainz, 2010. p. 39-48.
- GRÜNER, E. **La oscuridad y las luces**. Capitalismo, cultura y revolución. Buenos Aires: Adhasa, 2010.
- HABERMAS, J. **Teoría da acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.
- _____. **Textos y contextos**. Barcelona: Ariel Filosofía, 2001.
- HINCKLAMMERT, F. **Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión**. San José: DEI, 1995.
- INNERARITY, D. **Ética de la hospitalidad**. Barcelona: Quinteto, 2008.
- KANT, I. **Apaz perpetua**. Madrid: Tecnos, 1985.

- MONTELL, J. **Os Tambores de São Luís**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- PALMÉRIO, M. **Chapadão do Bugre**. 12 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- PIZZI, J. A *pax* do *oikos-cosmopolise* os males de origem. In: FORNET-BETANCOURT, R. (Hrsg.). **Dokumentation des XIV. Internationalen Seminars des Dialog programms Nord-Süd**. Aachen,Verlags gruppe Mainz, 2010. p. 193-201.
- _____. **Ética do discurso**. A racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. Las bases de la interculturalidad desde el *Oikos-cosmos-logos*. In: ROCCHIETTI, A. M.; ZAVALA, G. P.; PIZZI, J. **Las bases historico-políticas de la interculturalidad**. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas, 2011. p. 25-34.
- _____. *Lebenswelt*: ¿Una noción apropiada para dar cuenta del mundo latino-luso-americano de vida? Algunas contribuciones desde Bomfim y Freire. In: SALAS ASTRAIN, R. **Sociedad y mundo de la vida. A la luz del pensamiento fenomenológico-hermenéutico actual**. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007. p 101-120.
- _____. **El mundo de la vida**. Husserl y Habermas. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica Silva Henríquez, 2005.
- PLATÃO. **Obras completas**. Madrid: Aguilar, 1972.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- SCHMITT, Jean-Claude. “Corpo e alma”. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C. **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2006. (v. 1).
- SINGER, P. **Libertação animal**. Ed. rev. Porto Alegre; São Paulo: Lugano, 2004.
- TAYLOR, Ch. **Uma era secular**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.
- WITTGENSTEIN, L. **Conferencia sobre ética**. 3 ed. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1997.

Recebimento em: 02/12/2013.

Aceite em: 23/01/2014.

Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas

Decoloniality and human rights of indigenous peoples

Fernando Antonio de Carvalho DANTAS¹

Resumo

O presente artigo trata dos direitos dos povos indígenas brasileiros. Começa com a abordagem dos direitos reconhecidos na Constituição Federal de 1988 que suplantou o paradigma colonial da negação, para fundar o período do reconhecimento dos direitos diferenciados à identidade, subjetividade, comunidade, sociedade, territorialidade e autodeterminação. Discorre sobre a nova cidadania indígena descolonizada, ativa e criativa decorrente do reconhecimento constitucional das múltiplos modos de ser, fazer e viver que configuram os direitos culturais coletivos indígenas.

Palavras-chave: Direito Indígena. Descolonialidade. Cidadania. Direitos Culturais.

Abstract

This article deals with the right of indigenous Brazilians. Begins with the approach of the rights recognized in the Constitution of 1988 which supplanted the colonial paradigm of denial, to establish the period of recognition of rights differentiated identity, subjectivity, community, society, territory and self-determination. Discusses the new indigenous citizenship of colonized, active and creative due to the constitutional recognition of multiple ways of being, doing and living that shape collective indigenous cultural rights.

Keywords: Indigenous Rights. Decoloniality. Citizenship. Cultural Rights.

1 Doutor e Mestre em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Professor Titular de Teoria do Direito da Universidade Federal de Goiás. Praça Universitária, s/n, Setor Leste Universitário, CEP: 74.605-220, Goiânia, Goiás, Brasil. Telefone: (55) (62) 3209-6020. E-mail: <fdantas@ufg.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 343-367	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

As sociedades indígenas brasileiras e seus direitos poliétnicos

[...] a riqueza da diversidade cultural de nossa América, deve servir de base e sustento para a construção de nações de um novo tipo, bem assim do seu desenvolvimento. Essa diversidade cultural implica diversidade de identidades e isso nos leva a propor uma questão vital: como construir a identidade nacional? Parece-me que um aspecto iniludível é a interculturalidade. Se até agora as relações entre distintos povos, entre distintas culturas foram excludentes e intolerantes para com os ‘outros’ e foram marcadas pela imposição de uma cultura sobre as outras, é necessário começar a construir as relações interculturais. (MENCHÚ TUM, 1998, p. 41, tradução nossa, grifo nosso).²

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por diferentes processos e formas de injustiças e violências institucionalizadas. Começa pela negação da humanidade; transita em longo tempo pela negação da cultura e chega aos dias atuais marcada pelo limite ao exercício de direitos e, conseqüentemente, de cidadania. O itinerário dessa história é caracterizado pelo ocultamento e invisibilização da diversidade étnica e cultural, portanto, da negação da pluralidade de povos e culturas configuradoras da sociedade complexa e multicultural³.

A sociedade multicultural, segundo De Lucas (1998, p. 22), “[...] mais que um conceito normativo, é um fato social. Isto é, a presença em uma mesma sociedade de grupos com diferentes códigos culturais (identidades culturais próprias) como consequência de diferenças étnicas, linguísticas, religiosas ou nacionais”.

2 Texto original: “[...] *la riqueza de la diversidad cultural de nuestra América debe servir de base e sustento para la construcción de naciones de nuevo tipo y de su desarrollo. Esa diversidad cultural implica diversidad de identidades y eso nos lleva a plantear una cuestión vital: ¿Cómo construir la identidad nacional? Me parece que un aspecto ineludible para ello es la interculturalidad. Si hasta ahora las relaciones entre distintos pueblos, entre distintas culturas han sido excluyentes e intolerantes hacia los otros y han sido marcadas por la imposición de una cultura sobre las otras, es necesario empezar a construir las relaciones interculturales.*” (MENCHÚ TUM, 1998, p. 41, tradução nossa).

3 A edição, em 29 de maio de 1537, da Bula *Veritatis Ipsa* (Sublime Deus) pelo Papa Paulo III, declarando serem os índios homens e que, como tal, tinham alma, reforçou o entendimento geral, no início da colonização brasileira, de que a bestialidade, ou seja, a negação da humanidade, era a característica dominante que o imaginário colonizador, tanto dos espanhóis como dos portugueses, atribuíam às pessoas indígenas (DANTAS, 2013).

Essa configuração plural, de acordo com o autor, significa “[...] novos elementos de conflito, de divisão e de mudança” (DE LUCAS, 1998, p. 22)⁴.

No Brasil, durante os quase cinco séculos que precederam o reconhecimento constitucional do final da década de 1980, a presença das diferenças étnicas dos povos indígenas esteve invisibilizada, tanto no plano social, pelo preconceito, como no jurídico, pela desconsideração das pessoas e sociedades diferenciadas.

O transcurso da mudança não venceu, ainda, o preconceito. Este, tomando características contemporâneas após a superação do racismo clássico baseado em códigos biológicos, portanto, no conceito de raça, atualmente se direciona para a cultura. Atua nesse sentido, a ideologia implícita no processo de globalização que exige uma homogeneização cultural – apropriação e dominação, segundo Casanova (2000), do mundo para a imposição de necessidades e modelos universais, favorecedores da expansão do mercado. Assim, resistências étnicas e culturais à globalização ou aos modelos políticos pré-estabelecidos, são tratadas como reações aos processos globais, acompanhadas da presunção de que as culturas são imutáveis, o que dá lugar ao racismo cultural, uma espécie renovada de naturalismo. Para Herrera Flores (2000) o racismo culturalista é tão ou mais excludente do que o racismo biológico. “Se não há ideologias contrapostas, se não há mais história e, nem sequer, classes em conflito, o inimigo do novo naturalismo não é outro senão as outras culturas” (HERRERA FLORES, 2000a, p. 158).

A redução das culturas das sociedades indígenas a tópicos descontextualizados legitimou a histórica exclusão desses povos. Atualmente, não mais a redução naturalista – como preferem aqueles que dizem que não há alternativas – mas o fato concreto da existência da diversidade tensionam a suposta ordem homogênea, porque esta é falsa.

A falsidade é comprovada pela afirmação de Kymlicka (1996) de que todas as democracias liberais são multinacionais ou poliétnicas, assim como, também, simultaneamente, as duas coisas, o que possibilitou ao autor conceber três formas de direitos diferenciados em função do grupo: *direitos de autogoverno*, *direitos poliétnicos* e *direitos especiais de representação*⁵.

4 Texto original: “La sociedad multicultural, el multiculturalismo, más que un concepto normativo, es un hecho social. Esto es, la presencia de grupos con diferentes códigos culturales (identidades culturales propias) como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales” (DE LUCAS, 1998, p. 22, tradução livre).

5 A concepção dos direitos diferenciados em razão do grupo é formulada pelo autor no intento de substituir o conceito de direitos coletivos, tidos para ele como ambíguos, em razão da *amplitude*, de não estabelecer distinção entre *restrições internas* e *proteções externas*, e, porque *sugere uma falsa dicotomia com os direitos individuais* (KYMICKA, 1996, p. 46-55, grifos nossos).

A concepção desses três blocos de direitos diferenciados, desde a perspectiva liberal, constitui ponto de partida para a discussão do problema que lhes subjaz: em primeiro lugar, a ideia de integração e acomodação das diferenças sócio-culturais à sociedade e ao Estado nacional hegemônico em que estejam inseridas. Em segundo, salva, em última análise, o modelo institucional moderno e liberal de organização política configurado no Estado⁶. Porém, e entendemos este aspecto como o mais importante, constitui percurso porque descortina a necessidade de repensar criticamente tal modelo desde os instrumentos da modernidade e oferecer alternativas cujas respostas não se circunscrevem, necessariamente, ao modelo liberal ou à racionalidade moderna⁷.

Sobre os direitos de autogoverno, entendem-se as reivindicações de autonomia política e de jurisdição territorial através do federalismo; já os direitos poliétnicos se referem às características culturais diferenciadoras e os direitos de representação, à participação política nos processos de tomada de decisões que lhes afetem (KYMLICKA, 1996).

Os direitos coletivos diferenciados dos povos indígenas têm na territorialidade uma dimensão fundamental. Para Souza Filho (2003), a negação desta terminologia para designar os espaços de domínio dos povos indígenas, aliada à resistência em denominá-los de povos e, conseqüentemente, a garantia dos direitos de autodeterminação, encontra sua justificativa no temor independentista da emancipação política⁸.

Assim, o debate sobre o direito coletivo de autogoverno se torna complexo, na medida em que extrapole as categorias do liberalismo político moderno. Para Kymlicka (1996), a solução se situa no estabelecimento de uma autonomia federalista, portanto, limitada ao âmbito interno da divisão e jurisdição política do Estado e, conseqüentemente, *por este dominada*.

6 Sobre o tema da acomodação das diferenças culturais de *comunidades nacionais* e, conseqüentemente, do salvamento do Estado moderno ou do modelo de *organização política liberal-democrática e federal* no Canadá, Bélgica e Espanha, Enric Fossas e Ferran Requejo propõem uma análise que extrapole os termos e as concepções tradicionais da teoria política. Em tal análise, põe em evidência a necessidade do debate sobre a revisão conceitual e prática das democracias liberais do final do século XX, como a igualdade política e a cidadania, a neutralidade cultural do Estado, os nacionalismos na época da globalização, a representação democrática em sociedades não homogêneas, o constitucionalismo na era da diversidade, a inevitável dimensão coletiva de alguns direitos individuais, e a adaptação do federalismo a um mundo muito mais complexo do que aquele da sua origem. (FOSSAS; REQUEJO, 1999, p. 9-20, grifos nossos).

7 A multiplicidade contra a uniformidade, conforme Negri (1994, p. 402-403). Boaventura de Sousa Santos, ao tratar das representações inacabadas da modernidade, preconiza que “[...] podemos encontrar na modernidade tudo que é necessário para formular uma solução, tudo menos essa solução”. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 74-75).

8 No mesmo sentido a preocupação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) em esclarecer que o uso dos termos povo e autodeterminação em documentos jurídicos internacionais referem-se ao caráter de autonomia interna, portando desprovido do sentido jurídico do direito internacional. Gómez Rivera (1998, p. 121-124). Ver, também: Stavenhagen (1997).

Adotando posição intermediária, Sousa Santos (2003) entende que é possível o espaço para o reconhecimento e exercício de direitos diferenciados em razão de grupos, no âmbito de *quadros normativos eurocêntricos*, entretanto, ressalva que o modelo hegemônico se estruturou a partir de um forte esquema de dominação:

A adoção de modelos políticos e jurídicos eurocêntricos, supostamente de validade universal, como a ordem econômica neoliberal, a democracia representativa ou o primado do direito de raiz liberal, é muitas vezes, como mostram os diferentes estudos de caso, baseada em formas de dominação fundadas em diferenças de classe, étnicas, territoriais, raciais ou de sexo, e na negação de identidades e direitos coletivos, considerados incompatíveis com as definições eurocêntricas de uma ordem social moderna. (SOUSA SANTOS, 2003, p. 60).

A dominação, neste caso específico do debate acerca da natureza da autodeterminação dos índios sobre o governo dos seus territórios, é pautada na ideia de integralidade e unidade do Estado e, também, por razões de Estado, com característica defensiva. Segundo Gómez Rivera (1998, p. 119, tradução nossa),

[...] se foi gestando nos Estados nacionais da América Latina um inventário defensivo no interesse da eufemista unidade nacional e da soberania, que expressa um crescente hermetismo diante da necessidade de mudar a natureza da ordem jurídica para incluir a pluriculturalidade como princípio constitutivo.⁹

A configuração jurídica dessa *defesa* está implícita na própria Constituição da República, quando reserva para si a titularidade das terras indígenas ou quando nega a estes a denominação de povos. Por conseguinte – muito embora constitua exceção – exclui qualquer dos poderes de uso ou fruição desses espaços, consagrados nela mesma, quando estipula que as populações indígenas poderão ser removidas de suas terras para a defesa da soberania do país¹⁰. Este

9 Texto original: “[...] se ha ido gestando en los Estados Nacionales de América Latina un inventario defensivo que en aras de la eufemista unidad nacional y soberanía expresa una creciente cerrazón ante la necesidad de cambiar la naturaleza del orden jurídico y dar entrada como principio constitutivo al de la pluriculturalidad”. (RIVERA, 1998, p. 119, tradução nossa).

10 Dispõe textualmente: Art. 20. São bens da União: [...] XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios; Art. 231, § 5.º É vedada a remoção de grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, *ou no interesse da soberania do País*, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo, em qualquer hipótese, o retorno

limite jurídico à autonomia dos povos indígenas no governo dos seus territórios vincula-se, evidentemente, à doutrina da segurança e soberania nacionais. Para Souza Filho (2003), o limite do direito coletivo à autodeterminação se situa na impossibilidade de autonomia política do ponto de vista externo, ou seja, de as sociedades indígenas constituírem Estados independentes.

Assim, o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas, seguindo o conceito de autodeterminação, resulta limitado. Entretanto, a concepção dessa ideia restritiva encontra significado, ao menos por enquanto, no âmbito da teorização acadêmica, calcada nos modelos eurocêtricos e hegemônicos.

As lutas emancipatórias dos povos indígenas, povos sem ou contra o Estado, propõem uma reformulação¹¹ no conceito clássico de povo e de Estado como organização política homogênea, para transformá-lo em uma organização política plural, pelo reconhecimento e efetividade de direitos diferenciados. O reconhecimento público e o respectivo respeito a esses direitos, segundo Houtart (2000), constitui solução política e jurídica ao histórico processo de exclusão.

A reforma do Estado para incluir as demandas dos povos indígenas é tema recorrente nos movimentos sociais desses povos e nos seus fóruns de debate.

Encabeça as preocupações indígenas, manifestadas no documento elaborado pelos participantes de seminário realizado no início da década de 2010, denominado *Bases para uma nova política indigenista 2002: o que esperamos do governo Lula a partir de janeiro de 2003*, a necessidade de aperfeiçoar o sentido da relação entre o Estado e os povos indígenas que deve, iniludivelmente, ser fundada no comando constitucional dos direitos diferenciados reconhecidos. Segundo as lideranças indígenas, a efetividade do reconhecimento implica, por um lado, em reestruturação das instâncias administrativas do Estado responsáveis pela condução da política indigenista e, por outro, a criação de âmbitos públicos de participação direta dos povos indígenas na elaboração e gestão dessa política¹².

O sentido mais expressivo das lutas indígenas pela efetividade dos direitos diferenciados se situa na integralidade e interdependência desses direitos. Não é concebível qualquer direito cultural se este não se vincular ao território,

imediate logo que cesse o risco BRASIL (2002, grifos nossos). Nesse mesmo sentido, o Decreto n.º 4.412, de 7 de outubro de 2002, que dispõe sobre a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal nas terras indígenas e dá outras providências". Diário Oficial da União, n.º 195 - Seção 1, 8 de outubro de 2002.

11 Para Gómez Rivera (1998), as lutas dos povos indígenas propõem uma reforma do Estado.

12 Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Legal (COIAB) et al. *Bases para uma nova política indigenista: o que esperamos do governo Lula a partir de janeiro/2003*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2002.

ao espaço de domínio e desenvolvimento interno dos valores da vida, da sobrevivência física e cultural de cada povo, relacionado ao contexto mais amplo da sociedade e do Estado nacional.

Sendo assim, os denominados direitos poliétnicos que se referem às especificidades culturais diferenciadas dos povos indígenas, seus modos de vida, organização social e ocupação territorial, remetem a discussão para o âmbito das identidades étnicas. Os direitos diferenciados em razão de grupo requerem, antecipadamente, o pleno reconhecimento formal das múltiplas identidades formadoras do tecido social do Estado e a constante negociação no estabelecimento de direitos especiais e meios de efetividade.

Os povos indígenas do Brasil foram reconhecidos em suas identidades étnicas e especificidades culturais pela Constituição de 1988. Entretanto, o reconhecimento genérico dos índios, de suas organizações sociais, de seus usos, costumes e tradições, e dos direitos à terra, como dispõe o texto constitucional (BRASIL, 2002), exige desdobramentos a partir da hermenêutica constitucional aberta, como assinala Streck (2001, p. 300), que o descerrar a clareira significa desvelar o “[...] o ser desse ente que se manifesta como fenômeno”¹³. Os direitos indígenas coletivos e diferenciados constituem o *ser* do reconhecimento constitucional.

A abertura dessa necessária clareira no corpo social formal, jurídico e político, permite a visibilidade das diferenças étnicas e culturais que os povos indígenas configuram. Permite, também, partindo-se da premissa de que a *Constituição constitui* (STRECK, 2001), dizer que o reconhecimento constitucional dos índios e suas organizações sociais, pela hermenêutica de desvelamento do sentido do dispositivo, constitui princípio de diferenciação étnica e cultural dos povos indígenas, dos demais membros e grupos que compõem a sociedade nacional (ZAGREBELSKY, 1997).

Para Fariñas Dulce (1997), a partir do reconhecimento da *diferença* como princípio jurídico junto ao princípio liberal e formal da igualdade, é possível efetivar os direitos especiais diferenciados. A Constituição de 1988 não arrolou, literalmente, um princípio expresso da diferença. Entretanto, reconheceu os índios, suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições, o que significa criação de direitos diferenciados das identidades étnicas que estas configuram, baseadas em territórios tradicionalmente ocupados.

13 Para o autor, o ser do direito se esconde por detrás do véu da inefetividade das normas constitucionais, pela crise da justiça, pela não implementação dos direitos sociais, entre outros. O seu desvelamento tem como condição fundamental o rompimento com os prejuízos que “[...] estabelecem o limite do sentido e o sentido do limite de o jurista dizer o direito, impedindo, conseqüentemente, a manifestação do ser (do Direito)” (STRECK, 2001, p. 277, grifo nosso).

Deste modo uma pergunta se impõe: quais são esses direitos identitários e culturais diferenciados, dos quais são titulares os povos indígenas? A resposta, evidentemente, carrega um nível de complexidade impossível de ser detalhado à exaustão. Em primeiro lugar, em razão da diversidade de povos e organizações sociais e, em segundo, porque as noções de identidade e de cultura não são estanques, puras, tampouco estáticas, o que requer uma noção dinâmica desses direitos (SAID, 1996 apud SOUZA SANTOS, 2003).

Os direitos diferenciados relacionados às identidades étnicas dos povos indígenas, de modo geral, podem ser arrolados, particularmente, como direitos territoriais relacionados aos de autodeterminação, culturais, intelectuais, bem assim os direitos de representação políticos e civis.

A efetivação desses direitos pela participação democrática dos povos indígenas nos ambientes institucionais do Estado, respeitadas as suas diferenças, é a grande questão do mundo contemporâneo, pelo menos no sentido de construir sociedades mais inclusivas, onde haja lugar para todas as diferenças. Nesse sentido, as Constituições vêm, especialmente as latino-americanas, cada vez mais, dando espaço para a pluralidade, para o reconhecimento dos direitos fundamentais e, especialmente, dos direitos humanos em seu conjunto integrado, por Tratados, Documentos, Declarações e Convenções Internacionais.

Os direitos humanos, enquanto direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, quando abordados de forma integradora e indivisível, constituem um marco jurídico internacional para a efetivação do reconhecimento e defesa dos direitos coletivos dos grupos diferenciados e, entre estes, dos povos indígenas. Evidentemente, que realizadas as matizações necessárias no sentido de superar o universalismo característico da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dá ênfase aos direitos individuais civis e políticos e implica uma postura negativa para o Estado.

A abordagem integradora mescla, relaciona os dispositivos da Declaração com os direitos consubstanciados nos Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais¹⁴, cujos conteúdos consistem na proteção dos direitos individuais civis e políticos, e os direitos coletivos econômicos, sociais e culturais. Para estes últimos, obriga os Estados a uma atitude positiva no sentido de promover as condições necessárias à vida humana. Essa é a mesma natureza da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT e da Declaração sobre Direitos dos Povos Indígenas (ABRAMOVICH; COURTIS, 1998).

14 Organização das Nações Unidas (1948, 1966, 1993) e BRASIL (2004). A ONU aprovou, em 2012 a Declaração dos Direitos dos Povos indígenas.

Para que isto ocorra, Souza Filho (2003, p. 83-84), rechaçando a universalidade dos direitos humanos, traduzida juridicamente nas Constituições atuais enquanto “[...] princípios civilizatórios impostos para todas as culturas [...]”, entende que essa universalidade deve consistir no postulado de que:

[...] cada povo constrói seus próprios direitos humanos, segundo seus usos, costumes e tradições, quer dizer não existem direitos humanos universais, mas existe um Direito universal de cada povo elaborar seus direitos humanos com única limitação de não violar os direitos humanos de outros povos. (SOUZA FILHO, 2003, p. 83-84).

Esse é o sentido que propõe a *hermenêutica diatópica* de Sousa Santos (1997). Segundo esta, os *topoi* de determinada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura e, ao se tomar a parte pelo todo, na aspiração de totalidade, acaba-se por não enxergar dentro da própria cultura tal incompletude.

O objetivo da hermenêutica diatópica não é alcançar a completude – algo indiscutível – mas, ao contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenvolve, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra. (SOUZA SANTOS, 1997, p. 49, tradução nossa).¹⁵

Sendo imprescindível, para tanto, a absorção, o apoio e a aprovação cultural local, ao conteúdo e possibilidades emancipatórias dos direitos humanos.

Herrera Flores (2000b, p. 78), contemplando esses aspectos, oferece uma definição descolonizada de direitos humanos, que supera o dogmatismo normativista, para entendê-los como “[...] os meios discursivos, expressivos e normativos, que pugnam por inserir aos seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo abrir espaços de luta e reivindicação [...]”, baseados em contextos práticos e concretos.

No ambiente desses contextos, obrigatoriamente, deve-se observar: os *espaços sociais* de lutas pelos direitos, conhecendo os processos sociais que os produziram e

15 Texto original: “*El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, sin embargo, alcanzar la completud - un objetivo intangible -, sino, por el contrario, ampliar al máximo la consciencia de incompletud mutua a través de un diálogo que se desarrolla, por así decirlo, con un pie en una cultura y otro en la otra*” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 49, tradução nossa).

legitimaram, em toda sua dimensão e complexidade; os *valores e objetivações*, quer dizer, quais valores expressam e de que modo se aproximam ou se distanciam “[...] de uma visão ampla e contextualizada da dignidade humana [...]”, sendo assim, poder apreciar o conteúdo universalista da dignidade, reconhecendo formas particulares de experiência cultural e de vida; o *desenvolvimento*, integral e equitativo, planejado e qualitativo, vinculado, necessariamente, aos atores sociais como partícipes do processo, que garanta as condições econômicas, sociais, culturais e políticas para a realização da vida; e, por último, às *práticas sociais* dos sujeitos coletivos, relacionadas com o reconhecimento e as garantias dos direitos e das ações “[...] comprometidas com a emancipação e a libertação humanas” (HERRERA FLORES, 2000, p. 41).

O reconhecimento dos direitos diferenciados indígenas de autogoverno, poliétnicos e de representação, portanto, somente se efetiva a partir da aceitação de uma nova categoria para a cidadania, decorrente dos novos sujeitos e direitos reconhecidos, de espaços de construção das lutas políticas empreendidas pelos novos cidadãos, ativos e participantes no ambiente institucional social, jurídico e político, ou seja, cidadãos não mônadas, partícipes em um processo dialógico de construção da realidade social.

Nesta perspectiva, conclui-se com Morin (2000), para quem o Estado nação deve ter sua noção homogênea relativizada em função do contexto sócio-cultural interno diverso e, externamente, pela nova configuração geopolítica baseada em instâncias supranacionais; a essa relativização impõe-se, também, o ambiente democrático e a definição de uma nova cidadania, não o fim do Estado¹⁶.

A cidadania ativa indígena

A cidadania, tradicionalmente concebida como sinônimo de nacionalidade, decorrente do título legal concedido pelos Estados aos indivíduos que integram seu corpo social com igualdade, homogeneidade, identidade e aspirações comuns, reduzida ao espaço nacional, requer transformações no atual contexto mundial¹⁷.

Esse contexto é caracterizado externamente pela construção política de espaços transnacionais com evidente predomínio do interesse econômico e, no âmbito

16 O autor fala em cidadania planetária.

17 Não é propósito do presente trabalho, discorrer detalhadamente sobre a evolução histórica do instituto da cidadania, o que implicaria apresentar, de modo contextual e consistente, as diferentes teorias formuladas desde os seus primórdios atenienses, passando pelo *civis romanus e citoyen* francês e, finalmente, chegando à ideia moderna ocidental, consagrada a partir de diferentes formas de Estado e de sistemas políticos. Portanto, optou-se pela discussão a partir da contemporaneidade, com algumas incursões históricas e teóricas, quando pertinentes ao tema específico dos povos indígenas.

interno dos Estados, pela diversidade sócio-cultural e étnica historicamente invisibilizada pelo violento processo de homogeneização social e cultural. Pugnar por uma nova cidadania significa romper limites. Os clássicos limites conceituais à própria cidadania, ao Estado e ao direito.

Os limites do Estado monocultural, assim como do direito monístico, como foi sustentado anteriormente, provocou a exclusão das diferenças étnicas e culturais, de modo velado, pela suposta universalidade do princípio da igualdade e pelo difundido conceito de cidadania legal, igualitária e indiferenciada, baseada na dialética interno/externo e, em termos identitários, nós e os outros. Assim, no intento de romper com a exclusão que marcou a história dos povos indígenas brasileiros, propõe-se para estes uma cidadania nova e ressignificada, baseada no alargamento da ideia de vínculos sociais, culturais, jurídicos e políticos de pertença concomitante às suas sociedades e culturas particulares e ao Estado.

Esta questão tem estimulado intensos debates provocados pelo processo de globalização econômica, cultural e política e pelas reivindicações de reconhecimento das diferenças. Fariñas Dulce (2000), baseada no novo contexto mundial de descentralização jurídica, da pluralidade cultural e normativa e, principalmente, das exigências de reconhecimento jurídico e político das diferenças e das heterogêneas identidades étnico-culturais, bem como na insuficiência conceitual da noção clássica de cidadania, propõe um repensar desta a partir de dois espaços reguladores e interdependentes. O espaço particular, interno aos Estados nacionais, que deve gerar a noção de “[...] cidadania fragmentada ou diferenciada [...]” e o espaço externo, transnacional, global, não vinculado à regulação do Estado nacional e a sua territorialidade, gerador da noção de “[...] cidadania cosmopolita ou global” (FARIÑAS DULCE, 2000, p. 35-36).

A cidadania diferenciada, segundo a autora, deve ser fundada no reconhecimento do direito à diferença como valor jurídico e político que propicie – calcada em princípios democráticos – a preservação e manifestação da identidade, assim como a participação pública nos âmbitos político, social, cultural e econômico, desde e com suas diferenças. Isto equivale a dizer que é a participação do sujeito diferenciado, duplamente contextualizado e relacionado no seu universo particular e comunitário, bem como no âmbito do Estado. Já a cidadania cosmopolita ou global seria aquela que transcende as fronteiras e a soberania do Estado nação, se transnacionaliza, uma categoria de cidadania globalizada (FARIÑAS DULCE, 2000).

Para os contornos da cidadania indígena, que se pretende oferecer no presente trabalho, a conjugação das duas formas de cidadania acima descritas pode oferecer uma ampla possibilidade descolonial e emancipatória dos povos indígenas, tanto no contexto local como no global. Em primeiro lugar, porque historicamente foi

negado aos índios o direito de expressar suas identidades e diferenças, tendo em vista a violência dos processos de morte lenta, física e cultural, ou seja, da “[...] idéia de inevitabilidade de seu desaparecimento como experiência coletiva viva, capaz de repor suas instituições a cada ato, capaz de manter, no tempo, uma cultura própria” (PAOLI, 1983, p. 21). Em segundo, porque, na atualidade, a inefetividade das normas constitucionais de reconhecimento impedem seu exercício pleno; portanto, é tímida a participação política dos índios nos âmbitos do Estado, assim se constitui em um vir a ser realidade e, por último, os movimentos sociais indígenas reivindicam direitos e constroem espaços de luta que extrapolam o contexto do Estado nacional.

A tarefa não é simples. Basta o dado populacional comparativo entre o que foram, em números, os povos indígenas no início do processo de colonização e a população indígena atual, para constatar que as relações históricas dos povos indígenas com a sociedade nacional resultaram em situações violentas de extermínio físico, o que as caracteriza como processos genocidas, e, por conseguinte, extermínio étnico e cultural, que configuram etnocídios e epistemicídios, na expressão de Sousa Santos (1997)¹⁸.

Por outro lado, pode-se dizer, também, que a política assimilacionista levada a cabo pelo Estado, por meio dos programas institucionais de integração dos povos indígenas à comunhão nacional, visando a emancipação individual e integração no sistema produtivo capitalista¹⁹ e conseqüente descaracterização ou desaparecimento das respectivas sociedades, em nome da civilização, da liberdade e da igualdade, consistiu em *epistemicídio*.

Assim, em contextos histórico e político tão adversos aos povos indígenas, a igualdade de direitos na perspectiva assimilacionista significa morte, porque representa um diluir-se no conjunto social homogêneo da sociedade nacional. Morte, quando não física, cultural. A cidadania clássica, portanto, como instituto fundado na igualdade e na liberdade segue, no significado, o mesmo destino.

18 Para o autor, “O privilégio epistemológico que a ciência moderna se concede a si própria é, pois, o resultado da destruição de todos os conhecimentos alternativos que poderiam vir a pôr em causa esse privilégio. Por outras palavras, o privilégio epistemológico da ciência moderna é produto de um *epistemicídio*. A destruição de conhecimento não é um artefato epistemológico sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e a desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 242).

19 Através de projetos institucionais no âmbito do *Programa de Desenvolvimento de Comunidades Indígenas*, administrativamente conhecidos como *Programas de Desenvolvimento Comunitário*. Na prática, esses programas desenvolveram uma desastrosa sistemática de substituição dos sistemas de produção de subsistência baseados na policultura tradicional dos povos indígenas, pelo sistema de agricultura capitalista intensiva e monocultora, principalmente, no sul do país. Segundo o discurso oficial “Estes programas de desenvolvimento comunitário são elaborados de acordo com as aspirações das comunidades indígenas, e têm como objetivo a estruturação dos setores da economia de subsistência e de comercialização, desenhando ações concretas para o engajamento das comunidades indígenas com grau de aculturação mais elevado, no processo de desenvolvimento econômico e social” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 1983, p. 3).

O conteúdo do conceito de cidadania, para Marshal (1963), envolve três categorias de direitos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos civis e políticos constituem uma gama de direitos fundamentais relacionados ao indivíduo como sujeito de direitos e obrigações e, de um modo geral, tratam da liberdade, da igualdade formal e da dignidade da pessoa; já os direitos sociais, de natureza coletiva, se referem às condições de manutenção e reprodução da vida em sociedade.

Como libertar tem o sentido de igualar, no âmbito conceitual da cidadania clássica, os índios com liberdade e igualdade seriam os índios emancipados que deixariam de ser índios, abandonariam a diferença cultural e organizativa. Seriam os índios cidadãos, iguais, em direitos, aos cidadãos nacionais. Essa perspectiva, que orientou ideologicamente a legislação brasileira referente a estes povos, constituiu a noção de pessoa em transição da barbárie à civilização. A mesma dialética campo/cidade e interno/externo que orienta a definição clássica do instituto da cidadania.

Deste modo, as desastrosas evidências empíricas dos processos institucionalizados de transformação do índio em não índio – depopulação, descaracterização cultural, exclusão, marginalização, entre outros – para atingir o estatuto de cidadão, provocam uma necessidade de questionamento sobre os *custos* dessa transformação, como assinala Souza (1983), para quem:

A possibilidade de se antepor à inevitabilidade das leis do desenvolvimento capitalista nos remete à questão fundamental: como impedir a destruição dos povos indígenas? Como garantir a sua liberdade de existência? É no interior desse quadro que cumpre verificar se a extensão da cidadania às populações indígenas significará a sua sobrevivência e sua liberdade. Ou se, ao contrário, longe de implicar a condição de sua preservação, seria um golpe de morte na sua liberdade de viver e sobreviver e a implantação violenta de uma igualdade. Igualdade essa que, ao tudo ‘igualar’, termina com as diferenças e, portanto, com a liberdade. (SOUZA, 1983, p. 41-42, grifo nosso).

Do ponto de vista estritamente jurídico, salienta Souza Filho (1983), o conceito de cidadania se vincula ao conceito de Estado nacional, implicando em direitos e obrigações com uma ordem política e jurídica, em cuja elaboração e sentido os povos indígenas não contribuíram nem comungam, porque são sociedades sem estado e, também, por possuírem valores, sistemas simbólicos e organização social diferenciados dos da modernidade ocidental. Portanto, a inexistência de vínculos sociais, culturais e políticos poderia levar à conclusão de que os índios não são cidadãos brasileiros. Entretanto, conclui o autor,

em razão do critério de determinação da cidadania adotado pelo direito brasileiro, baseado no *jus solis*, por nascerem no território nacional, os índios, individualmente, adquirem a cidadania brasileira. São, paradoxalmente, cidadãos brasileiros e possuem identidades culturais conflitantes com a identidade homogênea nacional, portanto a cidadania indígena é uma ficção (SOUZA FILHO, 1983)²⁰.

Uma ficção jurídica tensionada, atualmente, pela necessidade de conjugar, harmonizar os valores individuais da igualdade com os coletivos das diferenças (FARIÑAS DULCE, 2000).

Portanto, a cidadania diferenciada indígena deve expressar um repensar das noções clássicas de sociedade, de Estado e do direito, e conseqüentemente, do próprio conceito de cidadania²¹, buscando, dialogicamente, a inserção pela participação democrática da pluralidade de sujeitos diferenciados indígenas, desde seus contextos e identidades particulares, no contexto maior do Estado.

Para que ocorram descaracterização cultural, esta inserção deve ser acompanhada das garantias da sobrevivência física e cultural dos povos indígenas nos seus espaços territoriais, e com igualdade complexa baseada na diferença reconhecida constitucionalmente e no respeito à diversidade humana, social e cultural que representam.

Um ponto de partida para a construção conceitual de uma nova cidadania diferenciada, que atenda a composição pluriétnica dos Estados contemporâneos, tanto intrínseca na realidade ibero-americana, como provocada pela imigração nos países do primeiro mundo, é oferecido por Herrera Flores e RodríguezPrieto (2000). Para estes autores, a cidadania não constitui um *status*, portanto, um sujeito não é cidadão, ele *tem* cidadania; sendo assim, a concebem como uma técnica para o exercício da democracia pelos pressupostos de que:

Em primeiro lugar, a cidadania tem haver com algo mais além da pertença a um Estado nação e sua correspondente legalidade. No mundo contemporâneo existem múltiplos espaços e legalidades que fazem da cidadania algo mais complexo do que a simples nacionalidade. Em segundo lugar, a cidadania não outorga algum estado ontológico.

20 Muito embora a publicação do artigo tenha ocorrido em momento anterior ao do atual regime constitucional, tanto do ponto de vista do critério legal de aquisição da cidadania, como em relação ao problema da cidadania indígena, o pensamento do autor continua atual. No mesmo sentido, ver Dallari (1983).

21 A *reformulação* da idéia de cidadania. Esse o entendimento de Antonio Enrique Pérez Luño, ao analisar o atual contexto político de integração dos Estados nacionais da Europa à União Européia. Propõe, para tanto, a noção de “[...] cidadania multilateral” (PÉREZ LUÑO, 2002, p.267).

Não se é cidadão. Se *tem* ou não se tem cidadania. [...] Em terceiro lugar, que a cidadania não é um status, é uma técnica, um instrumento que usado corretamente pode nos permitir exercer a busca e a consolidação de outros instrumentos ou meios que nos aproximem do objetivo/projeto de autogoverno. (HERRERA FLORES; RODRÍGUEZ PRIETO, 2000, p. 302-303, tradução nossa, grifo nosso).²²

A cidadania indígena, em atenção ao conjunto de direitos diferenciados, reconhecidos constitucionalmente, exige o exercício desses direitos pela participação democrática dos índios nos processos institucionais estatais referentes a assuntos e âmbitos que lhes digam respeito e, também, à criação dos meios institucionais ou a heterogeneização das instituições estatais²³, o que permitirá o desenvolvimento e a construção simétrica de relações sociais indígenas entre eles mesmos, ou seja, entre os diversos povos que compõem a diversidade étnico-cultural, relações com a sociedade envolvente e com o Estado.

Impõe-se a este espaço democrático de relações sociais, a não subordinação dos povos indígenas em razão das suas identidades diferenciadas²⁴, nem o conflito dialético contínuo. Impõe-se, sim, a mediação pelo diálogo intercultural. Nos dizeres de Panikkar (1990), transformar o conflito dialético em *tensão dialógica* e buscar, através do diálogo, situações de equilíbrio baseadas na abertura mútua e

22 Texto original: “*En primer lugar la ciudadanía tiene que ver con algo más que la pertenencia a un Estado Nación y su legalidad correspondiente, En el mundo contemporáneo existen múltiples espacios y legalidades que hacen de la ciudadanía algo más complejo que la simple nacionalidad. En segundo lugar, la ciudadanía no otorga algún tipo de status ontológico. No se es ciudadano. Se tiene ciudadanía. Nadie puede, al estilo de Kane de Orson Welles, arrogarse el título de Ciudadano frente a los que no los poseen. Por ello y en tercer lugar, afirmamos que la ciudadanía no es un status. Es una técnica, un instrumento que usado correctamente puede permitirnos ejercer la búsqueda y la consolidación de otros instrumentos o medios que acerquen al objetivo/proyecto del autogobierno*” (HERRERA FLORES; RODRÍGUEZ PRIETO, 2000, p. 302-303, tradução livre).

23 A autora propõe, como princípio, que o âmbito público democrático deveria prover de mecanismos para o efetivo reconhecimento e representação das vozes e perspectivas particulares daqueles grupos constitutivos do ambiente público que estão oprimidos e em desvantagem. Tal representação de grupo implica a existência de mecanismos institucionais e recursos públicos que apoiem: a) a auto-organização dos membros do grupo de modo que estes alcancem uma autoridade coletiva e um entendimento reflexivo de suas experiências e interesses coletivos no contexto social; b) a análise de grupo e as iniciativas grupais para a proposta de políticas em contextos institucionalizados, nos quais os que tomam decisões estão obrigados a mostrar que suas deliberações levaram em conta as perspectivas de grupo; e c) o poder de veto para os grupos a políticas específicas que afetem diretamente a um grupo, tais como, política sobre direitos reprodutivos para as mulheres e política sobre o uso da terra para os povos indígenas. (YOUNG, 2000).

24 Sobre os múltiplos níveis das relações de subordinação, ver MOUFFE (1993).

recíproca para o reconhecimento, respeito e exercício dos direitos das identidades e dos valores diferenciados²⁵.

O diálogo intercultural, portanto, se configura como um *espaço e um instrumento* da nova cidadania indígena, diferenciada, multicultural, dinâmica, criativa e participativa, no sentido de construir os direitos diferenciados indígenas e, como consequência, criar, também, contextos plurais e heterogêneos onde a convivência democrática possibilite o desenvolver das ações da vida sem opressão, sem exclusão.

Os direitos culturais indígenas

O histórico ocultamento e invisibilidade dos povos indígenas sempre estiveram vinculados aos seus diferenciados modos de ser, de pensar e de agir. No direito positivado enquanto *poder simbólico*²⁶ da sociedade branca dominante, esses modos indígenas de viver, ou seja, de conhecimento e de organização social, foram empregados com dinamicidade histórica, refletindo e legitimando, normativamente, os pré-juízos das sutis adjetivações do senso comum de cada época, ao tratá-los de bárbaros, selvagens ou, genericamente, índios.

A Constituição de 1988 avançou significativamente ao reconhecer os índios, suas indissociáveis organizações sociais, seus costumes, línguas, crenças e tradições, aliados ao espaço territorial de habitação.

Muito embora tenha mantido a indeterminação terminológica (índios), esse reconhecimento constitucional implica um novo paradigma para a subjetividade indígena como coletiva e diferenciada. Implica, também, uma pluralização do direito ao impor, pela força normativa da Constituição, abertura e consequentes desdobramentos, no que tange à configuração do contexto social, político, jurídico e institucional dos direitos diferenciados indígenas decorrentes desse reconhecimento.

25 Sobre o modo dialógico de tratar as posições conflitivas, o autor faz as seguintes considerações: uma sociedade pluralista somente pode subsistir se reconhece, em um momento dado, um centro que transcende a compreensão dela mesma por cada membro ou pela sua totalidade; o reconhecimento desse centro é algo dado que implica um certo grau de consciência que difere segundo o espaço e o tempo; o modo de manejar um conflito pluralista não é uma das partes tentando discursivamente convencer a outra, nem pelo procedimento dialético, senão pelo diálogo dialógico; discussão, oração, palavras, silêncio, decisões, acomodações, autoridade, obediência, exegese de regras e constituições, liberdade de iniciativa, rupturas, são atitudes próprias de tratar o conflito pluralista; há um contínuo entre multiformidade e pluralismo e a linha divisória situa-se em função do tempo, lugar, cultura, sociedade, resistência espiritual e flexibilidade; o problema do pluralismo não pode ser resolvido pela manutenção de uma postura unitária; o trânsito da pluralidade para a multiformidade e, desta ao pluralismo pertence às dores crescentes da criação e ao verdadeiro dinamismo do universo (PANIKKAR, 1990).

26 Para Pierre Bourdieu o direito é um *poder simbólico* que tem a força de impor, nas sociedades modernas, a construção da realidade social, a definição do mundo social (BOURDIEU, 2000).

O primeiro desdobramento necessário se refere à noção de espaço. Como teoriza Herrera Flores (2000), os direitos devem ser estudados, ensinados e praticados a partir das diferentes *posições* que ocupam em contextos determinados. Assim, o espaço dos direitos não significa uma noção física, um lugar. Significa uma posição, “[...] a construção simbólica de processos nos quais se criam, reproduzem e transformam os sistemas de objetos e os sistemas de ações” (HERRERA FLORES, 2000, p. 60-61, tradução nossa)²⁷.

O contexto ou o espaço atual dos direitos indígenas é o da efetivação, da concreção do reconhecimento constitucional e de direitos consagrados em documentos jurídicos internacionais. Portanto, a configuração do desenho e da edificação de novas relações sociais envolve os povos indígenas, a sociedade e o Estado brasileiros, e as projeções externas, no âmbito dos organismos multilaterais.

Isto se demonstra pelo conteúdo das reivindicações dos movimentos sociais indígenas, que se têm pautado no reconhecimento do direito interno dos Estados nacionais e, também, em instrumentos externos de direito internacional e de direitos humanos. Em recente documento de lideranças e organizações indígenas brasileiras, produto do seminário anteriormente citado, *Bases para uma nova política indigenista (2002)*, as proposições são preambuladas, entre outros, pelos seguintes princípios:

[...] Em resposta a uma intensa e eficiente mobilização dos indígenas e de entidades da sociedade civil, a Constituição Federal de 1988 definiu um novo patamar para o relacionamento entre os povos indígenas que habitam em nosso país e o Estado Brasileiro. Pela primeira vez na história das constituições brasileiras as preocupações com os povos e culturas indígenas saíram da condição de dispositivos isolados para vir a articular-se em um capítulo específico, expressando uma concepção jurídica respeitosa, consistente e moderna. A postura assimilacionista e etnocêntrica que fundamentava o instituto da tutela foi totalmente abandonada, estando marcada uma nova perspectiva quanto ao reconhecimento do direito à diferença e à autonomia das coletividades indígenas, bem como a valorização de suas línguas, costumes e da proteção às terras e ao meio ambiente em que vivem, fator essencial à sua continuidade histórica e cultural.

27 Texto original: “Hablar de espacio ya no consiste en hacerlo de contextos físicos o lugares, sino de la construcción simbólica de procesos en los que se crean, reproducen y transforman los sistemas de objetos y los sistemas de acciones” (HERRERA FLORES, 2000, p. 60-61, tradução nossa).

[...] Tomar o ponto de vista da diferença como princípio essencial de estruturação de uma nova política indigenista implica em conceber ações que respeitem as especificidades locais, regionais e culturais dos povos indígenas tanto nas áreas de educação, saúde e desenvolvimento, quanto em todas as questões que lhes dizem respeito.

[...] O princípio da participação paritária indígena em todos os fóruns e instâncias que afetam diretamente seu destino deve ser um dos norteadores da ação do novo governo. Para efetivá-lo, o governo eleito deve disponibilizar recursos para a mobilização dos povos indígenas no exercício da participação democrática, tendo como principal interlocutor o movimento indígena organizado.

[...] Urgente é ainda adotar as medidas necessárias para, dentre outros atos, dar plena implementação à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, já aprovada pelo Senado, e para dar encaminhamento às medidas necessárias à votação do Estatuto das Sociedades Indígenas (PL 2057/91). Aqui cabe também como medida imediata a revogação do recente decreto n. 4.412/2002, que dispõe sobre a atuação das Forças Armadas e Polícia Federal em terras indígenas. (COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL-COIAB, 2002).

A efetividade do reconhecimento constitucional dos direitos coletivos à diferença, às relações interétnicas com autonomia, à participação dos povos indígenas nos âmbitos institucionais do Estado e à articulação local/global compõem e associam o sentido emancipatório dos princípios acima anotados, constituindo, no momento atual, um complexo ponto de partida para a construção de processos de lutas contra a dominação.

Para Sousa Santos e Nunes (2003, p. 25),

[...] multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais são hoje alguns dos termos que procuram jogar com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade.

Nesse sentido, os autores propõem um conjunto de cinco teses sobre multiculturalismos emancipatórios e escalas de lutas contra a dominação, fundamentadas em estudos de casos referentes aos movimentos contra-hegemônicas dos povos indígenas e de setores marginalizados e organizados nas sociedades atuais, buscando noções mais inclusivas e, ao mesmo tempo, respeitadoras da diversidade e das consequentes diferenças de concepções de vida e de mundo que estas representam, configuradoras de cultura, justiça, direitos e cidadania²⁸.

Os povos indígenas, em suas lutas cotidianas pelo respeito aos seus direitos diferenciados, se armam desses direitos²⁹, para enfrentar os novos espaços e contextos de exercício da sua cidadania diferenciada multicultural e cosmopolita, substituindo a dominação pela emancipação. Essa substituição implica superação do ambiente opressor das formas de poder tanto nacional como mundial, pela participação democrática dos povos indígenas, em um sistema de trocas iguais³⁰.

O contexto propício para tal, segundo Cullen (2003), situa-se na *construção do espaço público intercultural*, baseado no diálogo e na razoabilidade.

A construção desse espaço público intercultural dos direitos diferenciados, que, pelos processos de lutas, supere as trocas desiguais e possibilite o desenvolvimento integral dos povos indígenas, sem opressão ou qualquer forma de dominação, se constitui no desafio político e jurídico da atualidade. O espaço é a luta pelo reconhecimento, proteção e efetivação plena dos direitos intelectuais desses povos, acossados pela fúria mercantilista.

28 As cinco teses: 1) Diferentes coletivos humanos produzem formas diversas de ver e dividir o mundo, que não obedecem necessariamente às diferenciações eurocêntricas como, por exemplo, a que divide as práticas sociais entre a economia, a sociedade, o Estado e a cultura, ou a que separa drasticamente a natureza da sociedade. Está em curso uma reavaliação das relações entre essas diferentes concepções do mundo e as suas repercussões no direito e na justiça. 2) Diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência, de mobilização, de subjetividade e de identidade coletivas também distintas, que invocam noções de justiça diferentes. Nessas resistências e suas articulações locais/globais reside o impulso da globalização contra-hegemônica. 3) A incompletude das culturas e das concepções da dignidade humana, do direito e da justiça exige o desenvolvimento de diálogo (a hermenêutica diatópica) que promovam a ampliação dos círculos de reciprocidade. 4) As políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias jogam-se no terreno da tensão entre igualdade e diferença, entre a exigência de reconhecimento e o imperativo da redistribuição. 5) O sucesso das lutas emancipatórias depende das alianças que os seus protagonistas são capazes de forjar. No início do século XXI, essas alianças têm de abranger movimentos e lutas contra diferentes formas de opressão (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003).

29 Usando a expressão de Andrés García Inda na introdução a *Poder, Derecho y Clases Sociales*. O autor afirma que “[...] o campo jurídico é um jogo onde é necessário armar-se de direito para ganhar [...]”, como correlata à proposição de Pierre Bourdieu de que “[...] no campo científico é preciso armar-se de razão para ganhar” (GARCÍA INDA, Andrés. Introducción. In: BOURDIEU, 2000, p. 39).

30 Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 288-289), a forma de poder do espaço mundial gira em redor da troca desigual, pelo poder da exploração e fetichização das mercadorias. Essa forma de poder constela-se, “[...] decisivamente com a dominação, como resulta evidente das relações entre transnacionalização da economia e os Estados-nação”.

Os direitos intelectuais, quais sejam, os direitos culturais do conhecimento, dos modos de ser, fazer e viver dos povos indígenas, configuram a fronteira contemporânea, o espaço de lutas pelos direitos, onde um novo modo democrático de relação, fundado na emancipação, possa, pelo exercício de direitos, vencer os processos históricos de espoliação.

Conclusão

A sociedade brasileira sempre foi multicultural. Os povos indígenas fazem parte e compõem o mosaico dessa multiculturalidade. Entretanto, a correspondente diversidade de culturas que representam, estiveram, ao longo da história, ocultadas sob o manto da desconsideração humana, da homogeneização e da invisibilidade. Essas formas de exclusão ganharam perfil normativo, integrando o sentido das instituições sociais, jurídicas e políticas. Deste modo, se institucionalizou a exclusão das diferenças étnico-culturais indígenas pela inferiorização, negação, integração e, contemporaneamente, pela inefetividade das normas constitucionais de reconhecimento.

O longo processo de colonização e de construção do Estado Nacional brasileiro teve, no direito moderno positivado, um dos mais eficazes mecanismos de exclusão. Este, fundamentando a Política Indigenista do Estado, legitimou práticas genocidas, etnocidas e epistemicidas, responsáveis pela de população e pelo desaparecimento ou descaracterização de numerosas culturas e povos indígenas. Legitimou, também, a negação e a invisibilidade jurídica, social e cultural, ao *normalizar* conceitos depreciativos, como bárbaros e selvagens, ou generalizantes e reducionistas, como silvícolas e índios.

A Constituição de 1988, do ponto de vista jurídico-formal, provoca uma ruptura no regime do ocultamento e da invisibilidade ao conceber que as pessoas indígenas e suas sociedades configuram diferenças étnico-culturais. Isto ocorre pelo reconhecimento dos índios, suas organizações sociais, usos, costumes, tradições, direito ao território e capacidade postulatória.

O reconhecimento constitucional das diferenças sócio-culturais indígenas representa um marco descolonial na histórica trajetória de negação e invisibilidade dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, reconhecer, somente no plano formal, a natureza plural e multicultural que conforma a sociedade brasileira não é tudo.

É necessária a efetivação dos direitos diferenciados e a construção de espaços de lutas pelos direitos mediados pelo diálogo intercultural. O diálogo intercultural, portanto, se configura como um *espaço e um instrumento* da nova cidadania indígena, diferenciada, multicultural, dinâmica, criativa e participativa, no sentido de construir e reconstruir os direitos diferenciados indígenas e, como

consequência, criar, também, contextos jurídicos, sociais e políticos descolonizados, plurais e heterogêneos onde a convivência democrática possibilite o desenvolver das ações da vida sem opressão, sem exclusão.

Referências

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. Estándares internacionales y criterios de aplicación ante los tribunales locales. In: ABREGÚ, Martín; COURTIS, Christian. (Org.). **La aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos por los tribunales locales**. 2. ed. Buenos Aires: Editores del Puerto; ONU - Organización de las Naciones Unidas; PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derechos y clases sociales**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

BRASIL. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.412**, de 7 de outubro de 2002. Dispõe sobre a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal nas terras indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 8 out. 2002.

_____. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: D.O.U., 20/4/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 26 abr.2010.

CASANOVA, Pablo González. Les indiens du Mexique à l'aube du nouveaumillénaire. **Alternatives Sud**, Louvain-La-Neuve, Bélgica, v. VIII, n. 2, 2000.

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Legal (COIB) et al. **Bases para uma nova política indigenista**: o que esperamos do governo Lula a partir de janeiro/2003. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2002. 1 CD-ROM.

CULLEN, Carlos. La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización:

perspectivas latinoamericanas. In: FORNET-BETANCOURT, Raul. (Org.). **Culturas y poder: interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Índios, cidadania e direitos. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Direito e povos indígenas no Brasil. In: AVRITZER, Leonardo. (Org.). **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 383-397.

DE LUCAS, Javier. La sociedad multicultural: problemas jurídicos y políticos. In: AÑON, María José et al. **Derecho y sociedad**. Valencia: Tirant de Blanch, 1998

FARIÑAS DULCE, María José. **Globalización, ciudadanía y derechos humanos**. Madrid: Dinkinson; Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas; Universidad Carlos III de Madrid, 2000.

_____. **Los derechos humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”**. Madrid: Dinkinson; Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas; Universidad Carlos III de Madrid, 1997.

FOSSAS, Enric; REQUEJO, Ferran. **Asimetría federal y Estado plurinacional: el debate sobre la acomodación de la diversidad en Canadá, Bélgica y España**. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI). **Legislação, Jurisprudência Indígenas**. [s.l.:s.n.], 1983.

GARCÍA INDA, Andrés. Introducción. In: BOURDIEU, Pierre. **Poder, derechos y clases sociales**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

GÓMEZ RIVERA, María Magdalena. El derecho indígena frente al espejo de América Latina. In: ALTA, V. et al. **Pueblos indígenas y Estado en América Latina**. Quito: Editorial Abya-Yala, 1998.

HERRERA FLORES, Joaquín (Org.). **El vuelo de Anteo: derechos humanos y crítica de la razón liberal**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

HERRERA FLORES, Joaquín; RODRÍGUEZ PRIETO, Rafael. Hacia la nueva ciudadanía: consecuencias del uso de una metodología relacional en la reflexión sobre la democracia. **Crítica Jurídica**: revista latinoamericana de política, filosofía e direito, México-DF, n. 17, ago. 2000.

HOUTART, François et. al. L'avenir des peuples autochtones: le sort des "premières nations". **Alternatives Sud**, Louvain-La-Neuve, Bélgica, v. VII, n. 2, 2000.

KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MENCHÚ TUM, Rigoberta. La construcción de naciones nuevas: una urgencia impostergable. In: ALTA V. et al. **Pueblos indígenas y Estado en América Latina**. Quito: Editorial Abya-Yala, 1998.

MORIN, Edgar. Identidad nacional y ciudadanía. In: GÓMEZ GARCÍA, Pedro (Org.). **Las ilusiones de la identidad**. Madrid: Cátedra, 2000.

MOUFFE, Chantal. **The return of the political**. Londres: Verso, 1993.

NEGRI, Antonio. **El poder constituyente**: ensayo sobre las alternativas de la modernidad. Madrid: Libertarias; Prodhufi, 1994.

União das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (Adotada e proclamada pela Assembléia Geral através da Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

_____. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, Protocolo Facultativo do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais** (Adotados e abertos a subscrição, ratificação e adesão pela Assembléia Geral através da Resolução 2200 A (XXI), de 16 de dezembro de 1966). Disponível em: <<http://www.un.org/es/events/culturaldiversityday/covenant.shtml>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

_____. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena**, realizada de 14 a 25 de junho de 1993 em Viena - Austria. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2010.

_____. **Declaração dos Direitos dos Povos indígenas**. Aprovado pela Assembléia Geral da ONU, em 7 de setembro de 2007. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Povos-Ind%C3%ADgenas/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas.html>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

PANIKKAR, Raimundo. **Sobre el dialogo intercultural**. Salamanca: Editorial San Esteban, 1990.

PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. **O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil**: onde ficam os índios? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. Diez tesis sobre la titularidad de los derechos humanos. In: ROIG, Francisco Javier Ansuátegui (Org.). **Una discusión sobre derechos colectivos**. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas/Universidad Carlos III, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Por um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed., v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Una concepción multicultural de los derechos humanos. **Revista Memória**, Bogotá, n. 101, jul. 1997.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. A cidadania e os índios. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Maria Tereza Sadek R. de. Os índios e os “custos” da cidadania. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

STAVENHAGEN, Rodolfo. El marco internacional del derecho indígena. In: GÓMEZ, Magdalena (Org.). **Derecho indígena**. México-D.F.: INI, 1997.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

YOUNG, Iris Marion. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

ZAGREBELSKY Gustavo. **El derecho dúctil**: ley derechos y justicia. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 1997.

Recebimento em: 25/10/2013.

Aceite em: 02/12/2013.

Descolonização da criança escolar e o gênero literário: uma reflexão sobre a autonomia de suas implicações lúdicas

Decolonization of school children and the literary genre:
a reflection about the autonomy of
their playfulness implications

Cleomar Ferreira GOMES¹

Resumo

O texto tem o fito de interpretar os gêneros literários e sua conjunção com a ludicidade, oferecendo aos leitores, pesquisadores e militantes da educação escolar, uma ferramenta pedagógica. Balizados em teóricos do brinquedo, jogo e brincadeira incluindo Benjamin, Château, Huizinga, Brougère, Sutton-Smith, Manson, Jones e Gomes, encaminha uma sugestão de atividades, amparadas pela sua autonomia literária, quando se supõe aplicadas às crianças da Educação básica. O método sugere experiências, à guisa de *workshop*, já testado com professores e crianças no seu labor pedagógico. O resultado é um registro de sensações positivas e aprendizagens com atividades lúdicas nesses espaços educacionais.

Palavras-chave: Descolonização. Literatura. Ludicidade. Brinquedo.

Abstract

The text has the intention of interpreting literary genres and their conjunction with playfulness, offering readers, researchers and advocates of school education, a pedagogical tool. Supported by toy, game and play theoretical, as Benjamin, Château, Huizinga, Brougère, Sutton-Smith, Manson, Jones and Gomes, forward a suggestion of activities, anchored by its literary autonomy, when it supposes applied to children of Basic Education. The method suggests experiences by the process of workshop, already tested with teachers and children in their educational work. The result is a record of positive feelings and learning with educational play activities in these spaces

Keywords: Decolonization. Literature. Playfulness. Toy.

1 Professor-pesquisador da Faculdade de Educação Física, do Programa de Mestrado em Educação Física, e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança, Cuiabá - MT - 78060-900. Tel: (65) 3615-8431. E-mail: <gomescleo.cg@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 369-390	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

Quem quer que se disponha a se intrometer no campo da educação de crianças escolarizadas com os olhos da ciência (que descreve as coisas como elas são), pela fala, escrita ou teorias, deveria se habilitar a refutar as ideias fixas e colonizadas no modelo canônico, tal como se organizam as religiões (que pregam as coisas como devem ser).

Se não tiver paciência com o *unitas multiplex* de Edgar Morin (1991), que acate pontos de vista menos arbitrários, e que evite conceitos fechados e se flexibilize à adoção *panfletária da noção*, como sugere o sociólogo francês Michel Maffesoli (2011), ou adote a ideia plástica da literatura que, com a licença da verossimilhança (narra aquilo que poderia ter sido), ou fique livre para interpretar Antonio Candido em prefácio ao Folhetim de Marlyse Meyer (1996, p. 14), para quem a literatura “[...] satisfaz uma necessidade fundamental do homem - o mergulho no mundo da fantasia através de histórias simuladas”.

É preciso rechaçar o *politicamente correto* dos círculos pedagógicos de escolarização de crianças e experimentar a realidade textual tal como um banco de *imagens* que se formam ou seriam criadas na mente de seu produtor?

A ideia renitente de colonização do texto nos conduz a cantar que Jó tinha amigos que brincavam... No jogo cantado infantil, ele tinha escravos que jogavam caxangá. Nas Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, a personagem Tia Anastácia tinha a carne preta e não uma tez parda. Preto-velho é uma entidade da Umbanda e não um senhor afro-descendente da melhor idade. A mulher do sapo deve estar lá dentro, fazendo rendinha, maninha pra seu casamento. Por que não noiva no lugar de mulher, se ela ainda vai se casar, para ficar em paz com uma consciência moralizante? O Cravo brigou com a Rosa, que ficou ferido enquanto ela despedaçada... Se aceitarmos a legalização, transformando a obra literária em texto pedagógico, a partir de interpretações que se julgam politicamente corretas, em nome da raça, da religião e da educação moralizadora, nós mataremos a literatura e, com isso, empobreceremos o homem, fazendo ablução equivocada de sua estrutura moral e de sua história.

É Durkheim (2011) que nos alerta para o perigo desse empobrecimento, porque todo escritor é fruto do seu tempo e o seu trabalho não pode ser julgado fora do contexto. O homem não é só racional, científico (*cogito fide*), mas mítico-religioso, emocional e capaz de uma produção literária fabulosa. Aquele que troca os papéis dos personagens da literatura faz a mesma coisa que a ciência, quando supõe ter retirado Deus da religião. Como se justifica a moralidade do texto literário?

Machado de Assis (1839-1908) e Anton Tchekhov (1860-1904), escritores modernistas, vivendo o século 19, se dedicaram ao Conto com a maestria que os fez atravessar fronteiras. Esses dois literatos retratam a escolarização como

um espaço de socialização infantil, sugerindo que a pregnância lúdica e criativa passa ao largo da escola. No texto: *Conto de Escola*, de 1896, Machado de Assis retrata essa alegria, essa descoberta corporal que dispensa a participação da escola como instituição autorizada:

De manhã, acordei cedo. A ideia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua... Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor... (ASSIS, 1896, p. 8).

No outro lado do mundo, na Rússia de Anton Tchekhov, no conto *Em Casa*, de 1887, o menino Seriója, ao ser pego com cigarros, tem de seu pai uma lição sobre o vício de fumar. Essa *dura* do pai se diferencia das palmatórias que sofrera o personagem de Machado, porque, ao invés de castigo físico, o diálogo flui com o filho, indicando ter mais de informações lúdicas ou desse mantra da vida com qualidade do que de excesso de moralidade a que se impregnam as escolas.

Quando a governanta saiu, Bikovski sentou-se na poltrona diante da escrivania, fechou os olhos e pôs-se a pensar. Na sua imaginação, ele, sem saber por que, pintava o seu Seriója com um enorme cigarro de um palmo de comprimento, entre nuvens de fumaça de tabaco, e essa caricatura o fazia sorrir; ao mesmo tempo, o rosto sério e preocupado da

governanta espartou-lhe lembranças de um tempo há muito passado e meio esquecido, quando o fumar na escola e no quarto das crianças incutia nos pedagogos e nos pais um terror estranho e não muito compreensível... Os garotos eram surrados sem dó, expulsos do ginásio, truncavam-lhes a vida, embora nenhum dos pais ou pedagogos soubesse em que realmente consistia o prejuízo e a delinquência do fumar. Mesmo pessoas muito inteligentes não se davam ao trabalho de lutar contra um vício que não compreendiam. Ievguêni Pietróvitch lembrou-se do seu diretor do ginásio, um velhote muito instruído e bondoso, que se assustava tanto quando topava com um ginásiano com um cigarro que empalidecia, convocava imediatamente uma reunião pedagógica extraordinária e condenava o culpado à expulsão. Assim deve ser, ao que parece, a lei da convivência: quanto mais incompreensível o mal, tanto mais encarniçada e grosseira é a luta contra ele. O procurador lembrou-se de dois ou três dos expulsos, suas vidas subsequentes, e não pôde deixar de pensar que o castigo muitas vezes traz males bem maiores que o próprio crime. Um organismo vivo dispõe da capacidade de se adaptar rapidamente, habituar-se e acomodar-se a qualquer atmosfera, senão o homem deveria sentir a cada momento que fundo irracional têm às vezes as suas atividades racionais e quão pouca verdade há em atividades tão sensatas e terríveis pelos seus resultados, como a pedagógica, a jurídica, a literária... E pensamentos semelhantes, leves e difusos, que só entram num cérebro fatigado em repouso, começaram a flutuar na cabeça de Ievguêni Pietróvitch; eles surgem não se sabe de onde nem para que, pouco se demoram na cabeça e, ao que parece, se arrastam pela superfície do cérebro, não penetrando mais profundamente. Para pessoas obrigadas durante horas e mesmo dias a pensar burocraticamente, numa só direção, tais pensamentos soltos e domésticos constituem uma espécie de conforto, uma comodidade agradável. (TCHEKHOV, 2007, p. 38-40).

Seria de muita valia a leitura do conto todo, mas não há espaço neste artigo. O resultado é surpreendente quando o pai dissuade o filho do ato de fumar, sem lhe dar uma única palmada. As escolas, com seus *guardiões* da moral, deveriam ser equipadas com cérebros dessa natureza? Aquela com que o pai de Seriója conduz a sua *socialização* e efetiva o *desideratum* de qualquer educação?

Crimes previstos nas fábulas infantis tipificados no código penal: uma alegoria lúdica sobre a tragédia dos contos infantis

Quando a gente olha para a tela da TV, emprestando-se a ela um tempo de nosso lazer, logo lá vamos encontrar um gênero literário chamado Folhetim², que se arrasta com uma trama de exibição da vida real, a partir da verossimilhança, isto é, assim poderia ter sido. O curioso é que, na atmosfera desse gênero, o que sustenta a trama e a torna instigante são as cenas que episodiam a maldade e a perversão humanas. Longe daqui de fazer uma apologia ao mal, mas é justamente esse enredo demente que oportuniza aquilo que autores consideram como a sua interlocução com o espectador.

Assim, capítulo a capítulo, o folhetim, feito folha a folha, daí seu nome que vai instigando aquele que vê e estimulando-o a palpites e a emoções de desgosto, até que, se o trajeto for maniqueísta: o mal deve ser vencido pelo bem, esse espectador se regala no final. O texto do romance pronto não pode se valer desse *plus*, porque na obra fechada não há como se imiscuir com apostas e sugestões de mudança da vida dos personagens. A tragédia já se assentou e o *alea jacta est* (os dados estão lançados) já lavrou a sentença de cada personagem.

Gerard Jones (2004) um jornalista americano, em sua obra *Brincando de matar monstros* oferece para nós, estudiosos da brincadeira, uma dica perspicaz, para quem se aventura a entender a ludicidade e a violência como irmãs siamesas que habitam o corpo e a alma da criança, e realizam nela aquilo que o etologista Konrad Lorenz (1986) chamaria de necessidade etológica para *matar* seus monstros, com a imaginação fabricando e se envolvendo com substâncias simbólicas.

Para Jones (2004, p.12) “[...] é brincando que a criança pode aprender que sua agressividade não afeta a realidade, que desejar a morte de alguém, por exemplo, não significa que alguém morrerá”. Nos jogos e nas brincadeiras infantis, é possível matar e morrer e, mais importante, ressuscitar à vontade. À disposição da dica desse autor, sentimo-nos livres para pensar que *atinar um pau num gato*, como lembra a canção, não fará desse perversor infantil um *serial killer* de gatos reais quando se tornar adulto. Teriam as crianças uma peculiar sabedoria para absorver apenas o melhor das estórias?

2 Folhetim. (do francês *feuilleton*, folha de livro) é uma narrativa literária, seriada dentro dos gêneros prosa de ficção e romance. Possui duas características essenciais: quanto ao formato, é publicada de forma parcial e sequenciada em periódicos (jornais e revistas); quanto ao conteúdo, apresenta narrativa ágil, profusão de eventos e ganchos intencionalmente voltados para prender a atenção do leitor. O folhetim surgiu na França no início do século XIX, junto ao nascimento da imprensa. Foi importado para o Brasil logo depois, fazendo enorme sucesso na segunda metade do século XIX. Eram publicados diariamente em jornais da capital do Império (Rio de Janeiro) e jornais do interior, em espaços destinados a entretenimento.

Essa ética, ao mesmo tempo lúdica e demente, revigora e dá sustentação à *brincadeira cantada* porque não tem uma estrutura racional. Ela é apenas e tão somente letrada, porque põe para fora a vontade estética do gesto de *jogar alguém na lata do lixo*, como no *Tango, tarango, tango, morena, é de carrapicho, vou jogar fulano na lata do lixo...* Ninguém que fica adulto se recorda de ter jogado um amigo neste lugar.

Sambalelê está doente, está com a cabeça quebrada, Sambalelê merecia, umas dezoito lambadas. Não há relatos de que alguém, vendo seu filho machucado de uma estrepolia, ainda lhe dera 18 lambadas.

Boi, boi, boi, boi da cara preta, pegue esta criança (sua filha) que tem medo de careta. Nunca vi um pai entregar seu filho ao *Boi da Cara Preta*. Mas se eu insistir com essa ideia de colonização do *pedagogicamente correto*, correri o risco de matar todas essas canções e com isso enterrar na mesma cova o *homo ludens*, a imaginação fértil de crianças e toda a alegria que uma vida lúdica pode oferecer. Seria a morte do homem junto com os contos infantis.

À guisa de brincadeira, olhando para essas cançonetas, fábulas e contos seculares, tentei visualizar, como seria em tempos de *mensalões* ou de *limpeza ética* por que passa o nosso país, enquadrá-los no código penal brasileiro, aplicando a pena a cada um com seus derivados que a Lei permite com todo o seu rigor.

1. *Cinderela* – praticados pela madrasta. Crimes de maus tratos – art. 136 CP (BRASIL, 1940). “Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina” (castigo muito severo). *Pena*: detenção: 2 meses a 1 ano, ou multa. § 3º Aumenta-se a pena de 1/3, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 anos.
2. *Chapeuzinho vermelho* e *O Pequeno Polegar* – Perigo para a vida ou saúde de outrem. Art. 132, CP. Ela foi exposta pela pouca idade. “Expor a vida [...] a perigo direto e iminente”. *Pena*: detenção de 3 meses a 1 ano, se o fato não constitui crime mais grave (o que é o caso). A vovó: se ela é maior que 70 anos, é necessário não ficar sozinha, mas só pode ser considerada incapaz mediante intervenção judicial. Ela morava sozinha, o que não configura abandono (art. 133, CP). Os caçadores ao queimar a floresta cometem um crime ambiental – art. 41 da Lei 9.605/98 – Atividades lesivas ao meio ambiente. “Provocar incêndio em mata ou floresta”. *Pena*: reclusão de 2 a 4 anos e multa. O assassinato do lobo não configura crime devido ao fato de ser para salvar a vida de alguém (art. 23 inciso I CP - exclusão de ilicitude em estado de necessidade).

3. *Barba azul e As 1001 noites* – matavam as esposas – *Serial Killer* (art. 71 CP – crime continuado). Homicídio qualificado – art 121, § 2º CP, incisos: I - ou por motivo torpe; II - por motivo fútil; III - com emprego de veneno, fogo, explosivo, asfixia, tortura ou outro meio insidioso ou cruel, ou de que possa resultar perigo comum; IV - à traição [...] Pena: reclusão de 12 a 30 anos.
4. *Patinho feio* – discriminação (injúria). Art. 140, caput e § 3º CP. “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro [...]” § 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.” Pena: 1 a 3 anos de reclusão e multa.
5. *Joãozinho e Maria* – (são inimputáveis) não são crimes o que fazem, pois são menores (violação de domicílio e homicídio). Eles sofrem os seguintes crimes: Ameaça – art. 147 CP. Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave. Pena: detenção de 1 a 6 meses ou multa. Sequestro e cárcere privado (com agravantes = são menores) art. 148 CP. Privar alguém de sua liberdade, mediante sequestro ou cárcere privado. Pena: reclusão de 1 a 3 anos. Inciso III - se a privação da liberdade durar mais de 15 dias, a pena é de 2 a 5 anos - §1º. Redução a condição análoga de escravo (Maria) art.149 CP. Pena: 2 a 8 anos de reclusão.
6. *João e o pé de feijão* - inimputável – se João for maior de 18 anos, Crime de furto – art. 155 CP – Pena: 1 a 4 anos de reclusão. Crime de violação de domicílio – art. 150 CP e multa. “Entrar ou permanecer, clandestina ou astuciosamente ou contra a vontade expressa ou tácita de quem de direito, em casa alheia. Pena: 1 a 3 meses de detenção ou em suas dependências.”
7. *Os 3 porquinhos* - Dano – art. 163 CP *caput*. Destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia (1 a 6 meses de detenção ou multa). Dano qualificado – art. 163 § único, inciso IV CP Se o crime é cometido: IV – por motivo egoístico ou com PREJUÍZO CONSIDERÁVEL para a vítima. Pena: 6 meses a 3 anos de detenção e multa além da pena correspondente a violência.
8. *O gato de botas mentia para valorizar seu dono* – crime de calúnia – art. 138 CP. Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime. Pena: detenção de 6 meses a 2 anos e multa. Crime de difamação – art. 139 CP. Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação. Pena: 3 meses a 1 ano de detenção e multa.
9. *Bambi e Rei Leão* – art. 121 CP, homicídio qualificado (traição, emboscada, premeditado) – Agrava a pena devido ao fato de serem irmãos e tio/sobrinho. Indução de erro ao menor; tentativa de homicídio e emboscada (quando as hienas cercam os filhotes no desfiladeiro de ossos).

Seria o fim dos contos infantis? Como substituir a força do enredo que organiza esses gêneros literários? Os sentimentos, isto é, as emoções, expressões atávicas ao surgimento da consciência humana se alimentam quando fazem entrar em ação as duas faces: uma alegre, jocosa divertida; a outra agressiva, violenta, mas que pode ser controlada. Em “Que a TV não seja sempre vista como a montra condenada, a fenestra sinistra, mas tomada pelo que ela é de poesia”, o poeta Caetano Veloso (1991), em *Santa Clara – Padroeira da Televisão*, faz esse apelo. Parece que o poeta quer nos sugerir que TV não estimula, não cria a alma violenta em todos nós, mas que apenas retrata aquilo que somos capazes de fabricar e transformar em imagens. A propósito, toda obra literária investe *naquilo que poderia ter sido* – a verossimilhança – e não *aquilo que foi* – função da História.

Teóricos e teorias sobre ludicidade: o jogo, o brinquedo e a brincadeira

Passeando pelas áreas do conhecimento, o pesquisador Néelson Rosamilha (1979) encontra explicações que enxergam nas crianças que brincam porque têm excesso de energia; ajudam a preparar-se para a vida futura; a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as atividades ancestrais; descarregam suas emoções de forma catártica.

Para o antropólogo britânico Gregory Bateson (1977) a brincadeira é uma mutação da realidade. As crianças que a ela se dedicam trocam sinais que veiculam a mensagem: *isto é uma brincadeira*.

O filósofo Walter Benjamin (1984) assegura que brincar significa libertar-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. Para ele, as crianças, rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si, enquanto brincam, um pequeno mundo próprio, protegido por leis de sua própria cultura.

Para o pedagogo Jean Château (1987) a brincadeira ou jogo representa para a criança o que o trabalho significa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança se sente crescer com suas proezas lúdicas.

Para o teórico do jogo, o neozelandês Brian Sutton-Smith (1997), por força de sua ambiguidade, as brincadeiras das crianças são abertas ou criativas, enquanto as dos adultos tendem a ser fechadas ou recreativas. As crianças, apesar de serem espontâneas, não são tão inocentes porque brincam com as regras e nem sempre dentro delas. Os adultos, quando tendem a brincar, se sentem sempre culpados por se dedicarem tempo ao jogo.

A explicação de Konrad Lorenz (1995), de que a brincadeira é um fenômeno da corporeidade humana, faz o *homo sapiens* se situar que, antes de tudo, é um

homo ludens. Esse comportamento do brincar, cuja *função teleonômica* (LORENZ, 1995), por tentativa e erro, desencadeia um processo criativo vinculado ao fenômeno da exploração. Essa valorização do brinquedo ultrapassa o estado biológico e promove a criatividade. Dá-se talvez aí a entrada do *totalmente* novo, a novidade que comporta o ato de brincar.

Alexander Lowen (1984), um estudioso da psicologia comportamental, enxerga no brinquedo um produtor de *manifestações corporais prazerosas*. Escondido no fenômeno da excitação, o ato de brincar faz aumentar o prazer e subtrair a depressão e o tédio. A criança pula de alegria quando está excitada, sente vontade de correr, de cantar, de dançar... Atividades corporais reveladas no ato de brincar.

Algumas características da brincadeira e do jogo segundo três teóricos europeus

Para Johan Huizinga (1990), se trata de uma atividade livre, voluntária. Se sujeito a ordens, deixa de ser brincadeira. Não é vida corrente nem vida real. É uma evasão para uma esfera temporária. Distingue-se da vida comum em tempo e espaço, tem caminho e sentido próprios. Fixa-se como fenômeno cultural e pode ser repetido a qualquer momento. Cria ordem e é ordem: introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada. Cria uma sensação de estar *separadamente juntos*. Partilha algo importante.

O educador britânico James Christie (apud GOMES, 2001) vê na criança, quando brinca, uma realidade interna predominar sobre a externa – o ursinho de pelúcia faz a vez de filhinho. Quando brinca livremente e se satisfaz, produz aspectos positivos corporais, morais e sociais para ela. Propicia ensaios de novas combinações de ideias e de comportamentos do que em outras atividades não-recreativas. Sua atenção se concentra na atividade em si e não em seus resultados. O jogo utilizado em sala de aula dá prioridade à aprendizagem de noções e habilidades.

O antropólogo francês Roger Caillois (1967), parece beber na fonte de Huizinga (1990), porque diz que o jogo/brincadeira é livre: se o jogador/brincador fosse obrigado a jogar/brincar, o jogo perderia sua *natureza de diversão atraente e alegre*. É delimitada: é dada e acontecida dentro de certo espaço e certo tempo. É incerta: não se prevê nem seu desenrolar nem seu resultado, além de deixar o jogador inventar. É improdutiva: não produz nem bens, nem riquezas – exceto alteração de propriedade dentro do círculo dos jogadores. É regulamentada: está sujeita a convenções criadas pelo jogador/brincador. É fictícia: há uma realidade outra, ou uma irrealidade em relação à vida normal.

Brinquedos e brincadeiras segundo cinco teóricos da atualidade

Aproveitando a minha incursão na França, no período de 1998 a 1999, a cargo das tarefas de meu doutoramento, achei que seria proveitoso para a investigação, que estava em curso, fazer uma entrevista com os cientistas do Brinquedo e da Brincadeira, que se encontravam à disposição dos encontros, nos estudos que tivemos por lá. Encaixei uma pergunta simples sobre se havia uma diferença entre brinquedo e brincadeira, e qual a melhor definição de brinquedo. As respostas não são tão díspares, porque há um consenso quando se trata de autores de matriz teórica tão próxima.

Para o sociólogo Gilles Brougère (2004), um escritor sobre o assunto, o brinquedo é um objeto e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. Para Barthelemy-Ruiz (1992), uma estudiosa de jogos de adultos, o correspondente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) francesa vê no Brinquedo, na França, um objeto de criança. Os adultos os guardam escondidos como relíquias, por preconceito de se passarem por infantis. O historiador-pedagogo do brinquedo, Michel Manson (2001), enxerga no Brinquedo um objeto destinado à criança e diz que para adultos só em sentido metafórico. Jay Tobin (1995), um cientista da Universidade do Havaí, prefere acatar que “[...] Todos os adultos têm brinquedos, só que eles os chamam de *hobby*”. A pesquisadora brasileira Tizuko Kishimoto (2001) descreve o brinquedo para o adulto como uma forma de ele fugir da realidade, ao passo que a criança usa a realidade do objeto como porta de entrada de seu imaginário lúdico-infantil.

Diferenças entre brinquedo e brincadeira segundo guris e meninas

Foi das crianças, de carne e osso, vivendo seu cotidiano escolar, que obtive uma resposta mais *precisa* sobre a diferença entre brinquedo e brincadeira, ou seja, entre o artefato e a ação. Essas crianças foram identificadas com os nomes artificiais para evitar qualquer prejuízo a sua privacidade, embora suas respostas não lhes causem qualquer estorvo:

a. *Associam brinquedo a um objeto, a uma coisa:*

É que brinquedo... tem que usar brinquedo. E brincadeira pode brincar sem *coisas*. O brinquedo usa *coisas* e a brincadeira é sem *coisas*... (Ana – 7 anos);

Brinquedo você pega as *coisas* e brinca. E brincadeira você não brinca com as *coisas*... (Karla – 10 anos);

Na brincadeira, você não precisa dessas *coisas* pra você ficar brincando. Você pode brincar com quem você quiser, que você não precisa dessas *coisas* eletrônicas... (Leo – 7 anos).

b. *À idéia de perda ou estrago:*

De carrinho é que às vezes estraga. Às vezes tem uns pior, assim, que *estraga* também. E de Pega-pega tem que correr, assim, pra não pegar... e não *estraga* a brincadeira... (Nina – 6 anos);
É que brinquedo a gente brinca e pode *estragar*. Agora brincadeira, não. A gente pode brincar até quando a gente quiser... A gente pode trepar em árvore. Com Brinquedo, não. Brinquedo se a gente joga no chão assim, se é caro, já *estraga* na hora... (Luca – 9 anos).

c. *A coisas que não foram criadas por eles, mas para eles:*

A brincadeira, *a gente que inventa*, né? Com o brinquedo, cada brinquedo *já tem o tipo de* brincar... mas se as pessoas quiser inventar um tipo, também dá... mas geralmente o brinquedo já vem com o jeito inventado. E a brincadeira, não, a gente inventa, mesmo. (Amélia – 9 anos);
Ah! Eu acho muita... A brincadeira é feita assim... a brincadeira *you inventa*, você faz a brincadeira, o brinquedo não! Eles fazem, *eles inventam e a gente compra*. (Paulo – 11 anos).

d. *A diferença mais flagrante tem a ver com o corporal, com o movimento:*

É que um pula, o outro a gente fica sentado... Na brincadeira, a gente corre mais e na Casinha a gente fica mais sentado, assim... (Carol – 9 anos);
Muita diferença! Brinquedo, você brinca mais sentado. Agora uma brincadeira, você já corre. Sua!... (Luan – 8 anos).

e. Como alguns teóricos, há aquelas que não enxergam diferenças:

Ah! Brincadeira e brinquedo é a mesma coisa! É porque brinquedo brinca... brincadeira também. A gente brinca brincadeira com brinquedo... (Deise – 10 anos);
Eu acho que não tem diferença porque dos dois, só muda o nome, porque com os dois você brinca... só é que um chama brinquedo e outro brincadeira. Mas é tudo um brinquedo, porque a gente se diverte... Assim como eu se divirto com meus brinquedos eu se divirto com a brincadeira que a gente inventa... (Saul – 12 anos).

A escola e a brincadeira *institucionalizada*

Os *joguinhos* ou brincadeiras servem sempre de *presas* que têm por trás uma sujeição de matiz pedagógico. Essas brincadeiras foram divididas em categorias acompanhadas de seu lócus de eleição, a saber, na sala de aula, na quadra e no pátio.

Há que registrar que esse cotidiano escolar revela um *êthos*, isto é, um padrão relativamente constante na gestão da aprendizagem de crianças. Há uma voz uníssona, colonizada no espaço escolar, de que toda criança precisa brincar. Embora alguns adultos – seus professores – não abracem a ideia, por considerarem a brincadeira uma *coisa sem preço*, como diz Jean Duvignaud (1980), mas sempre que podem se esforçam e capitulam à força pungente das atividades lúdicas.

Na Sala:

a. *É dirigida ou sugerida para resolver questões atinentes à cognição dos alunos:*

Quando eu faço a brincadeira dirigida, aí eu tenho alguns objetivos práticos, nisso. Por exemplo, um Quebra-cabeça é pra mim dar a noção de espaço, de tempo, de ordenação, de sequência e vai por aí a fora... (Selma – 29 anos);

A brincadeira é necessária na aprendizagem. Se não tiver brincadeira, não aprende... [...]. A Alfabetização não acontece sem brincar. Eu acho isso. Os meus alunos de 1ª. Série aprendem a contar jogando *bola-de-gude*... (Mirela – 29 anos).

b. *No fim da aula como ocupação do tempo livre e para não perturbar colegas e a professora:*

Aqueles que vão terminando, ao invés deles ficarem conversando alto ou andando pela sala. [...] brincam ali no canto... Às vezes tem um gibi [...] Odoletá. [...] *Figurinha* [...] São brincadeiras que não atrapalham. [...] Terminou a atividade, eles vão querer passear pela sala. Então, ao invés de ficar passeando pela sala e ficar atrapalhando os colegas, ficam entre eles, né? (Elisa – 28 anos);

A gente sempre tá fazendo uma brincadeira no final da aula, quando sobra um tempo. Aí eu mesmo brinco também com eles. Geralmente é algum jogo como Morto-vivo que tem de levantar e agachar. E o *Careca-cabeludo*, então, que é com gesto... (Helena – 25 anos).

c. *Como trégua do trabalho intelectual – descontração, distração, ou refresco:*

Às vezes um meio de *descontração*. [...] Muitas vezes eles brincam pra extravasar e isso ajuda na integração deles. Eu vejo. Mas eles sugerem brincar de dançar, cantar, Jogo do silêncio... (Rita – 43 anos);
Por exemplo... você trabalhou Português e Matemática, já estão cansados, né? Então é um momento de *distração*, um momento de participar em grupo... pra dar um *refrescada*... (Raquel – 28 anos).

Na Quadra:

a. *Há aqueles professores de Educação Física que enxergam na brincadeira do aluno uma demonstração de agressividade ou mau gosto: Empurrar, chutar, meter o pé, puxar o cabelo, são os verbos mais citados por eles:*

Eu vejo assim... eles têm muita brincadeira de mau gosto... como empurrar, chutar, machucar, de meter o pé um no outro. E isso eu considero uma brincadeira de mau gosto. Daí eu sento todo mundo e faço aquele sermão [...] que daí você dá trela pra aula virar um auê, né? Daí vira bagunça. (Perla/F – 27 anos);

b. *Há também aqueles professores que enxergam no gesto do aluno sinais de um excesso de energia que é preciso controlar:*

Se você for reparar dentro da sala de aula, o moleque... não aguenta ficar ali dentro. Ainda mais no calor, né? [...] À hora que você chega na porta eles querem voar em cima de você pra sair de dentro da sala, certo? À hora que chega lá fora, a energia é tanta, o gás que eles têm é tanto, que se você não der uma atividade, assim, pra eles gastarem [...] você não consegue controlar não, meu! (Enio/M – 35 anos).

No Pátio:

a. *Os meninos no pátio são um de bando que se forma para correr feito uns doidos...:*

Eles brincam no pátio, na hora do recreio, que eu vejo. Mas é sempre de correr, jogando o chinelo do outro, na árvore... (Zelda – 31 anos);

Olha, por mais que eles falem pra não correr, é correndo, empurrando. [...] Eu percebo que brincam muito de empurrar, de bater. (Sueli – 29 anos).

- b. *Também para brigas, pontapés, xingamento, empurra-empurra, enfim, um ajuntamento de endiabrados:*

De lutar, de correr, de chutar, de machucar... Olha, tem um menino aqui que jogou uma menina no chão e a menina bateu a cabeça no chão e teve que ser internada. Não faz nem um mês. É esse tipo de brincadeira que se vê!... (Sonia – 40 anos);

Nossa! bota capeta nisso. E eu já cheguei a falar com a mãe de alguns aqui que tava demais, na hora do intervalo, com brincadeiras muito violentas, sabe?... (Sara/F – 40 anos).

Quadro 1 - A criança e a brincadeira de criança, com base na teoria de Roger Caillois

Agôn (Competição)	Álea (Acaso)	Mimicry (Simulacro)	Ilinx (Vertigem)
Futebol/Bola/Bobinho	Verdade-ou-desafio	Boneca / Barbie	Skate
Stop/Dama/Pião	Quebra-cabeça	Casinha/Escolinha	Roller
Bola-queimada/Rouba bandeira	Passa-anel	Hominho/ Carrinho	Rolemã
Pega-pega/ Rela-aumenta	Jogo-da-velha	Esconde-esconde	Corda / Elástico
Cola-cola-americano	Trilha	Telefone-sem-fio	Capoeira
Vôlei/Basquete	Videogame	Polícia-ladrão	Subir em árvores
Alerta-cor/Corrida	Game-de-mão	Bilboquê	Perna-de-pau
Bete/Burquinha	Baralho	Amarelinha	Pé-de-lata
Pé-na-lata	Banco imobiliário	Duro-mole	Lenço-atrás
Mãe-da-rua/Corre-galinha	Dado	Balança-caixão	Cirandinha
Três-corte/Bugaio		Televisão/ Computador	Bicicleta
Cada-macaco-no-seu-galho		Desenho/Venda (loja)	Bambolê
		Passear-na-fazenda	
		Com cachorro	

Fonte: Quadro de brincadeiras coletado no lócus da pesquisa de doutoramento de Gomes (2001, p. 232).

Oficina

A oficina: *O lugar do brinquedo e do brincar – uma proposta de pé no chão*, que tenho desenvolvido no interior de cursos *lato sensu*, salas de aula e em eventos acadêmico-científicos, traz uma estrutura de onze elementos, que chamamos de conteúdos lúdicos que compõem o *saco de fantasia*, a seguir.

Esse exemplo de oficina não deve ser compreendido como *um* modelo a ser colonizado, dentre tantas possibilidades de organização das aulas destinadas às crianças em seu estágio de escolarização. É sabido, há registros, inclusive de imagens, que meus alunos, egressos desses cursos, têm utilizado em suas experiências de sala e de quadra de aula, como proposta de experiências lúdicas no trabalho escolar de crianças e jovens.

Na sequência, três imagens, cedidas por uma dessas professoras da escola EMEB Escola Coronel Octayde Jorge da Silva, no município de Cuiabá/MT (13/02/2014), podem mostrar como é fácil realizar essa oficina na escola com crianças nas primeiras séries de escolarização:

Fotos 1 e 2 - Temas: à esquerda, a construção de um brinquedo com palitos de picolé; à direita uma fábula: A coruja e a águia, atividades do Saco de Fantasia, idealizado pelo professor doutor Cleomar Ferreira Gomes.



Fonte: Acervo de Lucélia Pereira. Data da foto: 13/02/2014.

Foto 3 - Tema: Brincadeiras de roda, de dança e de pega-pega no pátio

Fonte: Acervo de Lucélia Pereira. Data da foto: 13/02/2014.

A seguir, ofereço como sugestão, vale como uma orientação, se puder ser acatada: na construção de um trabalho docente, os elementos que compõem o que chamei de *saco de fantasia*. Deixo à vontade, para quem quiser utilizá-lo, cunhar de outros nomes: *mala de sonhos*, *baú da alegria*, *urna de prazeres*, *caixa de segredos*... A imaginação fica a cargo de cada um.

1. *Adivinhação ou Charada*: Também conhecida como enigma, adivinha. Gênero universal, favorito de todos os povos em todas as épocas. (A esfinge propunha perguntas enigmáticas a Édipo. Os deuses falavam sob forma críptica, exigindo interpretações. Decifrar os oráculos era solucionar adivinhações. O que constitui uma adivinhação? Duas coisas: a) redução de qualquer objeto da natureza a uma personificação mítica; b) descrição desse mito nas analogias acidentais e imprevistas. Na cultura africana são consideradas como jogos de espírito. Frase de começo³: *O-que-é-o-que-é?*

3 Apesar de pouco usado, ver antonímia de desenlaço. (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p. 767). Tomada aqui como ação de começar uma brincadeira entre as crianças, costumeiramente, elas elegem por começo outras condutas como cuspir em pedaços de madeiras ou tijolos; jogar o *Par ou Ímpar* ou ainda jogar *Cara ou Coroa*, utilizando-se de uma moeda.

‘Nós somos dois irmãozinhos, ambos de uma mãe nascidos, ambos iguais vestidos, porém não na condição; para gostos e temperos, a mim me procurarão, para mesas e banquetes, falem lá com meu irmão... que a uns faz perder o tino, e a outros a estimação, somos iguais no nome, desiguais no parecer; meu irmão não vai a missa, eu não a posso perder. Entre bailes e partidas, todos lá me encontrarão; nos trabalhos da cozinha, isso é lá com meu irmão’. ‘Sem ser carne nem pescado, sou dentro d’água nascido, e se depois de criado, for à minha mãe tornado, serei logo consumido’. (CASCUDO, 1988, p. 581, grifos do autor).

2. *Brinquedo*: é um objeto material para brincar: carro, arco, boneca, soldados. Também dirá a própria ação de brincar (CASCUDO, 1988, p. 581).
3. *Brincadeira*: dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra, numa sucessão de movimento e canto. [...] as crianças brincam como gostam de brincar como gostam de brincar, escolhendo livremente o processo de encaminhar e expandir essa força viva, pura e ampla, que as possui totalmente. Para Frobenius (apud CASCUDO, 1988, p. 146) “[...] le jeu de l’enfant représente la source fondamentale qui jaillit des nappes souterraines les plus sacrées et d’où porcédent toute civilisation, toute force créative”.⁴
4. Jogo:
 - a. É vocábulo erudito em via de aclimação pela propaganda da ginástica educacional. Até poucos anos (começo do século 20), jogo subentendia baralho, dados, fichas, pedras. Hoje, a palavra jogo, apesar de sua farta polissemia, ganhou *status* de atividade escolar para ensinar alguma coisa, sobretudo pelo rigor da regra (CASCUDO, 1988, p. 581);
 - b. Designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa, diversão, entretenimento, atividades espontâneas das crianças. Brincadeira. Competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma premiação ou por simples prazer (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 1685-1686);

4 “A brincadeira de criança representa a fonte fundamental que faz emergir dos lençóis subterrâneos o que há de mais sagrado e de onde procedem toda a civilização, toda a força criativa”. FROBENIUS, Leo. Antropólogo alemão (1873-1938) (apud CASCUDO, 1988, p. 146).

- c. **Jogo e Educação**, segundo a lente romântica: 1) é *recreação*, relaxamento do esforço em geral, do trabalho físico como em Aristóteles, do trabalho intelectual e do trabalho escolar; 2) o *interesse* que a criança manifesta ao jogo pode ser usado como artifício pedagógico; 3) pode-se *ensinar* alguma coisa através do jogo, como na tradição da educação física (BROUGÈRE, 1995);

5. *Parlenda*:

- a. (De falar + anda, palavreando, parlenga, lengalenga...) Falatório, palavreado, discussão acalorada, rixenta. Declamação poética para crianças acompanhada por músicas. Rima infantil utilizada em brincadeira ou como técnica de memorização. (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 2136);
- b. São versos de 5 ou 6 sílabas, recitados para: a) entreter, acalmar, divertir crianças; b) escolher quem deve iniciar o jogo ou aqueles que devem tomar parte na brincadeira. Quando é usada para fixar dias da semana, números, cores, nome dos meses... São chamadas de mnemônicas. Para os portugueses eram chamadas de cantilenas ou lengalengas. Na literatura oral é um dos entendimentos iniciais para a criança e uma das fórmulas verbais que ficam, indelévels, na memória dos adultos. “Bão-balalão! Senhor capitão! Em terras do mouro Morreu seu irmão, Cozido e assado Em um caldeirão; Eu vi uma velha Com um prato na mão, Eu dei-lhe um tapa, Ela, papo... no chão!” (CASCUDO, 1988, p. 581);
6. *Trava-Língua*: (Lúdico). Espécie de jogo verbal que consiste em dizer com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente, como: “[...] no meio do trigo tinha três tigres” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 2756);
7. *Estória ou Causo*: Conto de acontecimento de maneira imaginosa para prender a atenção do interlocutor;
8. *Fábula*: [do latim fabula]. Historieta de ficção, de cunho popular ou artístico. Narração breve, de caráter alegórico, (geralmente com antropomorfismo de animais, plantas ou objetos. Grifo meu), em verso ou em prosa, destinado a ilustrar um preceito: as fábulas de La Fontaine. Mitologia, lenda, coisas imaginárias com lição moral contida no texto (FERREIRA, 1986, p. 749);

9. *Dito Popular ou Provérbio*: Máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens; adágio, anexim, exemplo, refrão, refrém, rifão. Ex.: “Casa de ferreiro, espeto de pau”. (FERREIRA, 1986, p. 1409). Ditado, sentença, mexerico, enredo, ditinho ou ditério (p. 601 e p. 749);
10. *Trovinha ou Versinho ou Quadrinha*: composição lírica ligeira e mais ou menos popular. Canção, cantiga. Quadra popular, quadrinha (FERREIRA, 1986, p. 1722);
11. *Anedota*: [do grego *anékdotos* que quer dizer inédito]. Relato sucinto de um fato jocoso ou curioso. Particularidade engraçada de figura histórica ou lendária (FERREIRA, 1986, p. 118). Dito engraçado e espirituoso, pilhéria, chiste, chalaça picante, picuinha, conversa fiada, lorota; alusão irônica (FERREIRA, 1986, p. 1323).

Palavras finais

Não penso que a ludicidade possa ser um novo paradigma ou uma nova vocação para a escola, essa é uma condição humana. Não compactuo com o clichê de que as crianças têm o direito a brincadeiras. Elas têm o privilégio de se serem crianças e, portanto, podem aprender a brincar e podem brincar sem precisar aprender.

Não penso que precisamos colonizar as crianças com rituais arbitrários, no espaço de sua socialização escolar (estou assumindo aqui o conceito durkheimiano – aquele que dá à criança a oportunidade de plasmar uma consciência coletiva).

A escola já tem uma tarefa *lato sensu* de socializar as populações mais jovens. Mas desconfio que um trabalho de educação orientado por uma vertente lúdica na escola, seja na quadra, sala ou no pátio, se assemelha ao trabalho de Penélope. Aquela mesmo da mitologia, que tece e desmancha o tapete. É claro que ela não pode parar de tecer, é esse o *castigo* da escola, porque sempre haverá crianças novas a serem educadas, tecidas para a uma vida social. Talvez, por conta dessa etologia, esteja nesse trabalho a habilidade de reinventar-se, de co-nascer de novo, de se adequar às novas tecnologias, re-programar, misturar o tradicional com o moderno para ficar melhor. Não está aqui, salvo outros juízos, aquilo que Bachelard (1996) relevaria como *espírito científico*: o conhecimento ao longo da história não pode ser avaliado em termos de acúmulos, mas de rupturas, de retificações, num processo dialético em que o conhecimento científico é construído através da constante análise dos erros anteriores.

Quando penso em brincadeiras no trabalho escolar, para as crianças, pequenos símios das primeiras séries, no trato com as linguagens, na iniciação às ciências naturais ou às ciências sociais... Qualquer que seja sua vocação e ofício, penso a ludicidade como uma espécie de salvo-conduto que enxerga a escola como uma instituição privilegiada da cultura, não um parque de diversão, já que ela não pode reviver a semântica do *skholé* grego, mas como um cadinho onde se misturam aventuras, disputas, sentimentos, saberes, sabores, trocas... Também vejo a escola como um lugar de ambiguidades: descanso e trabalho, estudo e lazer, liberdade e obrigação, mas sempre como um lugar mais feliz.

Referências

ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. 1896. Fonte: <www.acervodigital.unesp.br/http://biblio.com.br/default.asp?link=http://biblio.co.br/conteudo/MachadodeAssis/contodeescola.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BACHELAR, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BARTHELEMY-RUIZ, Chantal. J Comme Jura. In: BROUGÈRE, Gilles. **Le Jouet: valeurs et paradoxes d'un petit objet secret**. Paris: Editions Autrement, 1992.

BATESON, Gregory. Une théorie du jeu et du fantasme. In: _____. **Vers une écologie de l'esprit**. Paris: Le Seuil, 1977. Tome 1. pages 209-224.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro: D.O.U., 31.12.1940, retificação em 3.1.1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 3 dez.. 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gilles. **Jeu et Éducation**. Paris: Harmattan, 1995.

CAILLOIS, Roger. **Les jeux et les hommes: le masque et le vertige**. Paris Éditions, Gallimard, 1967.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1988.

- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo, Summus, 1987.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: vozes, 2011
- DUVIGNAUD, Jean. **Le jeu du jeu**. Paris: Éditions Balland, 1980.
- FERREIRA, A. B. de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOMES, Cleomar F. As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Evando C. **A educação Física na rede municipal de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. Cuiabá: Edufimt, 2012.
- _____. **Meninos e Brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade Educação de São Paulo, FEUSP/USP, São Paulo, 2001.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LORENZ, Konrad. **A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____. **Os fundamentos da Etologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- LOWEN, Alexander. **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. São Paulo: Summus, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. Pesquisa como conhecimento compartilhado. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 01/12/2013.
- MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa: Editoria Teorema, 2002.
- MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

ROSAMILHA, Nélon. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 1997.

TCHEKHOV, Anton-Pavlovitch. Em Casa. In:_____. **Um homem extraordinário e outras histórias**. Tradução e apresentação de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, POCKET, 2007.

TOBIN, Joseph Jay. **Making a place for pleasure in Early Childhood Education**. U.S.A: Yale University Press , British Library, 1997.

VELOSO, Caetano. **Santa Clara, padroeira da televisão**. Álbum Circuladô. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1991. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/caetano-veloso/santa-clara,-padroeira-da-televisao/96292>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

Recebido em: 10/01/2014.

Aceite em: 10/02/2014.

Educação e antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty¹

Education and Anthropology: interfaces from the phenomenological perspective of Merleau-Ponty

Levi Marques PEREIRA²

Resumo

O presente artigo tem como propósito explorar algumas articulações entre Antropologia e Educação a partir de inspirações retiradas do ensaio de Merleau-Ponty intitulado *De Mauss a Claude Lévi-Strauss*. Pensar as conexões e interfaces entre Educação e Antropologia, a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, remete a noções como as de identidade, corpo e pessoa, cultura e natureza. A ideia é propor algumas implicações para pensar os regimes de saberes kaiowá e guarani, o que pode ser útil para melhor entender as consequências e os modos de apropriação dos programas institucionais de escolarização, implantados em suas comunidades.

Palavras chave: Antropologia da Educação. Merleau-Ponty. Kaiowá e Guarani. Regimes de Conhecimento.

Abstract

This article explores some of the articulations between Anthropology and Education on the basis of reflections inspired by a Merleau-Ponty essay entitled *From Mauss to Claude Lévi-Strauss*. Thinking in terms of connections and interfaces between Education and Anthropology, starting from Merleau-Ponty's phenomenological perspective, leads to notions such as identity, body and person, culture and nature. The idea is to propose some implications to be able to think in terms of Kaiowa and Guarani patterns of knowledge, which could be useful to better understand the consequences and forms of appropriation of the institutional schooling programmes set up in their communities.

Keywords: Anthropology of Education. Merleau-Ponty. Kaiowa and Guarani. Patterns of Knowledge.

-
- 1 O presente artigo incorpora atividades de projetos de pesquisa que contam com o apoio da FUNDECT e CNPq.
 - 2 Professor na Faculdade Intercultural Indígena – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), doutor em antropologia, participa dos Programas de pós-graduação em antropologia e história e é líder do grupo de pesquisa Gênero, geração e territorialidade em sociedades indígenas. E-mail: <levipereira@ibest.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 391-401	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Merleau-Ponty e Lévi-Strauss: contribuições para a antropologia da educação

O presente artigo parte do pressuposto de que discutir o modelo epistemológico consolidado no pensamento clássico moderno, tencionando-o a partir de contribuições da antropologia, que traz para a cena perspectivas e acentos inteiramente inusitados, contribui para pensar as formas de tratar a Educação, suas funções, missões, finalidades e práticas.

Merleau-Ponty comunga com Lévi-Strauss o esforço de superar a dicotomia entre coisa-consciência e sujeito-objeto. Na filosofia de Merleau-Ponty, o corpo, como *locus* de produção do conhecimento, tem grande importância nesse esforço de superação, enquanto para a teoria estruturalista de Lévi-Strauss, a centralidade inicial se situa na discussão do campo do parentesco humano, considerado como espaço privilegiado para pensar a conexão entre natureza e cultura (LÉVI-STRAUSS, 1949/1975). O estudo das estruturas elementares do parentesco permitiu formular a teoria estrutural que, posteriormente, foi estendida a outros campos da vida social, como a análise dos mitos e das formas de pensamento humano. É por reconhecer esse esforço, comum aos dois autores, de encontrar formas de superar dicotomias fortemente arraigadas no pensamento ocidental, que Lévi-Strauss dedicou a Merleau-Ponty o monumental livro cujo título é *O pensamento selvagem* (LÉVI-STRAUSS, 1962/1989, prólogo). No prólogo da edição francesa do livro, o autor diz: “Aqueles que se aproximaram de nós, de Merleau-Ponty e de mim, no decurso dos últimos anos, conhecem algumas das razões que tornam desnecessário explicar por que este livro, que desenvolve livremente alguns temas de meus cursos no Colégio de França, lhe foi dedicado”. Esta citação também aparece na edição brasileira (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 194), na nota de rodapé inserida pelo tradutor.

Formulada a teoria estrutural, Lévi-Strauss realizou esforço extraordinário para aplicá-la na superação da suposta diferença intransponível entre o pensamento científico e outras formas de pensamento humano, normalmente tidas como inferiores. A questão, para o autor, seria “[...] como compreender o outro sem sacrificá-lo à nossa própria lógica e sem sacrificá-la a ele?”, como bem captou Merleau-Ponty (1980, p. 194). Para realizar essa compreensão mútua faltava descobrir um método que permitisse “[...] uma penetração paciente no objeto e a comunicação com ele” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 194). E é justamente essa formulação metodológica que constitui a grande contribuição metodológica da antropologia. Como reconhece o próprio Lévi-Strauss, foi Marcel Mauss quem apontou a direção desse caminho, trilhado brilhantemente pelo autor e por muitos que o seguiram.

O social concebido como simbolismo, articulado pela comunicação, tornou possível que as diferentes sociedades se apresentassem como permeáveis umas às outras. Definitivamente, os *selvagens* rompiam o confinamento a que seus sistemas de pensamento foram relegados. É possível dizer ainda que, na atualidade, diversos antropólogos têm seguido a mesma trilha e descoberto outros percursos, identificando novos instrumentos, através dos quais as diferenças entre sociedades podem ser pensadas em suas aproximações, distanciamentos e contraposições. Isto tem permitido, ainda, avanços na percepção das distinções entre os segmentos que compõem cada uma das sociedades, aprofundando a proposição de que “[...] a regulação que circunscreve o indivíduo não o suprime” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 194). Um exemplo de instrumento que representa avanço na teoria antropológica é o conceito de *agency*, desenvolvido por autores de língua inglesa como Strathern (1988).

Segundo Merleau-Ponty, “[...] a tarefa mais específica da antropologia [...]” seria realizar “[...] o emparelhamento da análise objetiva com o vivido [...]” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 199). Assim procedendo, a antropologia busca desvelar as “[...] laçadas de um pensamento em rede que nos reconduz por si mesmo à outra face da estrutura e à sua encarnação” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 199). Neste sentido, a antropologia é, por natureza, comparativa. Como bem demonstrou Lévi-Strauss, discorrer sobre as estruturas elementares constitui a condição que nos aproximaria das estruturas semi-complexas e complexas. A Humanidade, aqui propositadamente grafada com letra maiúscula, é ao mesmo tempo múltipla e una, e não há como falar do suposto primitivo sem falar de nós mesmos. *A experiência etnológica é concebida como uma*

[...] incessante prova de si pelo outro e do outro por si. Trata-se de construir um sistema de referência geral onde possam encontrar lugar o ponto de vista do indígena, o do civilizado e os erros de um sobre o outro, construir uma experiência alargada que se torne, em princípio, acessível para homens de um outro país e de um outro tempo. [daí a conclusão do autor de que] a etnologia não é uma especialidade definida a partir de um objeto particular –as sociedades ‘primitivas’–, é a maneira de pensar que se impõe, quando o objeto é o ‘outro’ e que exige nossa própria transformação. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 199, grifo nosso).

Assim, o ofício antropológico exige a aproximação com outro sistema de conhecimento que expressa outra forma de humanidade. Caso a experiência seja bem sucedida, ela será marcante e profunda, capaz de transformar a própria percepção do que seria a Humanidade. Tal ofício exige o domínio de um *método*

particular, que implica em “[...] aprender a ver o que é nosso como se fôssemos estrangeiros, e como se fosse nosso o que é estrangeiro” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 200). Desnecessário dizer dos riscos pessoais de desorientação cultural/mental implicados nessa tarefa e do constante perigo de ser sugado para o mundo do Outro, que se passa a considerar de modo provavelmente tão razoável quanto o seu próprio mundo. Os diários de campo e os relatos informais dos antropólogos estão repletos dessas situações, mas, ao longo de mais de um século de exercício de antropologia, os praticantes do ofício desenvolveram instrumentos para lidar com tais riscos³.

Dissemos anteriormente que a antropologia é, por natureza, comparativa; teríamos de acrescentar aqui que ela é também crítica, à medida que municia o antropólogo de distanciamento em relação ao seu próprio sistema social. Por fim, ela é também relativizadora, pois:

[...] nossas investigações psicossomáticas permite-nos compreender a cura xamanística, ou, por exemplo, como o xamã auxilia um parto difícil. Mas o xamã também nos permite compreender que a psicanálise é a nossa feitiçaria. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 202).

Ao cabo do processo, a humanidade deve aparecer no texto antropológico como uma experiência bem mais ampla e diversa do que aquela praticada no sistema social do pesquisador.

O antropólogo Bartomeu Melià, um dos pioneiros no estudo da educação indígena guarani e das experiências de escolarização em suas comunidades, a quem tenho tido o prazer e a graça de poder ler e ouvir desde 1984, lembra sempre que os sistemas escolares nacionais, preocupados em se imporem sobre os sistemas educacionais indígenas, perdem a oportunidade ímpar de aprender com suas pedagogias. Os sistemas escolares carecem da dimensão relativizadora, necessária à abertura para outras pedagogias, o que expandiria a dimensão da prática educacional. Aqui o método antropológico seria muito promissor.

3 É forçoso reconhecer que muitos praticantes da antropologia vivem a experiência de imersão em outras culturas de modo bastante superficial, o que, se por um lado os protege da ameaça de desintegração da ordem estabelecida em seu próprio mundo, por outro normalmente implica em etnografias de qualidade duvidosa.

A identidade *cultural* do Outro

Discutir a questão do Outro remete ao problema da identidade. O Outro seria justamente aquele que, por razões a princípio desconhecidas, desconhece e/ou recusa a identidade por mim adotada ou, como preferiria a abordagem dos seguidores de Durkheim, é aquele que desconhece ou recusa o sistema social que me constituiu. A percepção do que seria a identidade e do seu lugar na produção e reprodução da vida social (ou do *socius*) chamou a atenção de filósofos desde a antiguidade clássica. As grandes navegações ampliaram a exposição dos europeus a expressivo número de sociedades e eles puderam perceber que outros povos também pensavam sobre os possíveis sentidos da existência humana e da diversidade social. Exemplo desse impacto pode ser encontrado no diálogo ocorrido na costa brasileira, no século XVI, entre Jean de Lery, um religioso protestante francês e um velho Tupinambá, eternizada no livro de Jean de Lery (1578/2012).

Por circunstâncias alheias a sua vontade, Jean de Lery acabou passando mais de dois meses na região da Baía de Guanabara, em meio a aldeias tupinambá. No diálogo mantido com um velho tupinambá, Jean de Lery foi questionado sobre os motivos que levavam portugueses e franceses a correrem tantos riscos, se aventurando tão longe em mares desconhecidos em busca do pau-brasil. Jean de Lery respondeu que faziam uso da tinta vermelha para o tingimento de roupa, do mesmo modo que os índios. Mas o velho lhe questionou por que necessitavam de tanto pau-brasil, ao que Jean de Lery respondeu que, na sua terra, existiam grandes mercadores que dispunham de muito tecido e por isso compravam grandes quantidades da tinta vermelha. O velho questionou, mais uma vez, se essa pessoa preocupada em adquirir tanta riqueza não morria nunca, ao que Jean de Lery respondeu que sim, morria como as outras. Acrescentou, então, que sua riqueza ficaria para seus descendentes. O velho, então, concluiu que portugueses e franceses eram grandes loucos, ao contrário dos Tupinambá que eram sensatos e acreditavam que a natureza também seria prodigiosa com seus filhos, motivo pelo qual folgavam e festejavam, pois, no seu próprio tempo, os filhos produziram o necessário para viverem e retirariam da terra o seu quinhão. O diálogo do Jean de Lery com o velho tupinambá inspirou muitos estudiosos interessados na diferença entre as sociedades humanas, desde Michel de Montaigne, escritor do famoso ensaio *Des canibales*, até Lévi-Strauss.

O surgimento da antropologia, a partir do final do século XIX, trouxe os antropólogos para o debate em torno do sentido da diferença entre as diversas sociedades. Eles sempre tenderam a se julgar mais qualificados para essa discussão do que os praticantes de outras disciplinas, uma vez que incorporavam materiais

a respeito do modo como o tema era percebido em outras sociedades, ampliando o horizonte da reflexão. Mas é necessário reconhecer que, em seus primórdios, tal procedimento foi adotado, entre outros, por Jean de Lery, uma espécie de precursor do ofício do antropólogo. Mas, nos últimos anos, a maioria dos antropólogos parece demonstrar pouco entusiasmo pelo tema, ao contrário do que acontece em outras áreas do conhecimento, com destaque para os autores dedicados aos estudos culturais, tais como Stuart Hall (1980, 1997) e Homi Bhabha (1994), entre outros. Apesar do aparente desinteresse da maior parte dos antropólogos, o tema da identidade sempre permanece caro à antropologia, ou seja, é comum os antropólogos acreditarem que continuam tendo algo a dizer, ou talvez, mais frequentemente, a desdizer.

A identidade aparece sempre referida a determinado modo de ser, o que se costuma denominar de cultura, sendo que, historicamente, houve a participação ativa dos antropólogos na construção desta quase convenção. Hoje, o tema da cultura, tanto quanto o da identidade, está longe de se constituir consenso entre os estudiosos. Mas, ao reconhecermos a identidade como sendo constituída e articulada em torno de determinado modo de ser, devemos reconhecer também que a opção do coletivo em adotar/produzir esse modo de ser pode ser entendida como a recusa do seu inverso. É possível afirmar que a prática de determinado modo de ser é sempre uma alternativa em relação a outras possibilidades.

Em *Raça e História*, Lévi-Strauss (1952/1976), apropriadamente, observou o quanto a opção por (ou o engajamento em) determinado modo de identificação se insere na relação com vizinhos. Reciprocamente, esses vizinhos se recusam a permanecer tributários um do outro e, portanto, rejeitam compartilhar o mesmo modo de ser ou cultura. De modo aparentemente paradoxal, a identidade nasce do desejo de diferenciação. Aí reside uma das contribuições definitivas de Lévi-Strauss: a ideia de que a identidade emerge na relação, como um recurso mobilizado no movimento de produção do Outro (e, assim, é menos fruto do isolamento, como até então se costumava acreditar). A identidade explicita um modo de ser e, simultaneamente, também identifica um modo de não ser⁴.

Na situação hipotética de um coletivo humano que vivesse em completo isolamento, seria razoável propor que seus membros não teriam como ou porque se colocarem o problema da identidade, pelo menos no plano das relações

4 A professora Verônica Rossato leu e fez importantes correções e comentários ao presente artigo. Ela relatou que Adriano Pires, uma liderança guarani por ela entrevistada, quando falava de sua identidade, lembrou que só soube que era Guarani quando entrou em contato com um Kaiowá, que assim o identificou.

históricas. A iniciativa de determinado coletivo em afirmar seu modo específico de ser traz, simultaneamente, a negação de todos os potenciais modos de ser que estariam excluídos do espaço identitário, em especial os vizinhos mais próximos e relacionados, dos quais se deseja, ou mesmo se necessita, diferenciar.

Essa seria uma perspectiva muito generalizada da formulação da diferença. A consequência mais imediata parece ser a de que o diferente seja, por definição, sempre o Outro, tanto mais diferente quanto mais relacionado, pois, nesse caso, trata-se de diferenças que despertam interesse direto ou cumprem funções efetivas no ordenamento das relações. A amplitude dos gradientes de diferenciação é proporcional ao rendimento demonstrado na relação. Resulta daí que diferenças consideradas de pequena escala, quando se adota o ponto de vista global, podem adquirir valoração extrema quando se adota o ponto de vista local. Mas, quando pensamos a diferença, temos de relativizar o modo como ela é percebida no nosso próprio sistema de pensamento. No Ocidente predomina a tendência de perceber o diferente como *exceção*, pois se projeta a diferença a partir da identidade. Pode ser que outros sistemas de pensamento, como por exemplo, os indígenas, abram novas perspectivas para pensar a diferença. É isto que procurarei descrever na parte final do artigo.

As noções de corpo e pessoa, cultura e natureza e suas implicações nos regimes de conhecimentos

A abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty tem sido uma das fontes de inspiração para a antropologia desenvolver estudos que destacam a importância do corpo na produção e transmissão de conhecimentos. Pode inspirar também as análises sobre processos de socialização de crianças e educação formal. O corpo é um lugar privilegiado para experienciar e conhecer o mundo. Em muitos sistemas indígenas, essa experiência é reconhecida como constitutiva da pessoa, sendo o corpo o lugar de inscrição das segmentarizações sociais e dos marcadores das diversas fases de maturidade biológica, social e geracional (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1987).

A literatura etnográfica sobre os Kaiowá e Guarani, bem como o diálogo com seus xamãs atuais, expressam uma complexa teoria sobre a pessoa e sobre as características constitutivas da condição de humanidade. A humanidade é composta pela reunião de atributos, como domínio da linguagem, capacidade de manifestar intencionalidade, desejo, vontade, senso de estética, disposição e competências para interagir com outros seres sociais. São atributos e disposições que não estão distribuídos de modo equitativo entre os indivíduos que compõem o coletivo humano, sendo seu domínio sempre conquistado e mantido por exercícios

constantes, principalmente através dos cantos, rezas e revelação (PEREIRA, 2004, cap. 3 e 4). A construção da pessoa se dá no processo de conquista de sua humanidade, sempre apoiado por um homem ou mulher xamã. O êxito máximo desse processo seria a ascensão à perfeição –*kandire* ou *aguyje*, condição que implica na superação da própria condição humana e inserção no universo divino. Idealmente, tal mudança de estado (de humano para divino) deve se dar em vida, mas ordinariamente implica na morte do corpo físico. De todo modo, a vida na terra não é considerada o destino do homem, é uma condição a ser superada e, desde seu nascimento, a criança é instruída na busca dessa superação.

Estar na terra não representa toda a dimensão do estar no mundo, a terra não é o inteiro do cosmos, muito menos reúne a totalidade do *socius*, é apenas uma parte ínfima e imperfeita –*yvyrei*, onde se desenvolve uma existência imperfeita –*teko vai*. Os Kaiowá e Guarani reconhecem que a contingência de viverem na terra impõe muitas características da existência nesse plano, mas o cosmos é muito mais vasto do que a terra, a terra é apenas um de seus patamares intermediários, existem outros acima e abaixo: são pelo menos oito patamares, cada um deles com suas próprias contingências e possibilidades. Os xamãs humanos são os cuidadores dos humanos, auxiliando-os na sua jornada terrena, devendo assumir a obrigação de conduzi-los rumo à superação da condição imposta por viverem num patamar marcado pela imperfeição.

A visão moderna, num sentido oposto ao acima apresentado, costuma atribuir exclusivamente aos homens atributos, como: comunicação, espiritualidade, política, desejo, vontade, como se fossem disposições antropocêntricas. Tal visão se consolida na distinção e oposição dos termos sociedade, ou da cultura versus natureza. O contrário acontece com o pensamento kaiowá e guarani. Reconhecem como *natural* o compartilhamento dos atributos *antropocêntricos*, pois eles encontram-se distribuídos entre outros seres animais e plantas com os quais dividem a terra. Aliás, a terra parece ser mais dos seres não humanos do que dos humanos.

Para os Kaiowá e Guarani, seres humanos e não humanos se equivalem no plano ontológico da linguagem e da cultura. Do mesmo modo que os humanos dispõem de seu próprio cuidador –*ñandejára*, os outros seres não humanos também dispõem de seus cuidadores ou seus *jára* específicos. Os *jára* são espécies de xamãs/espíritos/deuses, com atribuições muito semelhantes àquelas assumidas pelos cuidadores dos humanos. Ordinariamente, os *jára* são excessivamente poderosos e perigosos, porque ciosos de seus domínios.⁵ Os homens são concebidos como dependentes diretos de

5 A discussão das atribuições dos diversos tipos de *jára* e das divindades, cujos domínios estão situados nos diversos patamares do cosmos, se encontra nos capítulos três e quatro da minha tese de doutorado (PEREIRA, 2004). Vale registrar que a etnologia sul-americana é rica em descrições semelhantes, como

seus próprios *jára*, mas não conseguiriam viver na terra sem os favores e os serviços de outros tipos de *jára*, associados a animais, plantas, morros e elementos *naturais*, como água, vento, etc. Saber se relacionar e negociar com seus próprios *jára* e com os *jára* dos outros seres não humanos é a condição para a existência na terra e, também, a condição para superar a existência terrena, sempre tida como transitória.

Para os coletivos aqui considerados, estar no mundo, na sua acepção restrita de estar na terra, implica em interagir e se comunicar com a ampla gama de seres com os quais se divide tal espaço, ou melhor, tal plano da existência. Mais do que isso: a condição de existência humana é resultado dessa interação e comunicação, numa negociação perpétua. Recursos, técnicas e conhecimentos utilizados pelos homens foram aprendidos ou apropriados das outras categorias de seres com os quais dividem a terra. Sem a prática dessas formas de compartilhamentos, intercâmbios, negociações, trocas e, mesmo, predações, a vida na terra entraria em colapso. O que definimos como *cultura*, ou seja, o modo de ser efetivamente praticado na terra pelos Kaiowá e Guarani –*tekokatu*, é fruto do aprendizado dessas negociações e da reposição constante das relações de negociações.

A comunicação, negociação e trocas, nas quais os humanos se envolvem, acontecem entre seres dispostos nos diversos patamares do cosmos. Vasto é o mundo e intermináveis os caminhos por onde os homens, especialmente os xamãs, transitam e transportam suas mensagens, rezas e almas. Mas a capacidade de trânsito e de comunicação também está disposta de maneira desigual. Seres *comuns*, como animais ou plantas e mesmo homens não iniciados nas práticas xamânicas, enfrentam restrições no trânsito entre os patamares do cosmos. Tais restrições não acontecem com os seres xamânicos, sejam eles associados a homens, animais ou plantas (na condição de xamã ou *jára*, é claro).

Estar no mundo implica em reconhecer a existência de todas essas ordens de seres, sendo cada um, ao seu modo, portador de sua própria *humanidade*. Estar no mundo requer, também, o aprendizado de como interagir com esses seres não humanos, superando os perigos e percalços colocados pela necessidade de interação. Na condição atual de dominação colonial, que impôs a perda do território e de outras formas de autonomia, o não indígena –*karaise* encontram o panteão dos seres perigosos, com suas formas próprias de poder e senhorio. Curiosamente, a escola, o papel e a caneta, são reconhecidos como intrinsecamente associados ao poder do branco, sua principal arma no confronto com a sociedade indígena.

atestam os trabalhos anteriores de Descola (1988) e Viveiros de Castro (2002), com os quais estabelecem intenso diálogo. Assim, as características do pensamento kaiowá e guarani se inserem num sistema de pensamento indígena sul-americano, como apontam os mesmos autores.

Considerações finais

Os dados reunidos no presente artigo permitem afirmar que a fenomenologia do corpo e da existência de Maurice Merleau-Ponty pode ser inspiradora na discussão do modo como as sociedades indígenas compreendem o que compõe a humanidade. Essa compreensão e os sentidos atribuídos ao estar no mundo são importantes vias de aproximação com os sistemas de pensamento indígena, que podem ser trilhadas por educadores e antropólogos.

Como procurei destacar na parte inicial do artigo, para o autor, a contribuição central da antropologia deve ser de ordem metodológica. Por esse motivo prefere defini-la como um modo específico de pensar que se imporia ao analista, sempre que o objeto fosse o Outro. Esse modo de pensar exigiria a transformação na natureza da produção do conhecimento e permitiria a superação de dicotomias arraigadas no pensamento ocidental, que opõe coisa à consciência e sujeito ao objeto, como se fossem ontologicamente impenetráveis. Acredito que tal formulação continua atual, sendo requerida sempre que nos dedicamos ao estudo de outros regimes de conhecimento.

A aproximação com regimes distintos de conhecimento, tal como tentamos esboçar brevemente, a partir da percepção kaiowá e guarani do estar no mundo e da natureza relacional requerida para a efetivação da condição de existência humana, permite afirmar que tal procedimento deve ser levado em conta na efetivação de programas de escolarização indígena. É impossível indianizar a educação escolar sem dialogar com seus regimes de conhecimentos, tomados enquanto sistemas diferenciados e não de forma fragmentada. Com certeza isto não é tarefa fácil, o que não é motivo para não tentar realizá-la. Como promessa de recompensa, teríamos a oportunidade de ampliar e renovar nossas práticas pedagógicas.

Referências

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

DE LÉRY, Jean. Fac-símile da **Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil, dite Amerique** (em francês). 1578. Disponível em <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k580169/f1.image.langPT>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

DESCOLA, Philippe. **La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar**. México: Ediciones AbyaYala; Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), 1988.

HALL, Stuart. Cultural Studies: two paradigms. **Media, Culture and Society**, Glasgow, v. 2, n. 1, p. 57-72, jan. 1980.

_____. **Representation: cultural Representations and Signifying Practices**. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications, 1997. 400 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. São Paulo: EDUSP, 1949/1975.

_____. **O Pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1962/1989.

_____. Raça e História. In: _____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1952/1976. cap. XVIII, p. 328-366.

MERLEAU-PONTY, M. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: CHAUI, Marilena. (Seleção e Tradução). **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

PEREIRA, Levi M. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia (etnologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

STRATHERN, Marilyn. **The gender of the gift: problems with women and problems with society in Melanesia**. Berkeley, CA, USA: Univ. of California Press, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Recebimento em: 13/11/2013.

Aceite em: 12/12/2013.

A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty¹

The pedagogical dimension of carnivalesque allegory in black cinema as art ontological affirmation of Africanness: points for a dialogue with Merleau-Ponty

Celso Luiz PRUDENTE²

Resumo

Dimensão pedagógica da verticalidade coletiva dos folguedos percebida na dinâmica lúdica procissional.² Em que defesa e proteção são estruturantes na linguagem da escola de samba, concorrendo ao comportamento coreográfico, de resistência. O cinema negro constitui afirmação da imagem positiva da africanidade. Fenômeno que sugere sintaxe na alegoria carnavalesca de dimensão pedagógica. Demandas percebidas na perspectiva de diálogo com Merleau-Ponty, mostrando a razão do outro em Ponty é austeridade do cinema negro.

Palavras-chave: Dimensão Pedagógica. Africanidade. Alegoria Carnavalesca. Escola de Samba. Cinema Negro.

Abstract

Pedagogical dimension of verticality of collective folguedos perceived in processional playful dynamic. The defense and protection are structuring the language of the samba school, contributing to the choreography and a behavior of resistance. The black film is affirmation of the positive image of Africanisms. This phenomenon suggests syntax of the carnivalesque allegory in a pedagogical dimension. These demands perceived from the perspective of dialogue from Merleau-Ponty, showing that the reason of the others in Ponty is the austerity of black cinema.

Keywords: Pedagogical Dimension. Carnival Allegory. Samba School. Cinema Novo and Cinema Negro. Black Films.

1 Dedico esse esforço em favor do respeito à diversidade aos meus filhos Ana Beatriz de Jesus Prudente, Rafael Vinícius Luiz e Silva Prudente e Ana Vitória Luiz e Silva Prudente.

2 Antropólogo. Doutor em Cultura pela USP, Professor adjunto do DTFE - Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação do IE - Instituto de Educação da UFMT. Pesquisador do GPMSE-UFMT. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Instituto de Educação da UFMT. E-mail: <celso.prudente@ufmt.br>.

3 *Procissional* - Refere-se ao sentido do desenvolvimento da caminhada de grupos no formato de procissão.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 403-424	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

O presente artigo, *A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade*⁴: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty, é parte de uma comunicação científica apresentada no Seminário de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (SEMIEDU/UFMT, 2013). Certame que teve como tema: *educação e a (des)colonialidade dos saberes práticos e poderes*, razão pela qual o trabalho faz uma abordagem em favor da dimensão pedagógica na africanidade das relações carnavalescas.

O carnaval brasileiro é a maior manifestação da cultura negra, em que se percebe o afrodescendente, historicamente vítima da tentativa de (des) humanização do eurocentrismo⁵, afirma sua ontologia. Dar-se-á, no-la, notável expressão de autonomia cujo comportamento é revelação de possível negação às demandas das relações de colonização. Postura que se dá no processo das construções das práticas, baseadas nos saberes da cosmovisão⁶ africana. Nota-se que tem percebido este fenômeno, sobretudo na dinâmica das relações de tamboralidade.⁷

Alegoria carnavalesca pedagógica

Quando se fala da possível construção de uma alegoria carnavalesca com dimensão pedagógica, faz-se necessário observar em que medida este discernimento aponta em favor da imagem de afirmação positiva das relações socioculturais da africanidade, e os desdobramentos étnicos. Portanto, essa reflexão sugere indagar como se deu a formação de uma visão alegórica na cultura brasileira.

4 *Africanidade* - Expressa a compreensão das relações de afirmação positivas do negro e da sua cultura na África e na diáspora africana.

5 *Eurocentrismo* - A Europa e o europeu posto como centro do mundo em detrimento de outros povos e culturas.

6 *Cosmovisão* - Escrita em uma só palavra contribui para expressar a densidade semântica do termo, quando se trata da demanda de africanidade. Visto que a cosmovisão africana busca demonstrar o sentido da contribuição do pensamento africano antigo, em que se notava o respeito à biodiversidade, fundamental para o equilíbrio ambiental da terra; que atualmente vive a crise planetária fatal de equilíbrio do eco sistema, provocado pelas ações de lógicas acumulativas predatórias, percebidas na história do capitalismo de natureza ocidental. Nota-se que a alternativa a esta crise ambiental, que chega às raias da fatalidade do planeta terra, tem sido a consciência de volta ao passado, na qual a retomada da cosmovisão africana de respeito à biodiversidade tem sido a maior fonte pedagógica de respeito às diferentes formas de vida e respeito à diversidade. Os povos de cultura ioruba com alvitre na orixalidade entendem que todas as expressões humanas são naturais, na medida em que são expressões dos orixás; comportamento que não dá margem aos preconceitos, implicados na relação étnico-racial, homofobia, xenofobia e outros.

7 *Tamboralidade* - Significa a compreensão do sentido do saber na cosmovisão africana, baseada na sacralidade dos tambores negros. Tendo em vista que o tambor é uma entidade sagrada, representando a dimensão da magia musical da orixalidade, sendo também configuração da dinâmica do orixá.

Abordagem que me parece sugestiva quando se observa algumas manifestações nas quais traços de uma cultura característica do Brasil ganharam relevo. É pertinente colocar alguns pontos da Semana de Arte Moderna, considerando que este movimento é de significativa importância para a história da cultura enquanto tradução de possíveis níveis de brasilidade. É oportuno indagar, então, quais elementos permitiram a Semana de Arte Moderna se estabelecer como movimento cultural brasileiro. Considera-se que o modernismo se deu por um processo de exaustão da *mesmice*, dada nos limites de formalismo do *parnasianismo*. Fenômeno que ocorre com a influência da vanguarda europeia que emprestou o *dadaísmo*, o *futurismo*, o *expressionismo* e o *surrealismo*. Essas tendências estéticas eram conjugadas aos temas brasileiros, sobretudo, caracterizadas nos temas brasileiros, que colocavam o negro, o índio e o ibérico como centro da produção cultural de artistas que visitavam a Europa, tais como: as pintoras Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, os escritores Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia, líder do movimento que ocorreu de 13 a 18 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo.

A afirmação de Brasil no modernismo, que é o componente substancial do movimento em questão, configura-se em traços étnicos que concorreram à africanidade e à *guaranidade*⁸, como signos fundantes da provável alma brasileira. Contudo, é inegável a influência europeia no modernismo, sobretudo, observando que alguns intelectuais da época, que eram expoentes do movimento em voga, incursionavam à metrópole em busca de conhecimento. Visto a imbricação pedagógica do saber, que se dá no processo da socialização, fazendo-se conhecimento enquanto tal, isto é, seu sentido social, que *sine qua non* conhecimento não seria.

É sensato supor que o saber traz no seu seio o questionamento próprio do conhecimento, visando uma possível epistemologia que liberta o indivíduo ou o grupo das forças hegemônicas, que os coloca na relação de subalternidade. Nesta linha de compreensão perceber-se-á a natureza revolucionária do conhecimento, permitindo entendê-lo como ato de amor, na medida em que contribui como educação, para a libertação do oprimido, libertando, ainda, também, o opressor do peso da dominação, na medida em que concorre para por fim na opressão, questionando o limite de dominação de classes, concorrendo em favor da profunda amplitude humana. Em conformidade com Paulo Freire (2013, p. 97):

8 *Guaranidade* - A força da cultura guarani expressando todas as culturas ameríndias, considerando que os povos do vetor étnico guarani exerceram hegemonia entre as diferentes etnias indígenas.

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos do bem o do mal ensinados e ou apreendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

A intelectualidade brasileira, diante da dominação do cânone próprio do saber europeu, vai articular a construção de ações que permitiram sugerir valores próprios de um pensamento brasileiro, que vai ganhar, na produção artística da época, a condição de pedra de toque, sendo ponto do presente artigo.

No modernismo percebeu-se necessidade de contrapor ao cânone europeu, resultando no exercício da construção de um comportamento peculiar do Brasil e, fê-lo, considerando as expressões que não se coadunavam com a feição europeia. Fenômeno que colocou o negro e o índio como centro do debate da produção artística e cultural desse período. A tentativa de afirmação da brasilidade como expressão de liberdade, buscando um possível afrouxamento dos mecanismos da hegemonia cultural da metrópole, determinou um discurso que teve destaque no efervescente cenário de provável batalha da mensagem de sentimento tipicamente brasileiro.

O discurso de afirmação da brasilidade no modernismo tem origem na demanda de religiosidade, implicada no ibérico, no ameríndio e no africano. Essas três matrizes da formação da possível cultura brasileira, quando se afirma que se fará por meio de relações de coletividade procissionial. Formato que incide na religiosidade africana percebida nos *ticumbis* e nos *tucumbis*⁹ bantos (MOURA, 1983), que seguiam para frente, em grupo, dançando e tocando seus instrumentos musicais em louvor às suas divindades. Esta expressão encontra similaridade na manifestação católica em caminhada em prol do louvor do santo padroeiro, comportamento que se localiza no imaginário; aliás, fala-se *fê na caminhada* - razão pela qual um filme da Teologia da Libertação, que trata das lutas pelo direito a terra também é intitulado *Fé na Caminhada*, de Conrado Berning, em 1989; traço cultural que encontra ressonância nas danças e jogos tribais, de diferentes etnias ameríndias.

9 *Ticumbis, tucumbis, cucumbis* - Manifestação músico coreográfica africana de origem banto, que forma subjunção em todos os folguedos populares afro-brasileiros, tais como: congada, terno de congo, escola de samba, etc.

A dimensão teológica que se percebe na dinâmica procissional ibero-afro-ameríndia será fundamental para a formação da possível alegoria carnavalesca de natureza educacional. Constata-se que as relações carnavalescas no Brasil ganharam comportamento mais humano com a presença do escravizado no carnaval, na medida em que as ações carnavalescas da classe senhorial expressavam notáveis violências.

Articulava-se aí um comportamento diferente da suposta postura recatada das moças dos segmentos privilegiados, na qual se percebia as mesmas ateando água suja, limão de cera, barro nas pessoas que as visitavam nas festas dos sobrados da época. Observa-se que não era raro o uso de urina como parte da ação, com o objetivo de vitimar o brincante ou o implicado nesta contenda lúdica.

O escravizado, geralmente, era alvo compulsório da tal festa, cabendo-lhe os mais humilhantes escrachamentos públicos. O escravo convivia na condição de vítima do abuso que se exercia com o uso da urina e, às vezes, fez que as moças e moços *educados* jogavam, provocando-lhe profunda angústia. A violência lúdica foi consubstancial no entrudo, constituindo-se no carnaval das classes dominantes, trazido de Portugal. Notar-se-á, ainda, que a violência concorreu, indicando a compreensão dionisíaca (PRUDENTE, 2003), em razão do componente impulsivo que o caracterizava, mostrando-o sem nenhum controle emocional que pudesse implicar em princípio de urbanidade.

Nota-se possível humanização do carnaval com a presença da missão francesa do século XIX (FERNANDES, 1986), que introduziu o confete e a serpentina, substituindo os objetos que apontavam para a postura desconexa e violência própria do entrudo. O carnaval se tornou harmônico, privilegiando uma suposta linha de beleza com a presença do negro, que emprestou as dimensões coreográficas e musicais. Comportamento pautado na beleza e na harmonia, que o indicará à denominação de apolíneo (PRUDENTE, 2011).

No continente negro a dança e a música se confundem, observando-se que a musicalidade e a coreografia são indissociáveis; quando se fala em dança entende-se também música e vice-versa. Os cucumbis, também conhecidos por tucumbis, são manifestações culturais banto, que formam a gênese das principais manifestações afro-brasileiras lúdicas, que se configuram no terno de congo, folia de reis, congada, afoxé e escola de samba (MOURA, 1983). Esta última, a escola de samba, forma a síntese de todos os folguedos músico-dançantes da cultura negra brasileira. A africanidade, possivelmente, tem sua maior visibilidade no período carnavalesco, em que a estética da escola de samba tornar-se-á referência para o carnaval do mundo, na medida em que é, também, a maior manifestação lúdica popular do planeta terra.

A tendência apolínea do carnaval, dada pela dinâmica do desfile das agremiações de samba, notadamente, a escola de samba será marcada por um traço

fundante de verticalização, que afirma o seu discurso de africanidade; lembrando que, no início da sua formação, as escolas de samba eram perseguidas pela polícia, acusadas de badernas e ações de vadiagem. Situação determinante à construção de uma linguagem com base na alegoria, visando a afirmação da humanidade negro-africana que lhes era negada (PRUDENTE, 2002).

A condição de negado e perseguido do negro, enquanto componente fundante da agremiação sambística,¹⁰ permitindo-lhe o desenvolvimento de uma estratégia de defesa. Revela-se aí, provavelmente, o comportamento estrutural de defesa em que a proteção dos signos fundamentais da escola tornar-se-á a referência da dinâmica de linguagem desta forma lúdica de natureza étnico-racial do negro, elemento essencial do folguedo popular em voga. A estrutura da escola de samba enquanto linguagem sugere uma espécie de teatro de rua, determinado pela tamboralidade que indica a dança e a música como componentes fundamentais.

Situação que é sugestiva para a compreensão de possíveis relações coreográficas, na qual a proteção e a defesa tornaram-se alvíres estruturantes, concorrendo para a construção estética dessa expressão artística do negro, que busca nela a reconstituição de traços fundamentais da cosmovisão africana; visando, aí, o resgate da humanidade que lhe é negada. Permitir-me-ei sugerir que a proteção e a defesa dos traços da axiologia africana significam também a afirmação da própria africanidade, na qual o negro revela a sua ontologia, na medida em que impõe a sua condição humana, no processo de luta contra a sua negação. Procedimento que é fundamental na escola de samba, conferindo-lhe condição estrutural de luta. Quadro revelador da resistência como componente estruturante da linguagem da escola de samba. De tal modo, que se nota inegável teor de resistência na própria linguagem específica deste folguedo popular enquanto teatro negro de rua.

Os componentes estruturantes da linguagem do folguedo aqui tratado, isto é, a coreografia e a musicalidade, foram construídos sob o signo da luta e da resistência. As alas que formam o corpo estético da escola, sendo: comissão de frente, porta-bandeira e mestre-sala, bateria e ala das baianas. As alas aí postas, quando em desfile, desenvolvem uma coreografia caracterizada no samba, baseada em passos com nuances de mimética da proteção e da resistência.

A ala da comissão de frente, por exemplo, recentemente desfilava com a representação de homens importantes, pela habilidade e destreza da capoeira, que portavam um bastão na mão a serviço da proteção e da defesa da instituição

10 *Sambística* - Silogismo usado pelo autor do artigo para melhor expressar o sentido das relações que implicam o ator fundamental do samba, isto é, o sambista, nas demandas próprias do universo do samba.

lúdica. O movimento do bastão consistia no papel de abrir ala para a passagem dos brincantes, ato que se fazia no jogo e na dança da capoeira, garantindo a passagem do grupo e, simultaneamente, simbolizando o alerta da polícia que, com violência, a perseguia.

A comissão de frente é uma ala que expressa a capacidade organizacional da entrada e desenvoltura deste teatro ambulante na rua, onde é seu palco, em que se dá o desfile. Parte importante, cabendo-lhe o papel de carregar o grupo, significando assim possível ação de proteção; que me parece traço fundante, na medida em que é, também, essência da linguagem do fenômeno aqui tratado, isto é, a agremiação lúdica de natureza sambística. Comportamento característico do formato da escola de samba enquanto manifestação lúdico-popular de rua.

A ala de porta-bandeira e mestre-sala também revela o mesmo comportamento, desenvolvendo coreografia com base na proteção e na defesa. Persistência em que a dança do par dançante simboliza o bailarino escondendo a bandeira, que é o símbolo maior da agremiação e, também, apresentando-a ao público. O mestre-sala esconde e apresenta a porta-bandeira que, com delicadeza coreográfica, desenvolve-se segurando o mastro com a bandeira, afirmando a escola enquanto mensagem da visão do mundo africano. Pois, a afirmação alegórica, implicada na porta-bandeira, tem origem no tradicionalismo monárquico do maracatu, no qual a dama do passo leva no altar a calunga, símbolo do mundo mágico da cosmovisão africana.

Dança na qual o negro afirma sua condição humana, para além da escravidão. Mas, na memória de um mundo no qual lhe cabia a condição de sujeito histórico, razão pela qual este folguedo, no auto da dança, é uma espécie de liturgia ambulante, dada pelos traços do candomblé de rua caracterizado nos afoxé, que implicava o andar com a oferenda do Exu, que abre os caminhos para o axé, simbolizado na exterioridade do ato sagrado do *pade*,¹¹ que é a oferenda do Exu, no início da cerimônia litúrgica do candomblé. E, assim, a necessidade estrutural de proteção e de defesa. Na coreografia significativa de beleza, dança é o significado da proteção e da defesa do sentido de paz, que o grupo ressignifica como representação alegórica, demonstrada, sobretudo, na defesa e proteção do axé do grupo, configurada na solidariedade da dança.

A persistência do samba como estrutura de possível estética de resistência, que se revela em significado de luta, configurado no processo indissolúvel da relação músico- coreográfico, dado pelo samba na condição de resistência. Compreensão

11 *Pade* - Ritual em que o ser dá a oferenda ao Exu, espécie de orixá intermediário, que faz ponte das pessoas vivas e o Oludumare (Deus supremo entre orixás dos povos ioruba), visando garantia de uma liturgia de muito axé (graças, paz e felicidade) entre os participantes do templo (terreiro ou roça) de candomblé.

perceptível de uma ambivalência que marca a expressão existencial de africanidade, sugerindo possível dialética, da alegria que resulta da luta afirmativa da sua essência. Tradução da provável condição ontológica em que se revela a sua humanidade; provavelmente, a luta testemunha um nível de dor, mas uma dor tal qual a dor de parto, trazendo a alegria da natalidade. A nova vida que aponta o futuro, sugerindo o devir da idealização, aquilo que se busca como projeto comunal próprio do processo solidário, configurado na afirmação; expressando, aí, uma verticalidade que é profundamente humana, na medida em que é uma verticalidade coletiva, peculiar de uma relação dialética na qual a consciência do coletivo ganha um corpo comum, formando uma carnalidade¹² merleau-pontyana, que é a consciência, na medida em que é signo da mensagem que se afirma, pois, possivelmente, o corpo é a territorialidade da consciência (MERLEAU-PONTY, 1994).¹³

Discernimento que é expressão de uma lógica própria, dinamizando-se no processo específico da alegoria carnavalesca de dimensão pedagógica; expressando, assim, uma natureza semática,¹⁴ peculiar de um signo que o coletivo ostenta, enquanto corpo da unidade do grupo, apresentado no processo de imposição da sua condição humana em forma de marcha onírica da música e da dança, glorificando/festejando o caminho da liberdade, no espaço público, como um atributo público, de nova territorialidade ideal do grupo.

Na busca do lugar próprio para a revelação do ser do possível corpo coletivo, que é afirmado na verticalidade do grupo, enquanto discurso veemente, que se conquista razão pela qual é lúdico, dando-se na glorificação, isto é, no festejo. Logo, na afirmação pública que requer o espaço público, por força afirmativa da carnalidade, que é o corpo do ideal do grupo.

Corpo expresso na cristalização da plasticidade da consciência afirmativa que, enquanto tal se processa na dimensão pedagógica, sendo alegoria, na medida em que ensina a afirmação do ideal como corpo da consciência do grupo. Lembra-se que o sangue tem um significado salvífico nas relações escatológicas de diferentes culturas e civilizações, dando ainda mais sentido à compreensão do corpo como lugar da consciência. É sensato supor que o lugar de afirmação e a forma afirmativa implicam na inexorável ação pública, sugerindo a praça como um espaço democrático, razão pela qual os movimentos sociais e culturais convergem para a mesma. Que Prudente e Barros Lima (2013, p. 32) observam:

12 *Carnalidade* - Designa o sentido do corpo da consciência na metodologia merleau-pontyana.

13 MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes (1994).

14 *Semática* - Mensagem (significado) que se expressa na forma da linguagem (significante), configurando a comunicação.

O centro é um espaço democrático, em que as transformações até se originam na periferia; porém, é no centro que se opera a revolução enquanto momento sísmico da consciência material do estágio coletivo, em outras palavras: passeatas, insurreições; grupos carnavalescos, que em processo da radicalização é configurada na carnavalização de natureza bakhtiniana, estabelecendo uma utopia na estrutura do cânone social.

Nas ruas e nas praças as festas populares ganham expressão de universalidade coletiva, na medida em que, no-las, o sentimento de liberdade concorre para inverter a hierarquia social, impondo uma natureza própria de um universo onírico que transcende a ordem, sendo a vontade de liberdade do povo. Como lugar da manifestação que é popular e, determinando-a, desta maneira, com nuance de liberdade que, sobretudo, indicando a condição de apodíctico, traço libertário, caracterizado na carnavalização. Que, segundo Bakhtin (2002, p. 6, grifos do autor).

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem ao carnaval, eles *vivem*, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza para *todo povo*. Enquanto dura o carnaval, não se conhece vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira *espacial*. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é as leis da *liberdade*. O carnaval possui um caráter universal um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente.

A universalidade do processo aludido nesta análise inicial do folguedo popular, visando à compreensão da dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca, parece permitir tal tratamento na africanidade da escola de samba, considerando que este processo também se estabelece em outra cosmovisão, em que o grupo implicado mostra análoga necessidade de afirmação para impor sua axiologia. Segue, assim, à frente, em favor do festejo público e afirmativo do ideal do grupo, que é carregado pelo mesmo como corpo de consciência da união, pelo ideal na corporalidade, significando o ato solidário por um pensamento comum, que se festeja como testemunho da grandeza de lição coletiva.

O fenômeno visto na estrutura da escola de samba como possível forma pedagógica da alegoria carnavalesca, articulada nesta comunicação, possivelmente, encontra indicativos de universalidade que se revelam no festejo da conquista do ideal da terra prometida dos hebreus, no início da formação dos povos judeus. Como foi na conquista que caracterizou a entrada de Josué em Jericó.

Constata-se aí, por exemplo, um comportamento músico-coreográfico análogo à expressão estrutural de uma escola de samba, em que a dança e os instrumentos membranofônicos no lugar público tornaram-se afirmação pública do ideal da terra prometida dos judeus. Povos que se afirmaram como um coletivo que, neste caso específico, sugere ainda um discurso corporal de um corpo único do grupo, com a dimensão semântica cristalizada em uma plasticidade alegórica da arca, que me permitirá a indicação da alegoria carnavalesca com dimensão pedagógica. A marcha do grupo dividido em alas com roupas iguais, tal como uniforme, lembrando a fantasia com adereço comum às alas de escolas de samba que seguem para frente, procissionalmente, afirmando-se em público e no espaço público, lecionando com alegoria a sua mensagem, configurado no teatro popular de rua. O samba é estruturante, como consistência fundante da escola de samba, enquanto linguagem artística, estabelecida como folguedo popular na efetiva e plena manifestação pública, fazendo das ruas e das praças públicas o seu palco. Abordagem fundamentada na plasticidade lúdica que se deu na alegria dos judeus na entrada da possível terra prometida, que implicou na conquista de Jericó. Conforme Josué (Cap. 6, vers. 1-3, 11-14),

Jericó estava fechada e bem trancada por causa dos israelitas. Ninguém saía e ninguém entrava. Javé disse a Josué: ‘veja! Eu estou entregando em sua mão a cidade de Jericó, junto com o rei e os soldados. Vocês, todos os guerreiros, rodeiem a cidade, dando volta ao redor. Façam isso durante seis dias [...]’ A arca de Javé rodeou a cidade, dando uma volta, depois voltaram ao acampamento, onde pernoitaram. Josué levantou-se de madrugada, e os sacerdotes levaram a arca de Javé. Os sete sacerdotes que levavam as sete trombetas iam na frente da arca de Javé, tocando as trombetas. Os guerreiros iam na frente dos sacerdotes que tocavam as trombetas. O restante ia atrás da arca de Javé; todos marchavam ao som das trombetas. No segundo dia rodearam a cidade mais uma vez e depois voltaram para o acampamento. Fizeram isso durante seis dias. (BIBLIA SAGRADA, 1990, p. 235)

Nota-se que este formato procissional dividido em partes, lembrando uma ala carnavalesca, é um fenômeno estrutural que se dá em celebrações, sugerindo também festas de conquistas, no livro do Profeta Samuel, no qual o Rei Davi entra em Baala de Judá. Situação que apresenta comportamento similar, com detalhe especial, usando instrumentos musicais idênticos aos da bateria de escola de samba, e o comportamento se aprofunda ainda mais na analogia, na medida em que a arca vem sobre uma carroça nova, indicando para o tradicional carro alegórico do carnaval celebrizado nas escolas de samba. Em II Samuel (Cap. 6, vers. 1-5),

Davi reuniu de novo os melhores homens de Israel, cerca de trinta mil. Junto com seu exército, partiu para Baala de Judá, a fim de transportar a arca de Deus que aí estavas e que levava o nome de Javé dos exércitos, assentado sobre querubins. Carregaram a arca de Deus numa carroça nova, para tirá-la da casa de Abinadab, que ficava sobre uma colina. Oza e Aio, filhos de Abinadab, conduziram a carroça nova. Oza caminhava à esquerda da arca de Deus e Aio ia à frente dela. Davi e toda a casa de Israel, entusiasmados, iam fazendo festa diante de Javé, cantando ao som de cítaras, harpas, tamborins, pandeiros e marimbas. (BIBLIA SAGRADA, 1990).

O negro como referência estética no cinema novo

Para se entender o cinema negro enquanto dimensão pedagógica de afirmação ontológica do negro, far-se-á necessário localizar, na história, pontos que indicam para a caracterização que determinou o surgimento dessa tendência étnica cinematográfica. A nossa pequena reflexão contributiva observa a introdução do cinema negro, enquanto arte de afirmação da humanidade do negro. Linha de compreensão sugestiva à pertinência da indagação do contexto histórico que se localizava nas forças culturais que deram origem ao cinema de afirmação da imagem positiva do afro-brasileiro; cinema negro que o levou para além da condição de protagonista dos filmes; mas, sobretudo, colocando-o na posição de sujeito histórico, na medida em que o negro assumira a postura de realizador, autor de dirigente do filme. Escreveu aí a história, com a câmera na mão, exercendo a função de diretor de cinema. Posição na qual a presença africana ainda é rarefeita, ficando esse beneplácito na hegemonia do euro-hetero-macho-autoritário, personificado na imagem de dominação do homem ocidental. A nossa reflexão concorrerá para o propósito de demonstrar, com o cinema negro,

a imagem de afirmação positiva do não branco, que se constitui no ibero-afro-ameríndio, implicado em um processo social dinâmico da cor enquanto possível significação racial, que sugere também localização social.

É provável que o cinema novo tenha indicado para a necessidade do surgimento do cinema negro como elemento de descolonização que implicou na construção crítica e reflexiva da questão da descolonialidade. Tendo em vista que o cinema novo foi um movimento contra o colonialismo americano, que, do ponto de vista cinematográfico, era característico dos grandes estúdios que reproduziam os valores hollywoodianos da época, na vida brasileira. No entanto o cinema novo vai expressar uma produção contrária, buscando afirmar uma imagética consoante à cultura brasileira.

Contudo, o cinema negro surge no desenvolvimento crítico da luta contra a colonização que indicou para o aprofundamento que vai além da descolonização, sugerindo a necessidade da construção do discurso da (des)colonieidade. Se no cinema novo o negro tornou-se referência estética, exercendo o papel de protagonista como pessoa e cultura, já no cinema negro esta questão se aprofunda, na medida em que aí se tornará, também, sujeito histórico, exercendo a posição de criador de história, construindo a reconstituição de sua história por meio da imagem.

Neste tópico em curso farei um esforço para demonstrar pontos que sugerem traços fundamentais da história do cinema negro, demonstrando assim sua origem, seu desenvolvimento e seu fim. Ser-me-á, assim, provavelmente, melhor para demonstrar o cenário e as determinantes que concorreram em favor do surgimento do cinema negro. E, neste contexto, indagar em que medida essa tendência étnica do cinema incide em dimensão pedagógica.

Nos idos dos anos 50, o nacional desenvolvimentismo, política que caracterizou o governo de Juscelino Kubitschek (JK), abriu espaço para grupos que se afirmavam de esquerda viessem participar da gestão. Algumas dessas forças mostravam notável influência marxista leninista. Situação que merece ser observada por se tratar de um período no qual havia notável ascensão internacional dos movimentos de massa. Constata-se que era indiscutível a efervescência cultural decorrente do impacto da conjuntura internacional, em que os movimentos de massa indicavam para um protagonismo político, implicado na relação de um limite emergente que se impunha sobre o limite instituído, gerando conflitos entre interesses políticos na mesma ordem administrativa.

No campo da cultura, intelectuais de consistente formação acadêmica, entre eles, Celso Furtado e Hélio Jaguaribe formaram o Instituto Social de Estudos Brasileiros (ISEB), organismo do Ministério da Educação, instituído em 1952. Órgão que trazia outra interpretação econômica, colocando em questão a divisão de renda como fator fundamental para o desenvolvimento do Brasil. Somado a isto o Centro Popular de Cultura (CPC), sediado na União nacional dos Estudantes

(UNE), tornou-se uma espécie de escola do povo. No CPC artistas críticos e contestadores produziram sua arte, propondo a conscientização da população dos lugares mais distantes e geralmente menos saneados.

Neste movimento cultural, com a modalidade do violão de rua, em que poetas, compositores e dramaturgos promoviam seção de espetáculo musical e esquete teatral sobre o caminhão, nos terminais de ônibus e estação de trem, convocando os proletários empobrecidos a se posicionarem frente à contradição social, implicando a condição do homem explorando o próprio homem. As manifestações contavam com as presenças ainda incipientes, contudo já respeitadas, de Vinicius de Moraes, Abdias do Nascimento, Tereza Aragão, Ferreira Goulart, Gianfrancesco Guarnieri, Nara Leão, Francisco de Assis, Tiago de Melo, Solano Trindade, entre outros.

Jovens que discutiam cinema desenvolveram profunda crítica ao CPC, chamando-o de populista e promovendo o histórico *racha*, isto é rompimento. Os jovens insurretos, fora do CPC, criaram o cinema novo, cujo objetivo era criticar o modelo do cinema americano articulado na política dos grandes estúdios, que consistia em um centro ideológico das classes dominantes em favor do imperialismo americano.

Em posição contrária, os cinemanovistas¹⁵ desenvolveram uma estética terceiro-mundista que, com base na precariedade, criaram uma estética crítica, chamada *estética da fome*, na qual o proletariado e o campesinato¹⁶ representavam o problema que interessava a essa emergência cinematográfica, que era questionar e publicizar como forma de organização e denúncia do proletariado do campo e da cidade. Isto, frente à violência do poder que sustentava a lógica de acumulação de capital da dominação burguesa.

Cabe observar que, para tal, o cinema novo, possivelmente, elegeu o negro como referencial estético para sua imagética de influência marxista em favor do proletariado. Imagética que, visando trabalhar a luta de classe como abstração imagética, procurou trabalhar o branco como signo da configuração burguesa. De tal sorte que o negro e sua cultura tornaram-se imagem hegemônica do cinema novo, que se afirmava como cinema revolucionário, propondo uma estética negra do proletariado que, para a sua construção pictórica de demanda daguerriótipo,

15 *Cinemanovista* - Silogismo em que se configura o protagonista do Cinema Novo, no ato efetivo da militância, razão pela qual a necessidade de afirmá-lo com a potência do cinema e sentido do novo no conceito do Cinema Novo, intencionando ainda mais o peso político cultural da militância em voga.

16 *Campesinato* - Visa expressar a característica própria das relações de trabalho no campo, baseando-se no seu principal ator, a força de produção do campo.

percebia na luta contra a opressão de uma imagem possivelmente ibero-afro-ameríndia, permitindo entender que, para a proposta do cinema novo, o proletariado era formado por não brancos com notável expressão afro-brasileira que, *ao meu quase cego ver*, cabe apontá-lo como sendo para tal ibero-afro-ameríndio. Que, segundo Prudente, Passos e Castilho (2011, p. 87, grifo dos autores),

Na era da cibernética, que se encontra nos estágios mais avançado da inteligência e da vida artificial as lutas de classes se dão em uma dinâmica imagética: de luta de imagem. No caso específico do Brasil, este elemento se configura, indubitavelmente, no espectro que vai do branco ao preto: demanda *dégradé* própria de uma sociedade miscigenada, embora marcada pelo preconceito que tem aviltado a imagem do diferente.

Observa-se, ainda, que o manifesto dos jovens cineastas, em postura insurrecional no CPC, constituiu-se no cinema contando a história própria dos negros, empobrecidos, privilegiando a favela, na condição de possível traço urbano, como síntese de situação econômica dos negros, enquanto referencial estético do proletariado. Nota-se que o manifesto constituiu-se na realização de filme em curta-metragem tematizado pela favela, no ano de 1962, intitulado *Cinco vezes favela*. Realização assinada pelos então jovens cineastas Marcos Farias, Miguel Borges, Carlos Diegues, Joaquim Pedro de Andrade e Leon Hirszmaan.

Realizadores que trouxeram para o manifesto os mais importantes atores negros que, posteriormente, tornaram-se lendas vivas do cinema brasileiro, tais como: Jorge Coutinho, Zózimo Bulbul, Abdias do Nascimento e Milton Gonçalves. Nota-se que o samba tem na favela seu *lôcus*, na medida em que é na favela que se dão as razões de existência do samba. Na perspectiva do negro e do sambista, enquanto que sujeitos, e a favela sendo o mundo cultural do samba, bem como a sua expressão maior, a escola de samba, espécie de elemento consubstancial do manifesto do cinema novo, persistindo como traço estrutural da estética cinemanovista, que encontrou no negro e sua cultura componentes fundantes da sua imagética que se afirmava marxista.

Parece-me sugestivo lembrar que, se, por um lado, os cientistas sociais, no final da década de 1930, período em que setores da intelectualidade, de certa maneira já, no mínimo, conheciam o alvitre do Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, encontrando dificuldade de tratar a história econômica e cultural brasileira a partir da presença do negro, não o vendo como ator social. As análises atinentes ao negro foram mais influenciadas pelo estudioso Arthur Ramos

que atribuiu à aculturação supostamente vivida pelos negros uma abordagem psicológica que, para Clovis Moura, em seu clássico *Sociologia do negro brasileiro*, esse comportamento psicanalítico concorreu para não vê-lo como um elemento importante para a dinâmica de mudança social. Conforme observa Clovis Moura (1988, p. 50, grifos do autor),

Alguns antropólogos no Brasil, ao sentir a insuficiência dos métodos culturalistas e dos seus conceitos fundamentais, como o de *aculturação*, procuraram completá-los com a psicanálise. Arthur Ramos foi o mais representativo desses cientistas sociais. Ele acreditava, mesmo, que a junção da psicanálise como método histórico-cultural seria a chave para a compreensão científica das relações interétnicas no Brasil. Esse conceito – *aculturação* – surgiu exatamente para racionalizar os contatos entre membros da sociedade ou grupos sociais colonizados e grupos de dominação. Isto Ramos não viu. A sua junção com a psicanálise, numa opção pendular, demonstra resistência desses cientistas sociais a uma opção pelo método dialético diante do problema.

O cinema novo, na contramão da intelectualidade militante que se articulava sobre o alvitre do Partido Comunista, encontrava no negro o protagonismo de uma estética proletária. É sensato supor que aí se encontra uma das razões que levou os cinemanovistas a romperem com o CPC, e o elemento que melhor explica a sua perseguição enquanto movimento cultural.

Observa-se que o filme *Rio 40 Graus* (1955), de Nelson Pereira dos Santos, é por demais emblemático da tendência em voga, pois, quando Glauber Rocha, o mais respeitado ideólogo do cinema novo, assistiu ao filme, não por menos vaticinou, *nasce o cinema novo*, convidando o cineasta Nelson Pereira dos Santos para montar o seu primeiro filme de longa metragem intitulado *Barravento* (1962).

A película *Rio 40 Graus*, quando lançada, foi censurada pelo coronel Cortez que alegava que o filme iria prejudicar a empresa do turismo carioca, tratando-se de 40 Graus. Entretanto, o movimento entendeu que, na verdade, o que preocupava o coronel era o cenário de um Rio de Janeiro com base no morro e sua vivência, em que o samba, o candomblé e a feijoada eram os elementos protagonistas daquele mundo existencial.

É sensato supor que o negro tenha sido importante ao Nelson, tanto em sua trajetória acadêmica, quanto na escolha temática de sua produção cinematográfica, tratando o negro e seu ambiente cultural. Sua experiência de morar no morro deve-se, ainda, ao negro Zé Kety, com quem Nelson Pereira morou na favela;

sendo ainda o compositor Zé Kety o autor da trilha sonora do filme que se tornou um clássico, intitulado *A voz do morro*. A presença deste compositor significa o canto do seu povo, que dá significação ao filme, para além da trilha sonora. “Um filme sonoro não é um filme mudo acrescido de sons e palavras que seriam destinadas apenas para complementar a ilusão cinematográfica. A relação entre som e imagem é muito mais estreita e a imagem é transformada pela proximidade do som” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 4).

Tem-se, também, o fato de Nelson Pereira dos Santos ser bacharel em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), no largo São Francisco, lugar onde o negro teve presença rarefeita. Nelson Pereira dos Santos não só filmou o morro, mas o fez em uma perspectiva orgânica; pois o cineasta estabeleceu moradia no morro e, por ter suposto perfil de classe média paulistana, despertava curiosidade. É pertinente lembrar que, neste filme, Zé Kety trabalhou também como assistente de câmera. No filme subsequente de Nelson Pereira, intitulado *Rio zona norte*, o enredo da película é baseado na rica história do compositor de morro que, possivelmente, é o próprio histórico e saudoso Zé Kety.

Cinema negro

O reflexo da militância artística do cinema novo trouxe como centro do seu projeto estético a possível imagética do proletariado como um fator de descolonização, colocando o negro como seu principal referencial. Por sua vez, a necessidade da radicalização estética por meio da volta à origem, que inquietou profundamente Glauber Rocha, talvez tenha sido a razão do surgimento do cinema negro brasileiro. Para Prudente e Prudente (2012, p. 415-416):

O próprio fundador do cinema novo Glauber Rocha foi quem cunhou o cinema negro, inventando-o como uma nova tendência que se originou no seio crítico do cinema novo, Glauber Rocha no seu filme *Leão de sete cabeças*, que se constituiu na principal realização que dá origem ao cinema negro, desenvolve uma narrativa com a abordagem da volta à origem tanto é que esta realização glauberiana é rodada no Congo de Brazaville, antiga colônia francesa em que Glauber radicaliza colocando a cantora negra, Clementina de Jesus, de estilo jongueiro cantando o hino da França, e é provável que o líder revolucionário Che Guevara seja o leão de sete cabeças, o revolucionário que não morre, pois, tem sete vidas.

Considera-se, ainda, que a ascensão internacional do movimento de massa no início da década de 70, marcado pela marcha dos direitos civis, liderado pelo pacifista norte-americano Martin Luther King, somado aos movimentos revolucionários de descolonização africana, tenham influenciado os jovens negros brasileiros que, inspirados na luta contra a ditadura, denunciaram a perseguição, a violência policial, o desemprego e a marginalização que vitimava a juventude negra no Brasil.

Tornou-se histórico e reconhecido mundialmente o movimento que, em 1976, ocorreu nas portas do Teatro Municipal da cidade de São Paulo, mostrando organização nacional colocando um fim ao mito da democracia racial. Com denominação de MNU – Movimento Negro Unificado, o ato foi liderado pelos jovens negros Milton Barbosa, Hamilton Bernardes Cardoso, Rafael Pinto, Wilson Prudente e Celso Prudente. Ato que fez o governo brasileiro reconhecer o racismo institucional, vigente no Brasil. Quadro de tamanha grandeza para a conjuntura política brasileira, que, no protagonismo de esquerda, não havia ainda uma evidente consciência de classe imbricada na questão étnico-racial do negro. Mas, considerando a própria dimensão pedagógica da história, o movimento negro lecionou para os setores de esquerda a importância do movimento social negro, no processo solidário da luta contra a ditadura brasileira.

A partir dessa pedagogia negro-popular, setores da intelectualidade de esquerda passaram a pautar seus atos e reflexões com a questão do negro, como fator importante da luta pelas liberdades democráticas. Contexto no qual esses jovens militantes negros ganharam espaço político, contribuindo para a construção da história do Brasil, a partir dos movimentos sociais. Ação que vai além da literatura e do jornalismo, fazendo-se presente na arte e no campo específico do cinema, com os jovens negros brasileiros impactados pela criação do movimento negro unificado, o mais incisivo movimento de juventude negra com inspiração marxista; seguindo os passos de um cinema da volta às origens, de Glauber Rocha, cineastas negros vão à África escrever, por meio de um cinema, a contribuição da africanidade em favor de um mundo pautado pela justiça social.

O que se nota no filme de curta-metragem de Ari Candido, que segue para a Etiópia e lá realiza *Porque Eritrêia* (1979), também seguindo a mesma linha glauberiana,¹⁷ Celso Prudente vai para Angola e realiza o curta-metragem *Axé alma de um povo* (1986). Porém, o que é importante frisar neste movimento de cinema de volta às origens, é que o cinema negro colocou a africanidade para além do protagonismo no cinema, o que se deu no cinema com o movimento de cinema novo. Embora filho desse movimento, o cinema negro concorre para uma contribuição em prol da construção da imagem de afirmação positiva do negro.

17 *Glauberiana* - Designa o sentido das relações que demandam da postura conceitual do cineasta Glauber Rocha, militante mais destacado do Cinema Novo.

Portanto, essa tendência cinematográfica vai sugerir uma dimensão pedagógica na qual o negro vai se afirmar ensinando a sua ontologia. Na medida em que se percebe e conscientiza-se que, sem a integração econômica-social-educacional, em respeito à diversidade cultural, na qual o negro também se realize como cidadão, expressando-se enquanto sujeito, pois, sem a qual não haverá democracia no Brasil e mostrando, ainda, a letargia da cultura de paz entre nós.

Se, para Merleau-Ponty, o cinema é uma nova psicologia, em que nele também se compreende o lugar de percepção, o cinema negro vai se mostrar, nessa perspectiva, como um corpo que também ocupa a imagem como expressão de consciência; desta forma, o negro não poderia estar deslocado como mera figuração em favor do protagonismo, da hegemonia euro-hetero-macho-autoritária.

No cinema negro a construção da imagem positiva dar-se-á por um processo do resgate do valor da africanidade, enquanto epistemologia fundada na cosmovisão do respeito à biodiversidade. Nota-se, ainda, em Merleau-Ponty, que a questão étnica se traduz num plano da complementaridade, implicando no respeito à diversidade, fator caro para a imagética pedagógica do cinema negro, que busca também na estética da alegoria carnavalesca o elemento estrutural para a sua afirmação ontológica (PRUDENTE, 2005).

O cinema negro mostra a dimensão da africanidade ontológica, na medida em que contribui para o resgate da identidade cultural de jovens afro-brasileiros, apontando para a elevação da sua autoestima, na medida em que o herói não é estranho à sua existência. Portanto, o cinema negro restabelece a luta afirmativa imagética, sugerindo a configuração de nuances que são projeções das lutas de classe. O termo favela vai se revelar uma origem semântica de natureza revolucionária, na medida em que sua expressão na literatura se dá no tratamento do protagonismo ibero-afro-ameríndio, no qual Antônio Conselheiro estabelece-se como alternativa sociocultural ao modelo de opressão que vitimava os não brancos, vítimas da escravidão ainda no final do século XIX.

O cinema negro, com sua dimensão pedagógica, contribuirá no sentido de superar a solécia de suposta sociologia em favor da ideologia de superioridade racial, vista na hegemônica imagem euro-hetero-macho-autoritária,¹⁸ no comportamento que sugere a escravidão como um legado típico do negro. De tal sorte, que esta situação concorre para fazer da sua condição econômica, na qual a justificativa de uma imposição possivelmente psicológica, estabelecendo ligação do escravizado à inferioridade.

18 *Euro-hetero-macho-autoritária* - Silogismo original deste autor, e tem como objetivo demonstrar verticalidade nefasta peculiar do poder, que de expressão europeia, branco ocidental, exerce sobre as minorias. Tornando-as ainda caracterizadas na condição subalterna, diante do mito da superioridade racial do homem (hetero/macho) caucasiano.

No mínimo esta consideração é equivocada, tendo em vista que escravo e senhor de escravo, bem como empregado e empresário formam categorias econômicas; por sua vez, inferioridade e superioridade são categorias psicológicas. Portanto, não há no-las conectividade em um campo de conexão plausível. Nota-se que a escravidão é um fenômeno econômico, que esteve presente em diferentes culturas e civilizações. Na origem do pensamento ocidental a mitologia grega revela que a relação de contrariedade entre o grande Zeus e Apolo resultou na represália em que Zeus teria escravizado Apolo por duas vezes. Segundo Rodas e Prudente (2009, p. 503),

Na escravidão clássica, o escravo era reintegrado na sociedade que o escravizou, portanto, o poder era proibido de usar de prática como lenocínio e outras que poderiam fragmentar sua dignidade. No caso específico do Brasil, no período colonial o direito romano era uma alternativa para cobrir as lacunas jurídicas. No entanto, no tocante a á preservação da dignidade do escravo, tal alvitre não era considerado, talvez pelo fato de não ter em vista a reintegração do escravizado na sociedade que o escravizou, elemento basilar da escravidão clássica.

A abordagem demonstra a dimensão pedagógica do cinema negro, tendo em vista que a restauração da imagem positiva de um grupo étnico pressupõe evidenciar a sua carga epistemológica. Pois, a relação de poder na imposição de imagem, possivelmente, o sucumbe em um processo de nefasta dominação exploratória. Desta maneira, o cinema negro trará no seu seio, enquanto que sintaxe, traços de uma possível epistemologia negra, chamando atenção à infertilidade do saber ocidental, que se dá em razão de uma separação vista na verticalidade individual de poder, negando o sexo oposto por dominação; fenômeno oposto no campo do saber africano, em que Thoth, divindade primordial da mitologia egípcia, entende a expressão do saber como imperativa demanda de um processo de socialização do mesmo, que se assim não fosse, saber também não o seria.

É pertinente lembrar que na cosmovisão africana não existe possibilidade do conhecimento, dá-se cindido na expressão machista, que desconsidera a mulher, desrespeitando a diversidade. Visto que Thoth simboliza a essência do escriba, configurando-se em uma possibilidade da dimensão feminina, que se expressa em Ma'at, que *ao meu quase cego ver* tem o poder da movimentação, dinamizando o saber da existência, na medida em que foi Ma'at quem viu Rá, o deus Sol, pousando na fonte primordial em um barco (NASCIMENTO, 1998).

Na origem do cinema novo, no filme *Cinco vezes favela*, sobretudo na parte dirigida por Carlos Diegues, no curta-metragem *Alegria de se viver*, em uma possível imagem de afirmação de negritude, configurada na presença de Abdias do Nascimento, sendo também o principal depositário da memória do saber da africanidade, no sentido de gênese, visto que foi este esteta quem mais publicizou Exu, orixá da comunicação, que faz a ligação entre os deuses do panteão africano com as pessoas na terra.

Observa-se que Thoth se expressa no pensamento ocidental como Hermes, sendo Mercúrio para os romanos e Exu para os afro-brasileiros; possivelmente é Exu a essencialidade alegórica das relações carnavalescas de verticalidade coletiva em favor da vida, em sentido de fertilidade, visto que ainda no panteão africano ioruba sê-lo-á também configurado na imagem de um pênis, como símbolo da felicidade de um amor indistinto, razão pela qual a natureza da energia positiva e negativa do Exu, enquanto expressão de orixalidade, pois, na visão de esfericidade da cosmovisão africana, as resistências se dão no mesmo plano comum, como a morte e a vida sem polaridade.

Todas as forças se dão num plano comum, de um início que se reafirma no fim e um fim que renasce, enquanto que início é compressão do diálogo constante das relações existenciais de um plano comum da morte e da vida, na cosmovisão africana em que o indivíduo e grupo estão em constante relação com os já idos (os mortos), conforme Ribeiro (1996) - fenômeno que ao *meu quase cego ver* acomodar-se-á em Merleau-Ponty na percepção do invisível.

É provável que o cinema negro desenvolveu-se em uma demanda no processo fílmico que, conjugado ao campo cinematográfico, indica para uma sintaxe, na qual o primeiríssimo plano é um traço pictórico de uma verticalidade iconográfica. Visto no plexo de grupo na medida em que se afirma enquanto valorização étnica do coletivo. Desta maneira, a imagética do cinema negro volta para uma sintaxe do eu, na qual se dá a afirmação ontológica, que só se expressa enquanto razão de grupo, sendo imagem da alteridade.

O cineasta negro Ari Candido, um dos ícones do cinema negro, na sua realização intitulada *O Rito de Ismael Ivo* (2004), dá ao seu protagonista uma expressão de orixalidade, que dança na praia num primeiro plano (PP) de sequências de tomadas de planos de conjunto, plano geral (PG). No âmbito da orixalidade, a dança de Xangô traz uma divindade que, no histórico da sua vivência, foi rei do povo de nação Oió¹⁹, que vale sugerir que, quando Ismael dança, dança numa tamboralidade que traz a dimensão da nação de Oió, que se faz numa compreensão invisível de que “[...] o outrem não é tanto uma liberdade

19 Oió - Estado da Nigéria, onde se localiza a região em que orixá Sangô (Xangô) exerceu seu reinado, formando a nação de Xangô.

vista de fora como destino e fatalidade, um sujeito rival de outro sujeito, más um prisioneiro no circuito que o liga ao mundo, como nós próprios e assim também no circuito que nos liga a nós” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 322). Aí a razão do outro em Merleau-Ponty, que se dá na austeridade do cinema negro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HAUCITEC/Anablume, 2002.

BIBLIA SAGRADA. Edição pastoral. Tradução Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Editora Paulus, 1990.

FERNANDES, Neusa. **Síntese da história do carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, Divisão de Pesquisa de Manifestação Cultural, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **O cinema e a nova Psicologia**. Fragmento da Conferência *Le cinema et La nouvelle psychologie*, pronunciada na Escola de Altos Estudos Cinematográficos em 13 de março de 1945. Tradução de Sérvulo Siqueira. Disponível em: <www.guesaaudiovisual.com/CinemaFilosofiaLiteratura/ResenTradu/ocinemaeanovapsicologia.html>. Acesso em: 1 dez. 2013.

MOURA, Clovis. **Sociologia do Negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1983.

NASCIMENTO, Abdias. **Thoth: escriba dos deuses – pensamento dos povos africanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1998. (n. 5).

PRUDENTE, Celso. **Barravento: o negro como possível referencial estético no cinema novo de Glauber Rocha**. São Paulo: Nacional, 1995.

_____. **Mãos Negras: antropologia da Arte Negra.** São Paulo: Panorama do Saber, 2002.

_____. Cinema Negro: aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro brasileiro. **Revista Palmares Cultura Afro- Brasileira,** Brasília, DF, Fundação Cultural Palmares. n. 1, ago. 2005.

_____. **Os tambores negros, antropologia da estética da arte negra dos tambores sagrados dos meninos do Morumbi:** pedagogia afro. São Paulo: Editora Fiuza, 2011.

_____; BARROS LIMA, Antônio Leôncio. Pequena reflexão da questão de africanidade e dilema pedagógico dos direitos humanos. In: SATO, Michele; WERNER, Inácio; ROSSI, Roberto. (Org.). **Relatório de direitos humanos.** Cuiabá: DTH/Centro Burnier Fé e Justiça, 2013.

_____; PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. O cinema negro no currículo ibero-afro-ameríndio. In: **Ensino Superior e investigação científica no espaço CPLP.** ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 22., **Anais...** Maputo, 2012.

_____; PASSOS, Luiz Augusto; CASTILHO, Suely Dulce. Griot do morro: reflexões para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. In: PRUDENTE, Celso Luiz (Org.). **Cinema negro:** algumas contribuições reflexivas para compreensão da questão do afro descendente na dinâmica sócio cultural da imagem. São Paulo: Editora Fiuza, 2011.

RIBEIRO, Ronilda. **Alma Africana no Brasil - Os iorubás.** São Paulo: Editora Odu, 1996.

RODAS, João Grandino; PRUDENTE, Celso Luiz. Reflexões para o discernimento do estereótipo e da imagem do negro. **Revista da Faculdade de Direito,** São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 104, p. 499-506, 2009.

Recebimento em: 20/01/2014.

Aceite em: 20/02/2014.

Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência

Indigenous children Kaiowá and Guarani: study about the social representation of deficiency

Marilda Moraes Garcia BRUNO¹

Vânia Pereira da Silva SOUZA²

Resumo

Este artigo analisa a representação social da deficiência na cultura Guarani e Kaiowá, em aldeias da região da Grande Dourados-MS. Trata-se de pesquisa etnográfica ancorada nos Estudos Culturais para compreender as relações, os significados, atitudes e crenças dessas comunidades indígenas acerca do fenômeno deficiência. Participaram das entrevistas abertas: idosos, lideranças indígenas, antropólogos e familiares. Os resultados indicam a busca pelo diálogo intercultural e visualizam, ainda que de forma incipiente, soluções e melhores expectativas quanto ao desenvolvimento e sobrevivência da criança indígena com deficiência.

Palavras chave: Crianças Indígenas. Deficiência. Inclusão Educacional. Inclusão Social.

Abstract

This article deals with the social representation of deficiency in Kaiowá and Guarani culture, experience the Indian villages of Greater Dourados, MS. This is ethnographic study and the theoretical frameworks used are the Cultural Studies, perspective designed to discover the relationships, the assignment of meanings, attitudes and beliefs of the indigenous communities on the subject of deficiencies. Those who participated of the open interviews were: older people, indigenous leaders, anthropologist and family members. The results indicate the search for intercultural dialogue, cultural changes in the way deficiencies were seen and coped with, and reveal that, although still in the beginning stages, there is a better outlook for the care and survival of indigenous children with deficiencies.

Keywords: Indigenous Children. Deficiency. Educational Inclusion. Social Inclusion.

1 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação UFGD. Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), Universidade Federal da Grande Dourados, Rodovia Dourados - Itahum, km 12. Dourados-MS. Tel.: (67) 34102120. E-mail: <marildabruno@ufgd.edu.br>.

2 Mestre em Educação pelo PPGEDu UFGD. Professora da Escola Municipal da Missão Caiuá, Aldeia Jaguapiru, Dourados-MS. Universidade Federal da Grande Dourados, Rodovia Dourados-Itahum, km 12. Dourados-MS. Tel.:(67) 34102120. E-mail: <vania.eliaquim@hotmail.com>. Apoio PROESP/CAPES.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/1	p. 425-440	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A população indígena Kaiowá-Guarani, a segunda maior população indígena do Brasil, contabilizada em mais de quarenta e sete mil pessoas, habita a região Sul do Mato Grosso do Sul. A criança indígena Kaiowá e Guarani está em toda parte, com a mãe, com o pai, com outras crianças ou com todos: em casa, na escola, na roça, nas reuniões políticas, nas festas, em momentos religiosos e nas comemorações. Ela está nas aldeias, na cidade, nos caminhos, nas estradas ou no mato. Está nos rios, açudes, campos de futebol, igrejas, em casa assistindo à televisão, lavando roupa, varrendo a casa ou o quintal, cuidando dos irmãozinhos menores. Pode também estar com fome, doente, com medo e sozinha. E as crianças com deficiência onde estão?

Sabe-se que, de forma geral, o ambiente das aldeias não é propício às crianças com deficiência, nem mesmo no lidar com alimentação - pelas questões de falta de saneamento básico, falta de energia elétrica em grande parte das aldeias, insuficiência de água tratada, dificuldade de acesso a serviços específicos de saúde. Dessa forma, alguns questionamentos nos inquietam: como se dá a infância da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência, nas aldeias do Sul do MS? Como as famílias reagem diante da deficiência? Como pais e outros cuidadores (inclusive outras crianças) lidam no dia-a-dia com essas crianças?

As crianças indígenas com deficiência, não deixam de ser crianças indígenas Kaiowá e Guarani. E essas crianças, como vivem? Elas estão junto às outras crianças? Participam das mesmas brincadeiras, da escola, festas, reuniões e contextos diversos?

No passado, as crianças indígenas Kaiowá e Guarani eram criadas dentro da estrutura da *família extensa* ou *parentela* que abrangia desde avós aos netos, incluindo genros e noras, todos morando numa única casa grande, espalhadas pelo território. Conforme Benites:

A organização social dos Ava Kaiowá é centrada na família extensa (te'yi ou ñemoñare) formada por pelo menos três gerações: tamõi (avô), jaryi (avó), filhos e filhas, genros e noras, netos e netas, no passado residia numa única habitação grande (oygusu). Esta organização [era] administrada por um líder doméstico (teko laja rerekua), político (mburuvixa), sob orientação de um xamá (ñanderu) ou líder religioso. [...]. Cada família extensa vivia de forma autônoma, distanciando-se 05, 10 e até 20 quilômetros de outra grande família. Desse modo o território (tekoha guasu) era preenchido pelos conjuntos de famílias extensas Ava kaiowá (BENITES, 2009, p. 25, grifos do autor).

Em uma única casa, cada casal com seus filhos e agregados se organizava dentro dela com seu fogo e utensílios próprios para a culinária, redes, bancos, demais pertences e instrumentos para o trabalho, denominado por Pereira (1999) de fogo familiar. Nessas casas, adultos e crianças trabalhavam juntos, dividindo as atividades diárias. As crianças aprendiam vendo, ouvindo, praticando e, de acordo com a idade e sexo, tinham certas obrigações. Quase todo o cotidiano implicava a necessidade de educar e ensinar as crianças ao modo de ser deste grupo (BENITES, 2003, 2009; PEREIRA, 1999).

No entanto, essas mesmas crianças se tornaram vítimas, juntamente com suas famílias, de situações de alteração e redução do território, que provocaram mudanças na organização familiar e social, bem como econômicas, provocando transformações rápidas e drásticas para a vida desses índios. Esse “[...] processo induzido ou forçado de abandono dos *tekoha*³ (aldeias) originários e de concentração dentro das reservas demarcadas [...]” (BRAND, 1997, p.15), denominado por Brand de confinamento deu-se a partir de 1915, e resultou na nova estruturação territorial. Com as mudanças provocadas pela ocupação territorial, criação de reservas e estabelecimento de usinas de álcool na região, nova organização se deu também dentro da família extensa. Instituíram-se as famílias nucleares com suas casas próprias, ainda que se localizasse junto às famílias extensas.

Decorreram desse processo a superlotação e sobreposição de famílias extensas dentro de pequenos espaços de terra e as saídas dos homens para as usinas em busca do sustento. Essa nova situação provocou o enfraquecimento das relações familiares entre os membros de uma mesma parentela, refletindo diretamente nas famílias nucleares. Isso porque, conforme Brand (1997, p. 215, “[...] em aldeias onde o assalariamento sistemático nas usinas de cana não acontece ou ocorre em pequena escala, o fenômeno da separação e abandono dos filhos se reduz muito”. Para esse autor, essa situação associada à perda da referência para com a família extensa e ausência do fenômeno do *aconselhamento*, em que se exercia uma direção dos mais velhos para com os mais novos, acentua problemas como alcoolismo, drogas, bem como a intensificação da violência e separações com novos casamentos.

Observa-se, atualmente, que as crianças Kaiowá e Guarani têm perdido a referência da família extensa. Ficam sem um apoio familiar firme e, quando não incluídas na configuração dos novos casamentos, acontece de não pertencerem a nenhum dos diversos vetores de aproximação acima definidos e ficarem à margem da comunidade, em situação de vulnerabilidade. As crianças indígenas com deficiência têm como

3 De acordo com Brand (1997), a aldeia, enquanto *tekoha* é o espaço em que se fundia, efetivamente, terra, território, subsistência, relações sociais e festas religiosas.

agravante em sua condição o fato de serem vítimas de mais de uma dessas situações.

Mas ao que, exatamente se refere ao tratar de criança com deficiência? Adota-se neste estudo que deficiência “[...] é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade” (BRASIL, CDPD, 2008, p. 11). Por essa perspectiva, o conceito de deficiência se desloca das limitações do sujeito para a análise das condições do meio para o desenvolvimento das possibilidades humanas, o que se torna essencial à investigação sobre a qualidade de vida e das oportunidades ofertadas às crianças indígenas com deficiência.

Das representações à epistemologia dos direitos humanos

As questões do colonialismo epistemológico estavam presentes nas preocupações dos pesquisadores da história cultural, com reações à história econômica e política dominante. As novas orientações epistemológicas convergiam para ampliação de campos temáticos como: o simbólico, suas interpretações, as relações entre história, política, economia, arte, entre outras. Chartier (1988) enfatizava a importância de identificar como diferentes culturas, lugares e momentos de uma realidade são construídos, pensados e interpretados.

Nesse sentido, a epistemologia dos direitos humanos foi construída nas bases da dominação colonial, o que é chamado de pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis - os que ficam do lado de cá da linha, e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objeto de supressão ou esquecimento - os que ficam do lado de lá da linha (SANTOS; MENESES, 2010).

Assim, a investigação antropológica da infância indígena, deve ter em mente que as concepções do que vem a ser criança, desenvolvimento e capacidade de aprender não podem ser dissociadas do seu contexto sociocultural e histórico, pois estes se tornam imprescindíveis para se entender o lugar da criança (COHN, 2005). Esses questionamentos nortearam o diálogo com nosso objeto de estudo.

Nesse caminho, o trabalho foi guiado pelo pensamento antropológico de Geertz, no que tange ao conceito de cultura. O autor afirma: “Acreditando como Max Weber, que o homem é amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (GEERTZ, 1989, p. 4). Essas teias estão “[...] sobrepostas ou amarradas umas às outras [...]” e “[...] simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas” (GEERTZ, 1989, p. 7).

Assim, a cultura se liga ao significado ou, mais especificamente, aos significados, os quais informam as condutas humanas e as tornam inteligíveis. Essas teias de significação declaram a existência de matrizes significativas múltiplas e distintas, as quais podem informar, mutuamente, as mesmas práticas.

Assim, estudar a representação da deficiência na cultura indígena nos remete aos processos histórico-culturais, às relações de poder e aos conteúdos pensados tanto no âmbito da idealização quanto no âmbito da realidade concreta vivida nas aldeias. Nesse sentido Chartier (1988) nos ensina que, para decifrar a construção de um sentido, neste caso, a concepção da deficiência na cultura indígena, são necessários processos de cruzamento entre práticas sociais e historicamente diferenciadas com as representações feitas. Para esse autor, as representações coletivas são matriz e efeito das práticas construtoras do mundo social.

Para compreender as concepções da deficiência nas aldeias indígenas da Região da Grande Dourados, tentou-se dialogar com as pessoas representativas da cultura que vivenciam ou vivenciaram as questões relativas à deficiência: idosos, rezadores, antropólogos e pesquisadores da temática indígena que, há mais de 50 anos, moraram e conviveram com esses povos nas aldeias, foram Loraine Irene Bridgeman⁴, Audrey Taylor⁵ e Bartomeu Meliá⁶. As duas primeiras trouxeram informações sobre maternidade, paternidade e infância indígena, bem como suas observações sobre a deficiência nas aldeias. Meliá, grande pesquisador do povo Kaiowá no Paraguai trouxe informações acerca de suas percepções sobre a deficiência nesse povo. A participação dos pais, familiares/cuidadores ocorreu a partir de conversas informais e observação nas casas, nas instituições de saúde e nas escolas.

A análise dos relatos se pautou em autores dos estudos culturais. Geertz (1995, p. 37) observa que: “Ao interagir com outras culturas ou povos [...] verifica

4 Linguista, Loraine Irene Bridgeman chegou a Dourados em 1957, para realizar pesquisas das línguas faladas na região do então Sul do Mato Grosso. Ela morou e trabalhou na aldeia Panambizinho até a década de 1960, por períodos intermitentes (LOURENÇO, 2008). Para a produção da tese foram três viagens à aldeia de Panambizinho, em pesquisa de campo: dezembro de 1958 a abril de 1959, outubro de 1959 a abril de 1960 e maio de 1964. Esta tese foi apresentada e aprovada como tese de Doutorado em Filosofia (PhD) no Departamento de Linguística da Universidade de Indiana, Bloomington, Indiana, EUA, em 1966 (BRIDGEMAN, 1981).

5 Viúva de John Taylor, esse casal morou e trabalhou com pesquisas sobre a língua Kaiwá na Reserva de Dourados, a partir do início da década de 1960 (LOURENÇO, 2008).

6 Bartomeu Meliá nasceu em Porreres, Mallorca, Espanha, em 1932. Sacerdote jesuíta esteve no Paraguai a partir de 1954, quando iniciou o estudo da língua guarani e cultura paraguaia. Foi exilado no Brasil por motivos políticos. A partir de sua tese de doutorado em teologia, começou a estudar os Guarani. Assim, voltou ao Paraguai como colaborador de Leon Cadogan e como professor de Cultura Guarani na Universidade Católica de Assunción (Paraguay), como diretor do CEADUC – Centro de Estudios Antropológicos – e como editor das Revistas *Acción*, *Suplemento Antropológico* e *Estudios Paraguayos*.

que as formas do saber são sempre locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. Para o autor, o pesquisador não pode se desfazer de sua bagagem intelectual e o esforço por entender o outro, que é diferente, leva a uma hermenêutica cultural. Chartier (1988) nos ensina que as narrativas e os discursos permitem a verificação das maneiras pelas quais os homens dão sentido ao mundo social do qual fazem parte. O social, para esse autor, passa a ser abordado por meio dos lugares de produção de discursos, que apreendem e estruturam o real, no caso, as representações das comunidades indígenas estudadas. Essas representações são símbolos que, por meio das práticas culturais, traduzem uma leitura de mundo específica, em um lugar e tempo também específicos.

Conforme esse entendimento, os relatos serão postos em relevância, estes agrupados conforme os núcleos geradores de opinião e transmissores das crenças e tradições das comunidades estudadas.

A deficiência no olhar de lideranças e idosos

Buscou-se compreender as representações sobre a deficiência por meio de narrativas dos idosos e líderes das etnias estudadas, influentes na comunidade local. Essas pessoas trouxeram informações sobre a infância na aldeia e do que eles se recordavam em relação à existência de pessoas com deficiência nas mesmas, bem como as atitudes e experiências dessas pessoas e suas famílias.

Quanto à deficiência nas populações indígenas Kaiowá e Guarani, os dados foram obtidos nas várias conversas informais e na observação durante os anos de convivência com esses grupos. Informam que, no passado, não havia indígenas com deficiência ou, na pior das hipóteses, que estes eram eliminados, logo, não chegavam a se desenvolver.

Os relatos exemplificam: dona M., Kaiowá, parteira, contou como se lidava, outrora com a criança com deficiência: *Antigamente era difícil nascer essas coisas. Nascia normalmente e se criava normal. Era difícil crescer... nascer uma criança deficiente.* E continuou, quando foi questionada se tinha visto ou ouvido algo a respeito de casos de deficiência, em sua infância e juventude: *Nunca vi, nunca vi. Nem cego, nem surdo, nunca vi não.* Para essa senhora, a questão da deficiência é atual e seria provocada pelo uso, durante a gravidez, de medicamentos não-indígenas, mormente os abortivos.

Por ter sido parteira, comentou-se com ela sobre infanticídio, o que teria ouvido ou visto sobre isso. Ela negou a existência desse ato no seu grupo Kaiowá, dizendo assim: *Não ouvi não. Não ouvi não, porque muita coisa que não convém, a minha mãe não contava pra mim. Não contava não, então a gente... eu não cheguei a ver nada disso não.*

De um lado, os relatos de dona M. apresentam indícios de que algumas informações nessa esfera eram restritas; por outro lado, revelam o ressentimento e as suspeitas de dona M. sobre o risco de o parto cesariano ser a causa de deficiência na atualidade. Afirma reiteradamente a validade do parto normal bem como a falta dos remédios e dos cuidados tradicionais para que a criança nasça bem.

O Sr. do grupo Kaiowá, no início de sua conversa, começou afirmando que não havia deficiências no passado. Ele colocou que os indígenas tinham seus tratamentos e modos de agir para que não houvesse crianças com deficiência. As narrativas revelam que:

Antigamente, a maioria de deficiência era mudo, só isso. Surdo não havia. Os índios idosos, antes, quando seus filhos nasciam... Quando nascia uma criança, seu filho, ele soprava no ouvido da criança. Dizia, sopra nos dois lados daqui, para que a criança não fique surda ao crescer. Mas o mudo, o que só não fala, eles não tinham como sarar, os antigos. Tinha criança, que depois de nascida ficava cega, e tinha aquelas que já nasciam cegas, vinham assim. Tinha aquelas que já nasciam da barriga da mãe assim, e para essas não havia forma de curar, antigamente. Mas se não, eles tinham como curar. (Relato nº 8, Sr. D.).

Sr. D. se refere, provavelmente, ao remédio natural para tratar problemas de dores de ouvido. Quanto à deficiência, ausência da fala, afirma que para esta não havia remédio. De forma semelhante, informa sobre remédios para tratar problemas oculares e fortalecer a visão, entretanto, para a cegueira não havia cura. No decorrer da conversa lembrou-se de um fato: do infanticídio para com as crianças com determinadas deficiências.

Esses daí os Kaiowá não deixam que sobreviva. Por exemplo, aqui mesmo eu já vi muito, em Dourados... Todo lugar. Aquela criança que não anda, que fica assim [fez gesto indicando paralisia]... Destes eles tinham medo antigamente. Ao acabar de nascer da mulher, eles pegavam e diziam: Esse não pode [não deve] ficar aqui. Levava de novo, fazia para ele um buraco no chão, embrulhava bem, enterrava. Acabou de nascer, já levava e enterrava. [Com quais deficiências eles agiam dessa maneira?] Com esses... loucos [bobos]. Pode ser com os que ogwenohẽ va e inhapekũ, o que não veem. Quando a mão era torta, ou o pé... Sobre esses diziam: Esses não é bom que deixemos crescer. (Relato nº 8, Sr. D.).

Informações consideradas bastante significativas para a compreensão da representação Kaiowá e Guarani sobre o entendimento da deficiência nesses povos, foram as do Sr. S., indígena Kaiowá. Observa-se que sua fala estava apoiada nos conhecimentos que ele tinha, repassados de geração em geração, por ser neto de um grande rezador, por ser filho de ajudante de rezador, e por ter sido, ele mesmo, um rezador, que já recebera várias rezas.

Na conversa, ao ser questionado se antigamente se percebia crianças deficientes nas aldeias, qual o sentido da deficiência e como a comunidade lidava com essas questões, ele revela as experiências, crenças e as atitudes diante das diferentes deficiências.

Há muitos anos atrás já existia deficiente. A criança que nasceu deficiente... Sim parálítico, que não andava. Essa criança crescia assim mesmo. Olha, a tribo Kaiowá, quando [nascia] essa criança deficiente [referindo-se à criança com o lábio-leporino], se trata ele como... ele vem de outro jeito... de tribo, não é tribo, mas é assim, o Kaiowá fala assim: É outro deus que manda [envia] ele. Mas o aleijado que não anda, aquilo é algum problema de desobediência do pai ou da mãe É que o Kaiowá chama ele de Macuëi. Tinha também... a criança deficiente louco, assim meio... assim meio doido da cabeça tinha também, é assim... a pessoa certa não... O Kaiowá fala que ele tem outro deus. [...] Tem muito tipo de deficiente. Então, a criança que nasce muito feio, deficiente como o branco fala, o... fala muito feio, quando nasce todo assim, aleijadinho, antigamente não mostrava para ninguém, não mostrava pra ninguém, senão... A parteira que cuida da mulher, que sabe quando nasce isso, então, logo ele enterra essa criança, deste que eu estou falando agora... como que a criança... ele enterra. Esse, a criança bem feio! O que vem sem braço, cabeça grande, que eu também não tinha visto. Mas ele, a criança deficiente, aquele que nasce aleijadinho e aquele que... a boca tem, coisa na boca, surdo, também fala mudo, essas coisas, eles criam. Mas os outros não. [Quando a criança nascia assim bem feia, como o senhor falou, existia alguma crença sobre isso?] Sim, principalmente pajé. Ele fala que não é certo criar essa criança, não é certo de criar essa criança. (Relato 4, Sr. S.).

Os relatos revelam opiniões e valorações diferentes na cultura Kaiowá-Guarani, a criança com deformações ou alterações mais sérias ou visíveis já no nascimento, denominadas por ele de *bem aleijadinho ou bem feio*, não sobrevivia, era enterrada logo ao nascer pela própria parteira. Nesse grupo estariam as crianças que nasciam sem membros, com defeitos ou cabeça grande. Em outro grupo ficava a criança

com paralisia cerebral, em suas palavras o *paralítico, que não andava*. Essas crianças sobreviviam, ou seja, eram criadas e cresciam ainda que com deficiência.

Havia ainda o grupo das crianças *não tão feias*, mas que *não era dos nossos (nanhande va)*. Ou seja, cria-se que elas eram enviadas por outros deuses, não pertenciam àquela etnia, e essas também sobreviviam. Nessa categoria encontravam-se as crianças com o lábio-leporino, os com doença ou deficiência mental, denominadas por ele de loucos.

Torna-se importante destacar que a fala desse senhor sobre a criança com deficiência também está em acordo com o afirmado pelos autores que escreveram sobre os patamares celestiais de onde vêm todas as crianças desses grupos (BENITES, 2003; MELIÁ; GRÜMBERG, 1976). Percebe-se, na fala do Sr. S., a colocação de que as almas das crianças são dadas por deuses diferentes, que têm habitação em diferentes lugares do Cosmo. Por conseguinte, também a criança com deficiência teria a sua distinção de pessoa e deficiência devido ao deus que a enviou.

É interessante observar, nesse caso, que a interpretação sobre a razão de determinadas deficiências está relacionada a um deus responsável, de um determinado lugar do universo, o qual envia aquela criança. De tal modo, aquela alma, depois encarnada em um corpo com deficiência, já seria assim por não ser *um dos nossos (nanhande va)*. Então, a deficiência está ligada ao deus a quem a criança pertence, isto é, este a envia para a Terra, já que é o dono de todas as crianças com aquela deficiência.

A deficiência no olhar da família

Nas aldeias de Paranhos, foram visitadas dezessete famílias de pessoas com deficiência, o que sinaliza índice significativo de produção da deficiência nesse município. Na aldeia Potrero-guaçu, conversamos com um professor que tem um sobrinho de dois anos, o Juju, com hidrocefalia. Este professor contou que o menino é filho da irmã de 16 e já fez tratamento fora (ficou muitos meses no Centrinho em Dourados, se recuperando da desnutrição). Disse que, no entanto, é a avó quem tem a *guarda* e cuida da criança, é a responsável em administrar o *benefício* do governo destinado a Juju, ainda que sua irmã, a mãe da criança, more na mesma casa. O tio enfatizou que a alimentação de tal criança é especial, quem estabelece a alimentação é a nutricionista. Toda a alimentação dessa criança tem de ser batida no liquidificador e, posteriormente, é oferecida na mamadeira. Quem prepara o alimento e dá ao Juju é geralmente a avó, mas na ausência daquela, a mãe o faz.

Cabe pontuar que esta criança tem o tamanho de um bebê, não anda e não fala. Ao visitar a casa de Juju, ele estava em um carrinho de bebê na sala e foi possível perceber

o cuidado das outras crianças para com ele. Havia várias crianças ao seu redor e eram estas, as crianças mais velhas, que na verdade cuidavam de Juju. A mãe encontrava-se afastada, com seu outro filho que estava deitado em uma rede colocada em uma árvore no quintal. As crianças que estavam com Juju, ao observarem a chegada dos *estranhos*, puxaram a porta, encostando-a, isto é, para ocultar o menino, confirmando assim, a fala de Meliá de que *poderia haver crianças com deficiência ocultas, escondidas, e que em eventuais visitas de desconhecidos estas não seriam percebidas*.

Mara e Léia, da aldeia Paraguassu, foram visitadas. Mara não estava na escola no momento da visita, não obstante, foi chamada e junto veio o tio Daniel, também professor da escola. O tio disse que, atualmente, tem a guarda da menina, pois a mãe e a avó se mudaram de aldeia e deixaram-na com ele. Este assegurou que já solicitou muitas vezes, por quatro anos consecutivos, encaminhamento pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para que Mara pudesse consultar com um especialista, mas nunca conseguiu.

Mara não fala e aparentemente é surda. Percebeu-se que ela não tem uma comunicação efetiva com as pessoas da família e da escola. Está no terceiro ano, é ótima copista, contudo, não lê, não entende o que se fala com ela e não apresenta qualquer forma de comunicação, quer seja por gestos caseiros, quer seja por outra forma de sinalização. Observou-se que a menina tem motivação para ir à escola, brinca e fica contente de estar com os colegas. Ela é vaidosa, gosta de se enfeitar e tem potencial de aprendizagem.

Léia é uma adolescente de 14 anos que atualmente está fora do processo escolar, identificada inicialmente como surda. Na verdade Léia não era surda, nem cega. O que se verificou no decorrer da conversa e também pela observação da mesma é que, provavelmente, seja um caso de deficiência intelectual ou neurológica, já que não fala direito, e tem dificuldades de locomoção.

Na visita percebeu-se algo já notado em outros momentos, com outras famílias que têm pessoas com deficiência em casa: uma grande e excessiva preocupação com a limitação, o que resulta em superproteção. A mãe não deixa mais a menina ir à escola, por medo de que a maltratem de alguma forma. Essa mãe, a exemplo de outras visitadas, admirou-se quando foi comunicada de que, se houvesse um trabalho mais específico com tal adolescente, esta poderia aprender a ler e a escrever, bem como ter uma vida com mais autonomia. A mãe disse que Léia faz, de forma geral, todo o trabalho doméstico que lhe é atribuído, como: buscar água, servir tereré, varrer a casa e o quintal. As expectativas da família para com a adolescente, no sentido de aprendizagem e vida autônoma, são mínimas.

As expectativas das famílias são de sobrevivência, estas desejam a aposentadoria de seus filhos - recebimento do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS) concedido às pessoas com deficiência. Fato que ilustra o desamparo e

a extrema necessidade financeira dessas famílias. A forma de lidar com o fenômeno da deficiência é variável entre as famílias, uns lidam com naturalidade, outros com superproteção e baixa expectativa. Há famílias que cuidam, passeiam, colocam na escola, e na medida do possível e que o ambiente permita, esses se movimentam na comunidade. Em casos de briga, o que é normal no convívio entre as crianças, chegou a acontecer xingamentos, mas nunca se percebeu discriminação e violência para com essas crianças, em função de sua deficiência, por parte das famílias, nessa aldeia.

No entanto, não foi assim que aconteceu com Cacá, criança da aldeia Jaguapiru de Dourados. Acompanhou-se a história dessa criança desde 2008, quando esteve internada no Centrinho. Esse menino tem hoje cerca de quatro anos e está na CASAI (Casa de Saúde Indígena), afastado da família por ter sido vítima de maus tratos. A mãe de Cacá é cega e não teve como cuidar deste pelas complicações próprias da deficiência do menino. Desse modo, após passar um bom tempo no Centrinho, recuperando-se de desnutrição, foi deixado com os tios. Em vários momentos em que se visitou Cacá, em sua casa na aldeia, este se encontrava sozinho, afastado e sentado em meio ao mato e lixo. Observa-se que Cacá não anda, não fala, e reage pouco ao ambiente externo. Algum tempo depois Cacá foi encontrado com queimaduras intensas e sinais de violência. Assim, foi retirado do convívio da família e encontra-se na CASAI.

Assim sendo, nas observações realizadas identificaram-se diferentes modos de lidar com as crianças com deficiência. Entretanto, na maioria dos casos, percebeu-se que o relacionamento tem se dado de forma positiva. Veja parte da entrevista com o jovem E., índio da etnia Guarani, agente de saúde, quando questionado sobre o relacionamento da família com as pessoas com deficiência, ele manifesta sua percepção do seguinte modo:

Pela tradição, que eu fui saber também, era de rejeição, e às vezes até de morte. Mas aqui a gente encontrou um ambiente bem diferente. Olha! Tem gente que larga até de trabalhar pra ficar cuidando só da criança. Só uma, em um caso especial que ela deixa a criança com seu filho maior. Agora, todas as outras, o empenho, assim na medida do possível, porque a falta de estrutura no cuidado dessas crianças, aqui na aldeia tá muito difícil, né. Porque tem que ter um cuidado muito grande, com higiene. O lugar onde essa criança vai ficar precisa ser um lugar também especial, bem cuidado. E isso não tem aqui na aldeia. Mas o cuidado assim, do amor da família, do amor da mãe e do pai é demais! Não dá nem pra comentar! (Entrevista 10, E.).

Criar uma criança com deficiência na aldeia, como em outros lugares com recursos parcos e atendimento deficiente, se torna uma tarefa difícil para os pais. O

entrevistado aponta dificuldades enfrentadas pelos pais e cuidadores para a criação e sustento das crianças com deficiência. Relata que as famílias sobrevivem apenas da aposentaria, há caso de duas crianças com paralisia cerebral na mesma família, as quais necessitam de fraldas e uma delas alimentação por meio de sonda, e a família recebe apenas um benefício que não dá, o leite custa 28 reais a lata e não dá para uma semana. E a FUNASA? Não é sempre que ela atende, na questão desse leite. Os dois tomam medicamento controlado, a FUNASA, na maioria das vezes não fornece.

A deficiência no olhar de antropólogos e pesquisadores

Meliá, em entrevista, afirmou que não percebeu indígenas com deficiência nas aldeias onde conviveu e pesquisou entre os Guarani, no Paraguai. Porém, pondera que não significa afirmar a inexistência ou que não estavam lá, significa apenas que ele não percebeu.

A gente às vezes pode estar em contato com eles e não perceber o fenômeno. Isso talvez aconteceu comigo. Mas também pode ser que lá, onde, ao que parece que as comunidades são mais tradicionais, não tenha tido tanto problema. Embora eles tivessem problemas de, de, de alimentação, não dava para ver muito bem. (Entrevista 9, Meliá).

Para ele podia sim haver pessoas com deficiência, mas que este pode não ter se dado conta disso, ou quem sabe essas crianças ou pessoas podiam, talvez, ficar no interior da casa, ocultas aos olhos do visitante. Nas suas palavras:

Eventualmente perceber se tem deficientes ocultos. Ocultos quer dizer lá, lá dentro da casinha, lá no escuro. Talvez você chega na casa e nem percebe, e de repente lá está lá. Escutando um grito, ele fala, essa criança está doente, dá qualquer explicação. Talvez você nem tem ocasião, eles não mostram a criança. Então, também por não ver direito, procurar pra ver o que acontece. Se eles não mostram. (Entrevista 9, Meliá).

Essa fala confirma a observação realizada na Aldeia Paraguassu, município de Paranhos, quando as crianças procuraram, por sua vez, fechar a porta, com a finalidade, aparentemente, de ocultar o Juju que estava na sala.

Lorraine Irene Bridgeman partilha, de certo modo, das ideias de dona M. e Meliá, no que se relaciona ao fato de não se notar pessoas com deficiência nas aldeias no passado. Esta linguista e antropóloga afirmou que não se percebiam crianças com deficiência na aldeia Panambizinho, no tempo em que lá residiu. Ela

ênfata, no entanto, que nasciam sim crianças com deficiência, mas que elas não sobreviviam, diz: *Não, eu não vi. Eu não sei se não tinha. Às vezes eu pensava que nunca tinha. Mas também eu sei que, eu ouvi dizer pelo menos, que a prática era... enterravam logo* (Entrevista 1, Bridgeman).

Já Audrey Taylor, que morou na aldeia de Dourados na mesma época em que Bridgeman morou no Panambizinho, afirmou em entrevista que viu sim, já naquela época, pessoas com deficiência nas aldeias. Em suas palavras:

Com deficiência visual, cego eu não vi. Que não ouvia eu não me lembro de ter visto. Me lembro de um menino que não podia falar, talvez também fosse alguma coisa relacionada à audição. Eu conheci alguém que tinha que se arrastar, uma criança e adulto também. [Com outras deficiências, hidrocefalia?] Eu nunca vi, vi com falta dos dedos. [E sobrevivia?] Sobrevivia, crescia. (Entrevista 7, Audrey Taylor).

A antropóloga relata sobre como os indígenas lidavam com as pessoas com deficiência: alguns sempre tratavam como se fosse criança e tinha gente que não tinha paciência com eles. Quanto às crianças, conta que elas aceitavam e brincavam com eles. É importante destacar, tanto nos relatos como nas observações desta pesquisadora, na convivência de mais de 20 anos com os povos Kaiowá e Guarani, que não se constatou o fenômeno deficiência atribuído ao feitiço, apesar de o feitiço aparecer como causa primária de quase todas as doenças ou em diferentes conflitos desses povos.

Considerações Finais

As crianças indígenas com deficiência necessitam de medidas de proteção especiais, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social, ou com perspectivas de prejuízos maiores dos que já enfrentam em suas comunidades. Em alguns casos relatados neste estudo, crianças indígenas com deficiência são vítimas de dupla discriminação: alijada do convívio familiar e não ter as suas necessidades específicas decorrentes da condição de deficiência atendidas.

As representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani se expressam por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; outros narram que a deficiência sempre existiu e o que a determinava era o próprio dono (*Járy*) da alma da criança, antes dessa se incorporar ao corpo, vinda dos diversos patamares do cosmo; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios indígenas, rezas e seguindo regras instituídas pelo grupo, ensinamentos esses hoje abandonados

ou usados de forma ineficiente. Há os que afirmam que as crianças, cuja deficiência era visível ao nascimento, eram eliminadas assim que nasciam.

Essas narrativas vão de encontro aos estudos de Coelho e Bruno (2012, p. 135) “[...] a palavra é a alma guarani, definidora da vida e da morte. Na ausência da palavra e da fala, o sujeito surdo deixa de ser reconhecido como pertencente à comunidade”. Evidencia-se o caráter mítico-religioso para explicação da deficiência. O significado da surdez na cultura Guarani-Kaiowá é fator determinante para a construção da identidade do sujeito.

Entre os antropólogos, há os que relatam que nunca viram ou estavam escondidos, os que viram pessoas com determinadas deficiências sobreviverem e alguns, provavelmente, com marcas ou dificuldades acentuadas eram sacrificados. Há famílias que lidam bem com o fenômeno outras não.

As famílias pouco falaram sobre o significado da deficiência. Observou-se que as crianças participam e convivem naturalmente no contexto familiar. A maior preocupação manifesta diz respeito à sobrevivência da criança em meio inóspito e em condições precárias de vida e saúde. Desejam que seus filhos frequentem a escola como as demais crianças. Observou-se, nas escolas e nos domicílios visitados, que as reais possibilidades e potencialidades da criança com deficiência, ainda são desconhecidas. As expectativas giram em torno do atendimento às necessidades básicas e obter recursos materiais no dia-a-dia para a sobrevivência dessas crianças.

Com relação às causas da *intensificação* da deficiência nas aldeias não há consenso: as parteiras acreditam que seja pelo fato das mães indígenas, na atualidade, darem à luz nos hospitais; outros, o abandono da alimentação natural; há os que acreditam na designação dos deuses, desvio dos métodos naturais de saúde; ingestão de remédios, álcool, doenças e, principalmente, o modo de viver contrário ao bom ensino e ao *Teko Porá*.

De certa forma, os relatos indicam transformações culturais quanto à forma de ver e lidar com a deficiência. Visualizam, ainda que de forma precária, soluções e melhores expectativas no que tange ao desenvolvimento e sobrevivência da criança indígena com deficiência. Verificou-se que existe uma preocupação em todos os grupos, em se obter novas soluções para as situações impostas na atualidade.

Por fim, torna-se importante refletir sobre a questão da ciência moderna que não foi, nos últimos séculos, nem um mal nem um bem incondicional. Como a evolução da ciência, as diferentes culturas apresentam interpretações diversas, o que lhes permite intervenções contraditórias na comunidade indígena. No entanto, devemos estar atentos quanto aos perigos de imposições externas: dominações epistemológicas e culturais, e principalmente, às condições desumanas de vida e às relações extremamente desiguais de saber-poder que produzem deficiência e conduzem essas pessoas a situações de exclusão social.

Referências

BENITES, T. **A escola na ótica do Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.

_____. **Mbo»e kuationhemonhe»ẽ ha japo kuationhe»ẽ (Fazendo o papel falar e produzindo a sua fala).** Trabalho de Conclusão de Curso (Normal Superior)- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, UEMS, 2003.

BRAND, A. **O Confinamento e seu impacto sobre os Páí/Kaiowá.** Dissertação (Mestrado em História)- Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 1993.

_____. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis Caminhos da Palavra.** Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Presidência do Senado Federal. **Decreto Legislativo nº186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.048**, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRIDGEMAN, L. I. **O parágrafo na fala dos Kaiowá-Guarani.** Brasília, DF: SIL, 1981.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa; Rio de Janeiro: Difel, 1988.

O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 1505-1520, 1991.

COELHO, L. L; BRUNO, M. M. G. O sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: o lugar da fala e da palavra na constituição do Ser. In: BRUNO, M. M.G; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão.** Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 115-138.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURENÇO, R. **A política indigenista no Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar**. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2008.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÁ, B.; GRÜMBERG, F. G. **Los Paí – Tavyterá: etnografia Guarani Del Paraguai Contemporâneo**. Asunción del Paraguai: Copyright by Centro de Estudios de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1976.

PEREIRA, L. M. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebimento em: 13/10/2013.

Aceite em: 19/12/2013.

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos incondicionalmente inéditos, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, os textos são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos

da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro. No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo, sendo a primeira letra de cada palavra escrita com letra maiúscula. Exemplo: Atividade Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador WORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Gráfico 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Informações adicionais poderão ser obtidas mediante o seguinte endereço:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 02.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: rep@ufmt.br

Submission Guidelines¹

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It brings unconditionally unpublished articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, texts are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;

b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).

c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).

d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).

e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).

f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).

g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.

h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.

i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.

b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.

c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content, with the first letter capitalized (e.g., Public Policies, Teaching Activity, Child Education). In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship must be suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.

b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;

c. Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). For direct quotations longer

than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left. Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Graphic 1, Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11- 24, jan./jun. 2003.

4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Articles shall be submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA via journal's page at:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Additional information can be requested at the following address:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 02.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429.

E-mail: rep@ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$25,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4
ou informações na Sala 02 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

Descolonização e Direitos Humanos na Educação

Alípio CASALI

**Interculturalidad y descolonización del saber:
el caso de las relaciones entre el sabery el poder, en el contexto de la Globalización**

José MARÍN

**Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty:
contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico**

Adão PEIXOTO

**A proposta de uma fenomenologia-pedagógica
afro-ibérica-ameríndia latino-americana:
impossibilidades ou possibilidade**

Jovino PIZZI

Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas

Fernando Antonio de Carvalho DANTAS

**Descolonização da criança escolar e o gênero literário:
uma reflexão sobre a autonomia de suas implicações lúdicas**

Cleomar Ferreira GOMES

**Educação e antropologia:
interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty**

Levi Marques PEREIRA

**A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro
enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade:
pontos para um diálogo com Merleau-Ponty**

Celso Luiz PRUDENTE

**Crianças indígenas Kaiowá e Guarani:
um estudo sobre as representações sociais da deficiência**

Marilda Moraes Garcia BRUNO • Vânia Pereira da Silva SOUZA

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN 0104-5962

