

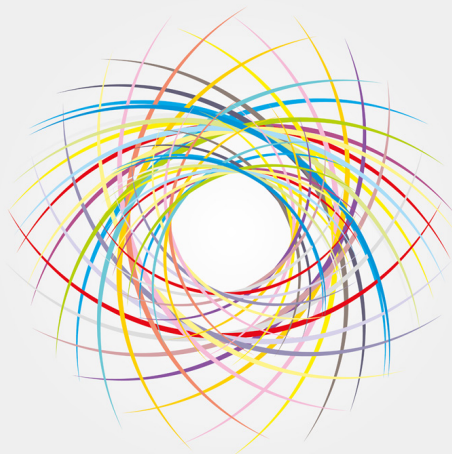
COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA - VOL. 2

**PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**

**Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção**

Conhecimento, iconografia e ensino do direito

**Maria Francisca Elgueta Rosas
Eric Palma Gonzalez
Isabella Cristina Lunelli
(Organizadores)**



Casa Leiria

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA

Debates acerca do ensino jurídico têm sido recorrentes em múltiplos espaços no contexto brasileiro. Observa-se, igualmente, que ele também é alvo de análises críticas em muitos países, geralmente pelo seu limitado alcance para contribuir para a solução dos múltiplos e complexos problemas sociais, pela necessidade de incrementar análises sobre a justiça nas sociedades contemporâneas, e, conseqüentemente, pela urgência em repensar a formação dos profissionais do campo do Direito.

Consideramos que a eficácia do Direito não depende somente do sistema jurídico, mas também de sua realização como conhecimento válido na sociedade. Assim, entre outros, depende de sua transmissão, estando em jogo a possibilidade de participação na construção dinâmica do Direito, em sua reprodução e em sua mudança. Entendemos que imagens construídas sobre a justiça em diversos espaços não somente nas salas de aula de Cursos de Direito podem ser importantes estratégias na formação e democratização do próprio Direito e de seu ensino. Cabe-nos, dessa forma, buscar compreender essa dimensão imagética e discursiva do Direito, identificar e analisar práticas pedagógicas inovadoras relacionadas com este tema e traduzi-las em métodos e técnicas da Pedagogia Jurídica.

Dessa forma, na presente coleção “Imagens da Justiça”, procura-se desenvolver debates teóricos e práticos que conectem imagens da justiça com o ensino do Direito, seja ele realizado tanto no interior das academias quanto na democratização do conhecimento jurídico à comunidade em geral, por meio de pinturas, desenhos, documentários, cinema, músicas e literatura, dentre outras possibilidades. Tais estratégias, organizadas e apresentadas nestes livros, permitem ultrapassar o ensino jurídico acadêmico tradicional, cujas características principais são o formalismo, o legalismo, o distanciamento entre teoria e prática e a centralidade da figura do professor, e traçar outros modos de vivenciar a experiência educativa e formadora tanto de futuros profissionais do Direito quanto do conhecimento de direitos básicos pelos cidadãos.

Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA – VOL. 2
PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

**Conhecimento,
iconografia
e ensino do direito**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

Roselane Neckel

Vice-reitora

Lúcia Helena Pacheco

Pró-Reitor de Pesquisa

Jamil Assreuy Filho

CASA LEIRIA

Rua do Parque, 470

93020-270 São Leopoldo-RS Brasil

Telef.: (51)3589-5151

casaleiria@casaleiria.com.br

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA - VOL. 2
PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO
Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção

Conhecimento, iconografia e ensino do direito

Maria Francisca Elgueta Rosas
Eric Palma Gonzalez
Isabella Cristina Lunelli
(Organizadores)



CASA LEIRIA
São Leopoldo-RS
2016

**COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA PESQUISA E PRÁTICAS
INOVADORAS NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**

Coordenadora: Thais Luzia Colaço

Volume 2: Conhecimento, iconografia e ensino do direito

Editoração: Casa Leiria.

Revisado pelos autores

Os textos e as imagens são de responsabilidade de seus autores.

Ficha Catalográfica

C751 Conhecimento, iconografia e ensino do direito./
Organização de Maria Francisca Elgueta Rosas, Eric
Palma Gonzales, Isabella Cristina Lunelli; coord. de
coleção Thais Luzia Colaço. – São Leopoldo: Casa Leiria,
2016.

1 CD ROM. (Coleção Imagens da Justiça, v.2.
Pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico
contemporâneo.)

ISBN 978-85-61598-96-9

ISBN da Coleção 978-85-61598-94-5

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Ensino jurídico –
Pesquisa e prática. 3. Educação jurídica. I. Rosas, Maria
Francisca Elgueta (Org.). II. Gonzales, Eric Palma (Org.).
III. Lunelli, Isabella Cristina (Org.). IV. Colaço, Thais
Luzia (Coord.). V. Série.

CDU 34:37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973)

Todos os direitos reservados.

A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

SUMÁRIO

Introdução: a produção de “outros” conhecimentos com o uso da iconografia para a transformação do ensino do direito <i>Isabella Cristina Lunelli, Maria Francisca Elgueta Rosas e Eric Palma González</i>	9
Ensino jurídico e feminismo: uma necessária aproximação <i>Alexandre Torres Petry</i>	19
O casamento e a mulher na iconografia desenhada de O Cruzeiro (1946-1948): uma contribuição para a compreensão da construção imagética da mulher conforme a moral e o direito <i>Lizandro Mello e Karine Aparecida Lopatko</i>	47
Sexualidade, gênero e direitos humanos: o cotidiano de crianças e jovens transgêneros nas escolas e na universidade <i>Leonardo Canez Leite, Renato Duro Dias e Taiane da Cruz Rolim</i>	67
Gênero e imagem: reprodução do estereótipo donzelesco a partir da personagem Sansa Stark, da série Guerra dos Tronos <i>Amanda Muniz Oliveira e Rodolpho A. S. M. Bastos</i>	89
O papel do ensino do direito na superação da hegemonia cultural <i>Adriana Biller Aparicio</i>	109
Criminologia no ensino jurídico: um possível passo rumo ao horizonte de um modelo alternativo de enfrentamento da “questão criminal” <i>Helena Schiessl Cardoso</i>	125
Imagens da (in)justiça praticada contra os índios do Brasil: passado e presente <i>Thais Luzia Colaço</i>	151

Imagens do direito indigenista: uma análise jurídica da cartografia colonial do século XVI sobre os povos indígenas <i>Isabella Cristina Lunelli e Thais Luzia Colaço</i>	171
Imagens, estudos decoloniais e estudos foucaultianos: contribuições para o ensino do direito <i>Ana Clara Correa Henning, Renata Lobato Schlee e Paula Correa Henning</i>	195
“Eu não sou besta pra tirar onda de herói”: representação do direito no clip Cowboy Fora da Lei, de Raul Seixas, a partir da teoria da audiovisual <i>Amanda Muniz Oliveira e Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	209
Direito e cinema: as telas como antecipadoras do direito ao cuidado <i>Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rossetto</i>	235
Por uma pedagogia jurídica sensorial: rap, imagens da justiça e ensino do direito <i>Mari Cristina de Freitas Fagundes, Ana Clara Correa Henning e Taiane da Cruz Rolim</i>	257
O pluralismo jurídico em Bezerra da Silva <i>Efendy Emiliano Maldonado Bravo</i>	279
Ensino jurídico: refletindo sobre a aproximação do referencial vygotksyano à metodologia do uso de imagens <i>Rita de Araujo Neves</i>	299
Uma narrativa quilombola como imagem jurídica de um patrimônio brasileiro <i>Jefferson Crescencio Neri</i>	323
Sociedade em rede: o direito de acesso à informação através (por meio) da internet para os povos e comunidades tradicionais como instrumento de educação ambiental <i>Raquel Fabiana Lopes Sparemberger, Abel Gabriel Gonçalves Junior e Bianca Pazçini</i>	345
De la negacion del derecho a la concepcion del derecho a la educación como pluriderecho: una concepcion garantista <i>Eric Eduardo Palma González</i>	363

INTRODUÇÃO: A PRODUÇÃO DE “OUTROS” CONHECIMENTOS COM O USO DA ICONOGRAFIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietante, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”
(FREIRE, 2013, p. 81)

Paulo Freire (2011, 2013a e 2013b) nos relembra a cada obra a importância dada ao educador no contínuo processo de educação e na responsabilidade ética deste no exercício da tarefa docente.

Num contexto em que a ética do mercado faz-se sentir cada vez mais presente nos cursos de bacharelado em Direito – na exata medida em que ação pedagógica determinada pela sociedade mercantil se impõe através da simples transferência de conhecimento, sem a adoção de um modelo crítico, interativo, reflexivo e inovador – falar em pesquisas e práticas inovadoras no ensino jurídico contemporâneo, no qual o Direito faça-se instrumento de justiça social é voltar-se, também, para o educador do ensino jurídico.

A adoção de soluções simplistas pelos educadores diante da dificuldade da prática educacional em meios às constantes reformulações tecnológicas a que estamos suscetíveis nesse início

do século XXI – ignorando problemas de ordem epistemológica, cultural, socioeconômica e política – tendem a agravar as décadas de diagnósticos de crises no ensino jurídico brasileiro. É, então, assentindo com a introdução de práticas pedagógicas não usuais que os educadores cumprem a busca pela emersão das consciências dos educandos, resultando numa reflexão crítica das relações dos homens com o mundo, no qual esse se desmistifica e desvela a realidade.

Nesse sentido, uma efetiva prática educacional problematizadora e de libertação do ser humano, capaz de transformar as desigualdades sociais e formar profissionais que se utilizem do Direito como instrumento para tal finalidade, deve considerar o que se ensina, como se ensina e, assim, a própria prática educativa enquanto tal.

O desenvolvimento de práticas diferenciadas implica na adoção de estratégias mais dialógicas entre educadores e educandos, promovendo a ressignificação de conteúdos e habilidades necessárias para a humanização e formação profissional. Saber introduzir e valorizar outros meios de linguagem no ensino do Direito que estimule “a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2013b, p. 101) implica necessariamente numa exploração de valores epistemológicos, culturais, socioeconômicos e políticos “outros”. É sobre essa capacidade de transformação no ensino jurídico e na produção de “outros” conhecimentos que essa obra direciona-se.

Para além de um reducionismo pedagógico de que todo o conhecimento possa ser traduzível em palavras escritas – mesmo porque a escrita, na sua unicidade enquanto método educacional, tende a limitar a produção do conhecimento – e substituindo representações usualmente utilizadas nas ciências jurídicas, a imagem permite aos alunos e professores uma ampliação dos conteúdos a serem explorados, uma maior comunicação e, dela decorrente, um maior aprendizado. É nessa definição que o aperfeiçoamento do conhecimento passa necessariamente pela ampliação de informações e dados a serem interpretados.

Da fusão de raízes de origem grega – que surge da junção das raízes “eikón” (imagem) e “graphia” (escrita) – a iconografia remete à “escrita da imagem”, à descrição dos dados e informações contidos na imagem, à um tipo de linguagem que decodifica a imagem para descrever a origem e o desenvolvimento de um determinado tema, levando em consideração o simbolismo nela. Ler a imagem e aprender a descrevê-la é parte da reconstrução do conhecimento produzido no passado e reinventado no presente, renovando as opções de linguagens e interpretações da realidade. Reinterpretando o mundo, ou melhor, reinventando-o como nas palavras citadas de Freire, alcançamos o saber.

Nesse contexto, a discussão em torno da pesquisa iconográfica na produção de conhecimentos e no ensino jurídico ao mesmo que instiga docentes a refletir sobre a introdução de outros instrumentos pedagógicos na prática educacional, enriquece o exercício da prática docente em sala de aula. É o que verificamos nesse segundo volume da *Coleção Imagens da Justiça: Pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico contemporâneo*.

A temática dos textos aqui reunidos, organizados para publicizar discussões internacionais atuais sobre a prática pedagógica e o direito à educação, cingem-se na temática da análise iconográfica para a produção do conhecimento do Direito e, ainda, nos trazem reflexões sobre que conhecimento temos gerado a partir do ensino jurídico tradicional e conservador, eivado das relações de poder e dos empecilhos para a garantia e proteção do direito à educação.

No primeiro capítulo, *Ensino jurídico e feminismo: uma necessária aproximação*, Alexandre Torres Petry, doutorando em educação, aproxima o ensino jurídico de temas como feminismo e desigualdade de gênero. Contextualizando o movimento feminista, o autor nos direciona para uma reflexão sobre a educação baseada nos direitos humanos como paradigma alternativo que nos auxilie na superação da crise que hoje vive o ensino jurídico. Acreditando na valorização do feminismo como parte contextual

das faculdades de Direito, aposta nesse debate como meta do ensino jurídico para a efetiva mudança social e a assunção de uma postura emancipadora e igualitária pelos futuros profissionais.

O casamento e a mulher na iconografia desenhada de *O Cruzeiro* (1946-1948): uma contribuição para a compreensão da construção imagética da mulher conforme a moral e o direito, produzido em coautoria por Lizandro Mello e Karine Aparecida Lopatko, é outra importante contribuição sobre o debate acerca do feminismo e igualdade de gênero presente nesse segundo volume. A partir da análise de imagens das mulheres na revista *O Cruzeiro*, os autores demonstram as tentativas de manutenção do papel subalterno da mulher casada e na reafirmação da desigualdade jurídica entre gêneros nos meios de comunicação à época, tecendo contribuições sobre a análise de ausência de eficácia social direitos das mulheres no pós-guerra e o caráter monolítico e conservador do ordenamento jurídico.

Leonardo Canez Leite, Renato Duro Dias e Taiane da Cruz Rolim, no artigo intitulado *Sexualidade, gênero e direitos humanos: o cotidiano de crianças e jovens transgêneros nas escolas e na universidade*, relatam e problematizam a temática das crianças e jovens transgêneros nos espaços escolares e universitários. Trazendo à discussão o direito à educação à essas crianças e jovens para o exercício da cidadania, apoiam-se na análise de práticas docentes que visem produzir inclusão e efetivas políticas públicas direcionadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e à garantia dos direitos.

Ainda sobre a questão de gênero, Amanda Muniz Oliveira e Rodolpho A. S. M. Bastos também tecem aportes em *Gênero e Imagem: reprodução do estereótipo donzulesco a partir da personagem sansa stark, da série guerra dos tronos*. Ao considerarem a importância e indispensabilidade da mídia televisiva no fornecimento de informações e na construção de comportamentos e visões de mundo, os autores analisam a manifestação do imaginário *donzulesco* na série *Guerra dos Tronos*, descrevendo entre o imaginário feminismo de submissão e estereótipos de passividade e o apelo mo-

ralista cristão, as relações de poder intrínsecas dessas relações comportamentais.

A doutoranda em Direito Adriana Biller Aparício, com o texto *O papel do ensino do direito na superação da hegemonia cultural*, enfatiza o papel do ensino crítico e contextualizado do Direito na construção de subjetividades dos futuros bacharéis. Relatando experiências em sala de aula, a autora nos fornece ferramentas empíricas que nos auxiliem, enquanto professores, na desmistificação do sistema monolítico do Direito e, ao mesmo tempo, capazes de contribuir para a formação de juristas comprometidos com a realidade social e com a produção de um pensamento pluralista e democrático.

No sexto capítulo, a doutoranda em Direito, Helena Schiessl Cardoso, também reflete sobre a formação dos futuros pensadores e operadores do Direito trazendo uma abordagem desde a disciplina da criminologia e dos conteúdos criminológicos (críticos) no ensino jurídico. Em *Criminologia no ensino jurídico: um possível passo rumo ao horizonte de um modelo alternativo de enfrentamento da “questão criminal”*, coletando dados empíricos a partir de sua prática docente, a autora destacando o potencial de impacto na consciência dos graduandos em Direito que a disciplina assume e as possibilidades de questionamentos acerca do atual modelo de controle social penal que dela possa repercutir.

Imagens da (in)justiça praticada contra os índios do brasil: passado e presente é o capítulo de autoria da Professora titular de Antropologia Jurídica da Universidade Federal de Santa Catarina, Dra. Thais Luzia Colaço, que objetiva sensibilizar e humanizar com base na iconografia os alunos de graduação em temas presentes no cotidiano que se relacionam às minorias étnicas brasileiras: racismo, intolerância e preconceito. A representação dos indígenas brasileiros em pinturas e fotografias, do passado e do presente, comparativamente trazidas pela autora, demonstram ao mesmo tempo a continuidade nos atos de injustiça e etnocídio do colonizador e a existência cultural diferenciada desses povos, tão ávida pela proteção e defesa em nosso ordenamento jurídico.

Em *Imagens do direito indigenista: uma análise jurídica da cartografia colonial do século XVI sobre os povos indígenas*, a doutoranda em Direito, Isabella Cristina Lunelli, em co-autoria com sua orientadora, Profa. Dra. Thais Luzia Colaço, contribuem com a produção de uma pesquisa geopolítica, permeada pela análise interdisciplinar, percorrendo tentativas de diálogos entre a iconografia, antropologia, economia política e a histórica crítica do direito. Com a representação cartográfica e os estudos decoloniais, cultivam a reflexão crítica latino-americana no ensino jurídico, desconstruindo e reconstruindo a história do Direito Indigenista no século XVI desde a visão eurocêntrica colonizadora sobre os povos indígenas brasileiros.

Influenciadas também pelos estudos decoloniais, com o capítulo 8, *Imagens, estudos decoloniais e estudos foucaultianos: contribuições para o ensino do direito*, as autoras Ana Clara Correa Henning, Renata Lobato Schlee e Paula Correa Henning dialogam entre conceitos *foucaultianos*, estudos decoloniais e obras de Eugène Delacroix. Partindo de pesquisa que une imagens, educação e direito, as autoras tecem considerações metodológicas na análise imagética para debater conceitos como soberania nacional, liberdade individual e colonização europeia no ensino jurídico.

O Professor do Programa de Pós-graduação em Direito, Dr. Horácio Wanderley Rodrigues, em coautoria com sua orientanda, a mestranda Amanda Muniz Oliveira, em uma interessante análise envolvendo textos midiáticos, sociedade, poder e Direito integram essa coletânea com o artigo “*Eu não sou besta pra tirar onda de herói*”: representação do direito no clip *cowboy fora da lei*, de Raul Seixas, a partir da teoria da *audiovisão*. Através do videoclipe da música *Cowboy fora da lei*, de Raul Seixas, articulam “som, imagem e palavra” ao contexto histórico-jurídico ditatorial brasileiro, demonstrando-nos a possibilidade de encontrar o Direito para além dos textos clássicos escritos.

A produção midiática também permeia a pesquisa apresentada pela Professora Titular da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Santa Catarina, Dra.

Josiane Rose Petry Veronese e, da Mestre em Direito, Geralda Magella de Faria Rossetto. *Direito e cinema: as telas como antecipadoras do direito ao cuidado* nos fala da importância do cinema em denunciar situações ainda não garantidas pelo direito, encharcando “de humanidade situações apontadas no dia a dia como desumanas” como nos remete as autoras. Entre realizar a justiça e ocupar-se dela, o direito e o cinema cumprem uma alternativa no exame das questões jurídicas relacionadas à manifestação do cuidado e na busca da justiça.

No capítulo 11, *Por uma pedagogia jurídica sensorial: rap, imagens da justiça e ensino do direito*, Mari Cristina de Freitas Fagundes, Ana Clara Correa Henning e Taiane da Cruz Rolim decompõem letras de Rap nacionais, discutindo “verdades jurídicas”, como dignidade da pessoa humana, igualdade e devido processo legal. Tendo como marco teórico a análise do discurso de Michel Foucault e os estudos culturais, as autoras questionar verdades operantes no sistema jurídico reproduzidas através de seu ensino.

A música segue presente enquanto ferramenta socioeducativa na pesquisa desenvolvida pelo doutorando em Direito, Efendy Emiliano Maldonado Bravo. Com o texto *O pluralismo jurídico em bezerra da silva*, Emiliano nos relata experiências de ensino sobre a temática do Pluralismo Jurídico tendo como instrumento dialógico, desde uma concepção Freireana, a música de Bezerra da Silva. Estimulando o pensamento crítico sobre a normatividade, a sonoridade de Bezerra da Silva possibilita a popularização da educação em Direito e revela caminhos de insurgência e reapropriação do poder normativo popular.

Rita de Araujo Neves, no capítulo *Ensino jurídico: refletindo sobre a aproximação do referencial vygotskyano à metodologia do uso de imagens*, nos instiga a acompanhar um profundo diálogo entre Hall, Bohnsack e Vygotsky sobre o método documentário de interpretação por imagens. Constituindo a realidade social a partir das imagens, o texto desenvolve teoricamente a temática do ensino jurídico baseado na iconografia.

Uma narrativa quilombola como imagem jurídica de um patrimônio brasileiro, texto de autoria do doutorando em Direito, Jefferson Crescencio Neri, nos traz uma abordagem sobre a gestão cultural construtivista dos remanescentes de quilombo. Relatando-nos experiências de campo, a abordagem interdisciplinar do autor a partir do “método construtivista” de gestão comunitária da memória nos fornece o elo entre valorização e autogestão cultural, reafirmação identitária e sustentabilidade socioeconômica em dinâmicas jurídicas que ainda hoje tendem a açoiar a proteção e defesa dessas comunidades tradicionais.

Discutindo temas como comunidades tradicionais, educação ambiental e informação, Raquel Fabiana Lopes Sparemberger, Abel Gabriel Gonçalves Junior e Bianca Pazzini publicam nessa obra o capítulo *Sociedade em rede: o direito de acesso à informação através (por meio) da internet para os povos e comunidades tradicionais como instrumento de educação ambiental*. Apresentando o direito de acesso à internet como meio de inclusão digital de grupos culturalmente diferenciados e de combate à desigualdade ambiental, analisando políticas públicas atuais sobre o tema, os autores creditam à esse direito a inclusão participativa desses povos na gestão do Governo Eletrônico, fomentada pela educação ambiental, da interculturalidade e da democratização da informação.

Por fim, inserindo-nos no contexto latino-americano, Eric Eduardo Palma González, Professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Chile, nos proporciona uma aproximação com o pensamento jurídico crítico chileno. *De la negación del derecho a la concepción del derecho a la educación como pluriderecho: una concepción garantista*, nos ensina que mesmo diante da pouca regulamentação constitucional do direito à educação no Chile, decorrente da economia neoliberal praticada normativamente, os operadores do Direito têm, ainda assim, alcançado a criação de mecanismos de proteção à esse. Trazendo a concepção do direito à educação como um “pluridireito” para facilitar sua proteção, demonstra que inexistem razões técnicas-legislativas que impossibilitem sua proteção.

Pretendemos que as reflexões criadas e surgidas com a leitura desses textos inspirem todos em um debate e em uma prática docente crítica e transformadora do ensino do direito.

Isabella Cristina Lunelli
María Francisca Elgueta Rosas
Eric Palma González

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (2013a)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (2013b)

ENSINO JURÍDICO E FEMINISMO: UMA NECESSÁRIA APROXIMAÇÃO

Alexandre Torres Petry¹

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; feminismo; diversidade.

INTRODUÇÃO

Que relação pode existir entre ensino jurídico e feminismo? Aliás, merece o feminismo atenção por parte do ensino jurídico? O que é feminismo e qual a sua ligação com a educação? Seria o feminismo um movimento necessário e legítimo? O que agrega o feminismo para a sociedade?

São todos questionamentos muito relevantes e que se pretende responder ao longo do trabalho através da análise de vasta doutrina especializada sobre o tema.

Entretanto, pontua-se desde já que o feminismo é um movimento social de extrema importância e fundamental na sociedade a fim de que a mesma reduza uma desigualdade perversa e histórica: a desigualdade constatada entre homens e mulheres. As conquistas do feminismo redundam em benefícios para toda a sociedade, pois aproximam as pessoas.

Já o ensino jurídico atravessa profunda crise, sendo muitos os problemas que só parecem se agravar. Urge uma mudança

1 Doutorando em Educação na UFRGS. Mestre em Direito pela PUCRS. Especialista em Direito e Economia pela UFRGS. Especialista em Direito do Consumidor e Direitos Fundamentais pela UFRGS. Graduado em Direito pela UFRGS. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS. Professor e Advogado.

de paradigma no ensino jurídico, o qual precisa valorizar primordialmente os direitos humanos para permitir uma postura emancipadora e igualitária. Com este novo alinhamento, o feminismo, que hoje é uma realidade ainda muito distante do ensino jurídico, sem dúvidas se aproximará, entrará e fará parte do contexto das faculdades de Direito, possibilitando-se verdadeira e efetiva mudança social, o que deve ser uma meta do ensino jurídico.

1 A CRISE DO ATUAL ENSINO JURÍDICO

Os cursos jurídicos no Brasil transformaram-se em verdadeiros “negócios” numa sociedade extremamente capitalista, estruturando-se quase como fábricas, onde o importante é o cálculo custo-benefício. Nessa trajetória tortuosa, perderam-se valores fundamentais do ensino jurídico, inclusive o enfoque numa formação humanista, o que torna o jurista um mero reproduzidor da ordem já estabelecida, incapaz de refletir e mudar a realidade que o cerca. Esse jurista desumanizado, indiferente para as desigualdades gritantes que o rodeiam, não serve e não tem lugar na sociedade moderna, que exige mudanças positivas. Pior que este quadro é a indiferença da maioria dos educadores e juristas ligados à área do ensino jurídico.

Porém, segundo Paulo Freire, não há como ficar indiferente ante os problemas que se apresentam ao educador. Isso porque, uma das coisas que se espera da educação é que ela melhore a sociedade, o que pode ser alcançado quando a educação é feita com uma orientação crítica, libertadora e dialógica (FLECHA, 2001, p. 205). Além disso, a educação é um compromisso de todos em construir uma sociedade livre, em que a pessoa tenha um desenvolvimento integral para que possa ser agente transformador da sociedade (ARAÚJO, 2010, p. 25).

A crise do ensino jurídico enfraquece a qualidade do próprio ensino, promovendo a formação de juristas cada vez mais incapazes, o que é péssimo para a sociedade, pois o exercício da justiça fica comprometido. E esse jurista é formado numa ideologia pautada por valores que se distanciam da realidade e ne-

cessidades da sociedade. Há um nítido descolamento do ensino jurídico do contexto social em que está inserido. E o pior é que isso se dá de forma massificada!

Vivemos a era da massificação do ensino jurídico no Brasil, que é um fenômeno negativo. Sobre essa massificação, cabe citar as palavras de João Maurício Adeodato (2013, p. 566):

Sobre a existência do fenômeno não há qualquer dúvida, com dados que beiram o absurdo e que seriam cômicos se não fossem trágicos: há hoje (novembro de 2011) 1.210 cursos de direito no Brasil, e é matematicamente impossível que essa massa de alunos venha algum dia a trabalhar em profissões jurídicas. O debate importante é entender como isto está acontecendo, a quem aproveita e o que fazer para proteger a qualidade da prestação de serviços jurídicos no país.

A problemática do ensino jurídico não é recente como alerta Fernanda Arruda Dutra (2010, p. 106), destacando que ainda em 1907 foi publicada a obra denominada de “A reforma do Ensino Jurídico do Brasil”, de Aurelino Leal, que desde então já apresentava preocupação e uma visão crítica com os métodos educacionais da época. Ademais, em 1958 a Ordem dos Advogados do Brasil já realizava conferência para refletir sobre o tema. A referida autora, que apresenta a evolução histórica do ensino jurídico até os dias atuais, conclui que “temos um modelo de ensino jurídico que pouco mudou desde a fundação dos primeiros cursos jurídicos no país. Enquanto a sociedade, nesse mesmo período, passou por transformações radicais”.

Não se defende que a educação jurídica no Brasil sempre foi deficitária, já que não se pode negar a absoluta importância da educação jurídica na evolução do país, considerando que os cursos jurídicos fundados em 1827 foram os principais responsáveis pela constituição de recursos humanos empregados em diversas áreas do Estado desde o século XIX (BENTO, MACHADO, 2013, p. 209).

Porém, é fato que o ensino jurídico ainda está ligado aos moldes tradicionais, que são ultrapassados ante as profundas

transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e, principalmente, jurídicas. A sociedade moderna possui novas expectativas, novos problemas, novas demandas que, sem dúvidas, não podem ser resolvidas pelas soluções do passado (DUARTE; DUARTE, 2012, p. 172). Na mesma linha se posiciona Fabiano Lepre Marques (2011, p. 196), que assim se manifesta sobre o atual estágio do ensino jurídico no Brasil:

O atual ensino jurídico tornou-se um processo de repetição de conteúdos já pré-determinados e codificados, que baseados em uma interpretação meramente legalista, traduzem verdades absolutas e inquestionáveis. Em face dessa problemática, constata-se que o ensino jurídico baseado na simples leitura de textos de lei não capacita seus operadores a enfrentarem os novos problemas sociais, constituindo, dessa forma, uma verdadeira farsa na qual o professor finge que ensina e os alunos representam que aprendem.

Deve-se ressaltar que a crise do ensino jurídico está atrelada ao contexto social, econômico, político e cultural da sociedade moderna brasileira. Na verdade, pode-se afirmar que a crise do ensino jurídico está relacionada com a crise do próprio Direito, pois ela decorre das profundas e rápidas transformações sociais que a sociedade sofreu, principalmente, nas últimas duas décadas, razão pela qual deve ser proposta uma mudança no método o ensino do Direito, o que em última análise, contribuirá para a própria evolução da ciência Direito (MOTA, 2011, p. 353).

É tamanha a crítica ao atual nível em que se encontra o ensino jurídico que, segundo Plínio Antônio Britto Gentil (2013, p. 420), chega-se ao extremo de afirmar que “já está se tornando usual comparar os conteúdos do ensino de direito a um prato de *fast-food*”. O referido autor vai além e, na sua visão crítica, afirma que essa formação superficial que torna o futuro jurista incapaz de resolver problemas complexos é oriundo das exigências do mercado, de uma sociedade capitalista que mercantiliza o ensino.

Ainda estamos vivenciando uma proliferação das Faculdades de Direito no Brasil nas últimas décadas. Tanto é ver-

dadeira essa alegação que o Brasil é um dos países que mais possui faculdades de Direito no mundo. Atualmente, o país conta com cerca de 1300 cursos, sendo que no início da década de 1990 eram apenas 200² Fenômeno parecido ocorre com as especializações em direito e MBA, cursos estes sem qualquer controle, fato reconhecido, inclusive, pelo próprio MEC.³

Segundo Eid Badr (2011, p 91), “a mercantilização do ensino acaba por levar a desumanização do professor e do aluno, e à coisificação da educação”. Portanto, este fenômeno da mercantilização, para o qual já alertava Paulo Freire, não pode ser ignorado e precisa ser enfrentado.

A grande dificuldade é romper com essa tradição cultural que não atende aos interesses sociais. O ensino jurídico deve estar voltado para a transformação social. Nessa linha, cita-se Antônio Alberto Machado (2009, p. 180):

Em resumo, a *práxis* jurídica exigida pela nova legalidade vigente no Brasil implica uma mudança de mentalidade jurídica, mudança que pode surgir tanto da própria atuação prática dos juristas, pelo manejo de uma nova legalidade progressista e democrática, quando da substituição dos paradigmas tradicionais do ensino jurídico, o normativismo/tecnicista e o método lógico-formal, os quais, a bem dizer, são paradigmas equivocados e inteiramente superados pela realidade social e política de um país caracterizado por profundas injustiças sociais e carente ainda de uma democracia real.

Portanto, o sistema atual do ensino jurídico é falido, inadequado já que reprodutor e propulsor de desigualdades. Mudar é preciso e a mudança começa pela quebra de paradigmas.

A primeira e principal mudança é questionar o objeto do ensino do Direito, que não pode se restringir ao estudo das nor-

2 Segundo informações de 22 de janeiro de 2014 do Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia/26589/presidente-da-oab-fala-sobre-ensino-juridico-ao-congresso-em-foco>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

3 Segundo notícia veiculada em abril de 2014. Disponível em <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/04/mec-admite-que-nao-tem-controle-sobre-pos-graduacao-e-mba.html>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

mas. Além disso, não pode tentar se “vestir” de imparcialidade, pois defende-se que o ensino jurídico deve adotar como eixo central, como o seu vetor educacional, os direitos humanos. Portanto, sustenta-se a centralidade dos direitos humanos no ensino jurídico. Aliás, propõe-se os direitos humanos como eixo central da educação, como a seguir se explorará.

Adotando-se a roupagem dos direitos humanos, os quais necessariamente levam ao combate das desigualdades, temas como feminismo e gênero certamente passarão a ocupar seu devido espaço na academia, uma vez que as desigualdades ainda são gritantes nesse campo.

Além disso, nessa mesma concepção de mudança, torna-se necessário aceitar e considerar a interculturalidade como forma de pensar e exercer o Direito. A interculturalidade, segundo Magali Mendes de Menezes (2011, p. 325), apresenta-se “como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo torna-se um exercício de justiça”. Ora, no campo do Direito e do ensino jurídico é fundamental o reconhecimento do outro e o diálogo, sob pena de opressão e de injustiça.

Admitir a interculturalidade traz como consequência a reflexão sobre o ensino universitário (bem como o ensino jurídico dentro deste contexto) e a pesquisa realizada pela academia, uma vez que, conforme Fornet-Betancourt (2004, p. 60), atualmente a educação reflete a cultura hegemônica a qual precisa ser repensada:

O ensino acadêmico que devemos examinar em uma perspectiva crítica, está regulado em grande parte, por planos de estudos cujos conteúdos nucleares não apenas refletem a “cultura científica” da sociedade hegemônica de ontem e de hoje, como que apontam a manutenção das condições epistêmicas necessárias para a perpetuação do conhecimento ou, dizendo com maior propriedade, do ideal do conhecimento que a sociedade hegemônica vende como universal.

Considerando que o modelo atual de Universidade e de ensino jurídico não está em conformidade com as demandas

da sociedade, mudar é mais que uma necessidade, revelando-se como imposição em busca de uma sociedade mais igual, harmônica e justa, até porque, nas palavras de Eric Hobsbawm (199, p. 562), plenamente aplicáveis à crise do ensino jurídico, se a sociedade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado, pois se tentarmos construir o novo século com base no passado, fracassaremos.

2 DIREITOS HUMANOS: O EIXO CENTRAL DA EDUCAÇÃO

A bandeira da defesa e efetivação dos direitos humanos ainda não recebe a atenção devida e merecida, sendo que importantes segmentos da sociedade são inclusive contrários aos direitos humanos, adotando posturas que enfraquecem essa importante conquista da humanidade.

Logo, a defesa dos direitos humanos é fundamental para uma sociedade justa e harmônica. Porém, para atingir esta meta, mais do que defender os direitos humanos, é necessário educar para e em direitos humanos a fim de que se perpetue a cultura dos direitos humanos. No que tange ao ensino jurídico, essa missão fica ainda mais potencializada.

Portanto, temas como direitos humanos, diferenças culturais e educação estão intimamente ligados e precisam ser compreendidos em conjunto. Nesse sentido, torna-se importante referir Vera Maria Candau (2008, p. 226):

As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

A construção da cidadania passa pelo acesso aos saberes socialmente relevantes, sendo fundamental a noção e compreensão do cidadão dos seus direitos, conforme ressaltam Wilges Bruscato e Elaine Ruellas (2011, p. 37):

O conhecimento dos direitos possibilita a criação de oportunidades para que todos os indivíduos possam assimilar e construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, é condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A relação entre cidadania e direitos humanos leva à noção revigorada de cidadania, ou seja, a cidadania democrática e efetiva, a qual ultrapassa a mera garantia dos direitos políticos e exige o exercício dos direitos fundamentais. Logo, a educação em direitos humanos é pressuposto essencial para a cidadania democrática e efetiva, tornando-se vital nos currículos de formação, o que deve ocorrer em todos os níveis de educação (FERRAZ, 2013, p. 100), mas principalmente no ensino jurídico.

A educação em direitos humanos é imprescindível para a formação cidadão, pois é ela que possibilita a reflexão e conscientização sobre a importância do respeito ao ser humano, propiciando uma cultura capaz de formar nas pessoas a capacidade de reconhecer a legitimidade do outro, o que contribuirá para a redução e, quiçá, para a eliminação de todo o tipo de discriminação (DIAS; PORTO, 2010, p. 32).

Além disso, pelo menos em termos de Brasil, no plano político, através do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3⁴, já há o reconhecimento que a pessoa humana é centro do processo de desenvolvimento (Diretriz 5), processo esse que precisa ser sustentável, bem como que deve ocorrer o “fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (Diretriz 19).

Porém, apesar deste arcabouço legal e político, no plano fático, conforme destaca Denise Martins Moretti (2012, p. 60), a realidade da educação brasileira é muito diferente, pois atualmen-

4 Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programa/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em 03.11.2014.

te temos uma educação insuficiente para a concepção dos direitos humanos em todos os níveis. Ainda não se encontra na educação uma efetiva valorização, proteção, promoção e verdadeira educação em direitos humanos no Brasil⁵, realidade que precisa ser mudada o quanto antes.

Isso porque, conforme Jaime José Zitkoski e Paulo Peixoto de Albuquerque (2013, p. 159), os direitos humanos “pautados pela ética maior na perspectiva freiriana, exigem nossa intervenção no mundo a partir de ações concretas”. Logo, apenas com o movimento de luta e inserção prática na sociedade, de denúncia dos abusos e omissões, bem como através da mobilização efetiva em busca dos valores humanos é que conseguiremos impactar e transformar a sociedade.

Deve-se sempre frisar que o direito à educação possui fundamentalidade, uma vez que a educação é um aspecto do direito à vida, já que pela educação é que se possibilita uma vida digna (a qual vai muito além da mera subsistência), ao mesmo tempo em que também possui um aspecto de direito à liberdade, considerando que pode assegurar ao cidadão as decisões e condução do seu destino na sociedade (ANDRADE, 2010, p. 201). Logo, educação possui uma perspectiva emancipadora.

Logo, a educação deve ser exercida para tornar a sociedade mais harmônica, sustentável e justa, o que se dará pela adoção de uma educação humanista com foco na dignidade da pessoa humana e promoção dos direitos humanos.

Além disso, como já defendido, sem uma mudança de paradigma, teremos um futuro pouco promissor. Nesse sentido, refere Ramón Casanova (2009, p. 25) que uma política educativa em direitos humanos é uma política que tem como ponto de

5 Prova disso é que mesmo nas Faculdades de Direito no Brasil, que já são mais de 1300, não há valorização da disciplina de direitos humanos, pois muitos cursos não oferecem essa disciplina, outros ofertam como “disciplina eletiva” (a qual não é obrigatória), destacando-se que os poucos cursos que a incluem como obrigatória, a lecionam, geralmente, em apenas um dos dez semestres curriculares, o que demonstra o desprezo e indiferença por este importante ramo do Direito que deveria ser central em qualquer curso jurídico, já que são os direitos fundantes de todos os demais.

partida a educação como um direito humano, sendo que essa discussão atual representa uma “visão de mundo”:

Sostener la necesidad de una política inclusiva, de una escuela para la educación ciudadana, a contracorriente de la ideología que dominó el panorama de las reformas de los años 90, supone al menos abrir el esfuerzo a todos, aceptando que se trata de deliberación política entre “concepción del mundo” a propósito del significado de la igualdad, la justicia, la libertad, la felicidad, el bienestar.

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre as partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cita-se a conclusão de Adelaide Alves Dias (2007, p. 455):

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Considerando que, conforme Paulo Freire (2011, p. 110), há “impossibilidade da neutralidade da educação”, deve-se adotar a postura de uma educação transformadora, a qual precisa ter o eixo na formação humanista, aliás, preceito constitucional em termos de Brasil. Logo, a educação tem que ser voltada em e para os direitos humanos, o que significa colocar os sujeitos humanos no centro da atuação educativa. Fazer educação em direitos humanos é uma nova postura necessária de acordo com Paulo Carbonari (2011, p. 125):

Uma nova pedagogia é mais a exigência de nova postura e de nova perspectiva do que a invenção imediata de tecnolo-

logias por mais adequadas e consistentes que sejam. Fazer educação em direitos humanos é, acima de tudo, um novo compreender e um novo fazer educação nos múltiplos espaços e tempos educativos. Mais do que incorporar novos conteúdos, trata-se de construir novo posicionamento.

A educação exige que os sujeitos de direito sejam o centro nevrálgico da atuação educativa. Fazer educação em direitos humanos é construir um compromisso de uma nova postura que valorize o verdadeiro *ser humano* que deve ter uma vida digna em todos os seus aspectos (PIRES, 2011, p. 126).

Mudar é preciso. A concepção humanista deve prevalecer e deve ser o eixo central da educação, a qual precisa ter o foco em direitos humanos em todos os seus níveis. Lutar pela concretização e alargamento dos direitos humanos é ter a esperança numa sociedade melhor, sendo que, como ensina Paulo Freire (2009, p. 10), não é possível “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo”.

3 DESIGUALDADES E FEMINISMO

Adotando-se os direitos humanos como cultura e prática, necessariamente o tema do feminismo irá transparecer com os devidos holofotes, haja vista que este movimento combate uma desigualdade histórica jamais superada (ainda que reduzida): a desigualdade injustificável entre homens e mulheres em diversos campos. A luta pela erradicação das desigualdades entre homens e mulheres é longa e ainda há muito caminho a percorrer.

Conceituar o feminismo é tarefa árdua, considerando que várias são as concepções possíveis de acordo com o lugar e momento histórico (SAMARA, 2009, p. 86). Entretanto, de imediato, afirma-se que feminismo não significa, conforme leciona Daniela Auad (2003, p. 14), mulheres queimando sutiã, ou mulheres feias, “mal amadas” e que não arrumam marido, assim como também não significa privilégio para as mulheres e destruição para os homens. Segundo a mencionada autora “a luta feminista combate o machismo e o sexismo, a desvalorização das

mulheres e do que é feminino, mas não combate os homens”. Portanto, as feministas lutam por direitos, jamais privilégios, sendo que a cada conquista de direitos toda a sociedade ganha, pois o feminismo busca que mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade.

Para entender o feminismo, que é um movimento considerado moderno, é fundamental entender todo o processo histórico de desenvolvimento. Nessa linha, cita-se Ana Alice Alcântara Costa (2009, p. 52):

O feminismo, como movimento social, é um movimento essencialmente moderno, surge no contexto das ideias iluministas e das ideias transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, em um primeiro momento, em torno da demanda por direitos sociais e políticos. Nesse seu alvorecer, mobilizou mulheres de muitos países da Europa, dos Estados Unidos e, posteriormente, de alguns países da América Latina, tendo seu auge na luta sufragista.

Logo, a concepção de que homens e mulheres são sujeitos com os mesmos direitos ainda é um tanto recente se considerarmos nossa história milenar. Grandes foram os pensadores que viam na mulher uma evidente inferioridade. Um bom exemplo é o de Rousseau, o qual vislumbrava uma diferença radical entre a natureza humana masculina e feminina, sendo o homem colocado na esfera da racionalidade e a mulher fora dela, razão pela qual a mulher não teria condições de realizar qualquer gestão de si mesma. Assim, as mulheres deveriam ser educadas estritamente para agradar e dar prazer aos homens (HENRIQUES, 2005, p. 6).

Mas a posição de Rousseau que limitava o papel da mulher já era desafiada por bravas mulheres que abriram caminho para uma gradativa emancipação. Exemplo disso foi a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de 1791 de autoria de Olympe de Gouges, uma feminista e revolucionária numa época tão conturbada. O referido documento colocava que as mulheres tinham

os mesmos direitos que os homens e ia além, pois afirmava que dada as condições e necessidades das mulheres, o exercício destes direitos era mais urgente, ou seja, tinham preferência. Trata-se da declaração feminista mais arrojada e importante da época para os historiadores dada a sua abrangência (SCOTT, 2002, p. 50). Porém, a sua declaração foi rechaçada e dois anos após, em 1793, Olympe de Gouges foi guilhotinada pelos revolucionários franceses.

Além disso, outras vozes também se levantaram contra a concepção de Rousseau, sendo a mais dura e polêmica a da inglesa Mary Wollstonecraft através da obra “*A Vindication of the Rights of Woman*” de 1792, que basicamente tratava da difícil situação da mulher na sociedade sob diversas perspectivas, postulando a educação da mulher, já que a educação (e não o sexo) é que seria o fator que pontua as diferenças entre homens ou mulheres, ou seja, é uma questão cultural e não biológica. A autora inglesa denunciava e criticava que as mulheres, desde novas, seriam preparadas para a escravidão do casamento, quando deveriam ser aperfeiçoadas por meio da educação (ARAÚJO, 2010, p. 8).

Essa obra teve muito repercussão chegando no Brasil através de Nísia Floresta quando da publicação da obra denominada “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” (1832). Apesar de constar na capa que se trata de uma tradução livre da obra de Wollstonecraft, tratava-se de outro texto, já que direcionado à realidade brasileira. Nísia Floresta sustentava que os homens se beneficiavam com a opressão feminina, sendo que somente o acesso à educação permitiria que as mulheres tomassem consciência da sua condição de opressão. Aliás, a obra de Nísia Floresta pode ser considerada como o texto fundante do feminismo brasileiro (DUARTE, 2003, p. 153).

No mesmo sentido, Isabela Candeloro Campoi (2011, p. 211) refere que o obra Direitos das mulheres e injustiça dos homens não era genuinamente da autoria de Nísia Floresta, mas ao mesmo tempo não corresponderia à tradução do *Vindication* de

Mary Wollstonecraft “apesar dessa informação ter se perpetuado na historiografia e contribuído para a identificação de Nísia Floresta como precursora do feminismo no Brasil”.

Porém, ainda assim foi em solo europeu que ocorreram os primeiros avanços na busca de direitos pelas mulheres. Segundo Simone de Beauvoir (1980, p. 149) “é pelo trabalho que a mulher conquista sua dignidade de ser humano; mas foi uma conquista singularmente árdua e lenta”. A mulher foi muito explorada, sempre em situação de inferioridade aos homens, mesmo nas fábricas. Somente em 1874 que o Estado intervém e edita regulamentação que atinge as mulheres, mas foi algo ainda muito tímido. Em 1892 é que surge a primeira carta de trabalho feminino. A partir de então, aos poucos, a legislação foi evoluindo para garantir melhorias às mulheres, visivelmente inferiorizadas aos homens em todos os níveis sociais. Entretanto, é essencial destacar que a própria autora, apesar de todas as conquistas das mulheres, não aponta este processo como algo acabado, pelo contrário, aponta o período como de transição. Eis as palavras (p. 162):

Mas o período que atravessamos é um período de transição; este mundo que sempre pertenceu aos homens ainda continua nas mãos delas; as instituições e os valores da civilização patriarcal sobrevivem a si mesmos em grande parte. Os direitos abstratos ainda estão longe de ser integralmente reconhecidos em toda parte às mulheres.

Desde então o movimento feminista vem evoluindo na conquista de direitos, surgindo novas demandas. Recentemente, em especial nas últimas cinco décadas, costuma-se classificar o movimento feminista em “ondas” com características diferentes. Entretanto, evitar-se-á a análise recente das ondas do feminismo, mas não sem pontuar que todas foram importantes e angariaram conquistas.

O movimento feminista, segundo Maria Izilda Matos (2009, p. 284), foi e é tão importante que fez surgir o “gênero” enquanto categoria de análise histórica. Essa categoria reivindica

para sim um território próprio a fim de explicar a persistência da desigualdade entre homens e mulheres. Logo, gênero não é sinônimo de mulher, mas uma categoria ainda recente que busca dialogar com outras categorias históricas com o escopo de construir perfis de comportamento tanto feminino como masculino (construção essa que é social, cultural e histórica). Traz a autora a seguinte conclusão sobre gênero:

Tendo entre suas preocupações evitar as posições binárias fixas e naturalizadas, os estudos de gênero procuram mostrar que as referências culturais são sexualmente produzidas, através de símbolos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas.

Sobre gênero, dada a importância do tema, cita-se a clássica distinção apresentada por Linda Nicholson (2000, p. 9):

De um lado, o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”.

Com a ampliação do debate para a questão gênero, diversas pesquisas começaram a ocorrer sobre o tema, inclusive no campo educacional. Tanto é assim, que Marília Pinto de Carvalho (2003, p. 193) afirma que é tarefa de todo educador comprometido trazer a discussão de gênero, bem como a discussão sobre masculinidades, para o centro do debate educacional, pois somente dessa forma ficará evidenciado o problema gênero na educação, o qual é gritante, mas ainda pouco abordado e tratado. Para a autora este é um grande desafio:

O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças, antes que ele caia em mãos conservadoras. Pois, numa sociedade tão hierarquizada em termos de classe, sexo e raça como a nossa, é muito grande a probabilidade da discussão sobre o fracasso escolar dos meninos ser tomada como veículo para reforçar a masculinidade hegemônica e como pretexto para acusar tanto as mulheres professoras quanto as famílias negras e pobres.

O feminismo como movimento social (pelo menos nos países ocidentais e em especial no Brasil), segundo Ana Alice Alcântara Costa (2009, p. 76), acabou por extrapolar os limites do seu *status* já que extremamente atuante e articulado vencendo muitas barreiras e obtendo muitas conquistas. Segundo a mencionada autora, o feminismo “rompeu fronteiras, criando, em especial, novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando o florescer de novas práticas, novas iniciativas e identidades feministas”.

Entretanto, o feminismo ainda não concluiu a sua missão, pois existem demandas não conquistadas e espaços não ocupados, existindo perceptível desigualdade entre homens e mulheres, ainda que tenham se reduzido acentuadamente nas últimas décadas.

Considerando que vivenciamos um momento de turbulência onde a intolerância volta a assustar, bem como os impactos da globalização dos mercados e como isso afeta a vida economia, política e cultural dos países, há uma boa possibilidade de acirramento das desigualdades, razão pela qual os direitos humanos, que são valores universais, precisam estar presentes no núcleo do ensino jurídico para que se evitem retrocessos (AMARAL, 2011, p. 323). Nessa linha, o movimento feminista e todos os seus campos de atuação e pesquisa também devem ocupar o espaço do Direito, mais especificamente do ensino jurídico, pois é um adequado campo para criar a cultura da igualdade fática, não apenas a legal.

O feminismo deve continuar sua trajetória de conquistas, buscando sempre a igualdade, mas mantendo as diferenças.

4 POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA TRANSFORMADORA: O FEMINISMO COMO A BUSCA PELO DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA

Sustentou-se até aqui que a educação precisa ser emancipadora, precisa ter relação com o meio social no qual está inserida, transformando positivamente a sociedade. Já o ensino jurídico precisa potencializar ainda mais essa característica.

Ao mesmo tempo, pretendeu-se mostrar que o feminismo é um movimento que luta pelo fim das desigualdades. Logo, não é um movimento apenas de mulheres, devendo ser uma bandeira de todos aqueles comprometidos com a igualdade e solidariedade.

Porém, a ressalva que precisa ser insistentemente feita é que não se pretende meramente a igualdade formal, pois essa já se revelou insuficiente por si só. Nas palavras de Conceição Nogueira (2001, p. 242), “mudar as leis, sem mudar as concepções subjacentes de papéis de gênero que criaram e sustentaram essas leis, parece não produzir resultados satisfatórios”. Cordorcet (2008, p. 65), ainda no século XVIII, afirmava que nem mesmo as leis mais bem elaboradas podem tornar livre aquele que é escravo de preconceitos.

De igual forma, quando se postula igualdade, não se pretende acabar com a diferença que existe entre as pessoas, até porque a diferença é pressuposto da igualdade, ou seja, todos nós temos os mesmos direitos independentemente das nossas características e opções. Nunca é exagero repetir os artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Artigo 1.º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2.º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Já há um arcabouço legal a fim de atingir a igualdade entre homens e mulheres, mas essa ainda não foi conquistada. Aliás, Flávia Piovesan (2010, p. 204) refere que a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (aprovada em 1979 pelas Nações Unidas) foi um grande impulso internacional nessa busca, não apenas com a erradicação da discriminação contra a mulher (vertente repressivo-punitiva), mas também pelo estímulo de estratégias de promoção da igualdade, inclusive com políticas compensatórias que aceleram o processo de igualdade (vertente positivo-promocional).

Portanto, essa igualdade não pode ser apenas legal, precisa ser implementada no plano fático. Na mesma linha, igualdade não significa tratar todos de forma idêntica, pois a igualdade é uma meta a ser alcançada e, portanto, os desiguais precisam ser tratados na medida da sua desigualdade justamente para que se obtenha uma equiparação.

Não há dicotomia entre igualdade e diferença. O que se nega é a padronização e a desigualdade. Portanto, o feminismo almeja uma sociedade igual em oportunidades e direitos, mas que mantenha as diferenças de cada indivíduo. Nessa linha, torna-se importante a referência de Vara Maria Candau (20010, p. 209):

É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmicidade”.

O feminismo tem como pressuposto a manutenção da diferença com a conquista da igualdade. Logo, nos dizer de

Almira Rodrigues (2005, p. 15) “diferença sim – desigualdade não; igualdade de direitos – direito à diferença”. Não se trata de utopia e nem de mero desejo. Trata-se de um direito básico, uma necessidade real e, portanto, plenamente exigível.

Assim, não cabe ao ensino jurídico apenas promover a realização de normas a fim de igualar homens e mulheres. Sem dúvidas, isso é muito importante, mas não basta, pois muito mais relevante que criar normas sobre a matéria é desenvolver nos aplicadores do Direito a noção de igualdade real, efetiva e plena entre homens e mulheres, mas ao mesmo tempo jamais eliminar as diversidades, as quais são desejáveis na sociedade, que precisa ser tolerante, até porque, nas palavras de Nilda Stecanela e Pedro Moura Ferreira (2009, p. 244), as desigualdades de gênero são de toda a ordem: simbólica, cultural, social e ainda legal.

Muitas vezes, por exemplo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho camufla estas desigualdades e, de certa forma, enfraquece até mesmo o debate. Porém, a própria questão do trabalho revela essas desigualdades, pois conforme pesquisa realizada por Alceu Ravello Ferraro (2010, p. 519), restou comprovado que no Brasil as mulheres precisam estudar mais que os homens para ocupar a mesma posição. O mencionado autor traz a seguinte constatação: “as mulheres, tanto brancas como negras, apresentam médias de anos de estudo nitidamente mais elevadas do que os homens de mesma posição na ocupação e de mesma cor ou raça”. Isso demonstra, sem sombra de dúvidas, que a desigualdade entre homens e mulheres ainda é patente.

Rita Radl Philipp (2010, p. 152) também traz o seu inconformismo com a não solução para o problema da desigualdade entre homens e mulheres, já que considera que textos legais não são suficientes:

Apesar de los grandes esfuerzos del movimiento feminista y de los acuerdos internacionales alcanzados en las diferentes conferencias mundiales de las mujeres, queda aún un buen trecho para llegar finalmente a la aplicación de unos derechos básicos en pie de igualdad para todas las féminas en este planeta. Todo apunta a que la cuestión más relevan-

te aquí reside en la modificación de las condiciones de la socialización y educación humana.

Diante disso, o debate precisa ser promovido constantemente. Ações afirmativas devem ser adotadas. E quando ocorrer afronta aos direitos das mulheres, deve ser promovida também a judicialização do problema, pois não há razão para adotar a passividade nessas situações. Neste sentido, cita-se Tamara Amoroso Gonçalves (2013, p. 308):

Considerando-se que a simples mudança de leis não necessariamente significa uma transformação de comportamentos e de percepções no que se refere a papéis de gênero tradicionalmente estabelecidos, o necessário debate público trazido pelo litígio estratégico internacional na perspectiva de gênero força uma reflexão da sociedade sobre as assimetrias de poder e desigualdades enfrentadas pelas mulheres, com possibilidade de rupturas.

Aliás, a passividade, indiferença ou não atenção para temas tão importantes como feminismo, gênero e diversidade poderia, inclusive, remeter à ideia de dívida educacional que Alceu Ravello Ferraro (2008, p. 273) refere, pois é injustificável que as instituições de ensino não adotem posturas para alterar este quadro, pelo contrário, acabam o reproduzindo mesmo que sem intencionalidade deliberada.⁶

É verdade que a sociedade está repleta de preconceitos e as instituições de educação acabam por reproduzir os valores sociais, tanto é que o sexismo começa já nas escolas (MORENO, 1999, p. 75).

Porém, não podemos ficar imunes à situação e adotar postura de passividade e aceitação. Ora, se os direitos humanos, admitidos por quase todos, preveem a igualdade entre homem e mulher, não há como deixar de reconhecer que as mulheres sempre estiveram submetidas à desigualdade. De igual forma,

6 Ainda que ao autor aborde no seu artigo a educação fundamental. Eis o conceito apresentado para dívida educacional: “que decorre da não-realização do direito público subjetivo de cada cidadão e cidadã à Educação Fundamental”.

não se pode deixar de reconhecer a legitimidade do movimento feminista.

Nesse diapasão, o ensino jurídico, que precisa buscar a transformação social no sentido de eliminar as injustiças, deve focar esforços na área do feminismo, promovendo debates, extensão, pesquisa, disciplinas, eventos e todos os tipos de atividades acadêmicas nessa área a fim de ampliar o seu potencial e reduzir as diferenças hoje existentes.

Ainda que estejamos num momento de crise no ensino jurídico, trata-se de oportunidade para promover as mudanças necessárias. Atualmente, conforme Antonio Carlos Wolkmer (25, p. 164), surgem novos juristas comprometidos com um horizonte social mais justo, solidário e com mais dignidade, os quais buscam romper com os velhos paradigmas e transformar as instituições ainda arcaicas, elitistas e não democráticas no Brasil. O referido autor conclui da seguinte forma:

Em suma, repensar seriamente a trajetória da cultura jusfilosófica tradicional no Brasil, desperta para a construção de um pensamento crítico-interdisciplinar, marcado por uma racionalidade jurídica emancipadora e por uma ética da alteridade, expressão de novas práticas sociais participativas.

Portanto, chegamos ao o momento de uma ruptura de paradigma no ensino jurídico, o qual deve adotar moldes muito diferentes do atual, buscando efetivamente a redução as desigualdades com base em novos princípios, principalmente entre homens e mulheres, a qual sempre existiu e não tem justificativa. Nesse sentido, cita-se os professores Leonel Severo Rocha e Bárbara Silva Costa (2013, p. 292), que inovaram, pois além de avaliar com exaustão a questão da crise do ensino jurídico e de como é inadequada a atual forma vigente, sustentam uma verdadeira revolução, baseada em novos princípios, mas, sobretudo, no amor:

A partir de uma perspectiva waratiana busca-se a substituição do modelo de ensino tradicional adotado nas

Faculdades de Direito por uma proposta pedagógica surrealista, capaz de promover a criatividade, a autonomia, a alteridade, a interdisciplinaridade e, acima de tudo, o amor.

Sustenta-se que o ensino jurídico deve mudar radicalmente, adotando uma postura emancipadora, exigindo dos alunos a reflexão, a crítica e mesmo a indignação para que as verdadeiras e necessárias mudanças sociais de fato ocorram, promovendo-se o fim das desigualdades em prol de uma sociedade mais justa e, principalmente, harmoniosa.

Se o ensino jurídico busca uma sociedade mais justa, precisa começar por reconhecer e adotar o feminismo como pressuposto, pois isso significa mais do que reconhecer as desigualdades, mas sim buscar uma sociedade mais igualitária. Não basta apenas o reconhecimento formal. Questões ligadas ao feminismo, bem como questões de gênero como um todo, precisam ser estudadas e pesquisadas constantemente, encarando-se com seriedade a temática que, certamente, conduzirá para um futuro mais promissor.

CONCLUSÃO

O ensino jurídico precisa ser uma importante vertente de mudança social, representando uma quebra de paradigma, a qual começa pela adoção dos direitos humanos como eixo central da educação. Essa mudança de postura redundará em atenção para áreas antes marginalizadas dentro do ensino jurídico, como o feminismo.

Cabe ao Direito e, conseqüentemente, ao ensino jurídico, a meta de eliminar ou ao menos reduzir o máximo possível as desigualdades. Ao mesmo tempo, o feminismo prega justamente o fim das desigualdades com o respeito às diferenças. Portanto, trata-se de uma oportuna e desejada junção de interesses em razão de uma mesma finalidade.

O ensino jurídico, que atualmente está em crise, sempre esteve distante do feminismo e, raramente, abordou esse tema, o

qual é um dos mais relevantes da sociedade, já que busca eliminar uma desigualdade histórica e que não possui qualquer justificativa. Portanto, o momento é de união em função do bem comum, já que mudar é mais que uma possibilidade, mas sim uma necessidade para uma sociedade que se pretende ver melhor.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. A OAB e a massificação do ensino jurídico. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. **Ensino jurídico e método do caso: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais**. São Paulo: Lex Editora, 2011.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. **Direito educacional: interpretação do direito educacional à educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ARAÚJO, Ana Laura Vallarelli Gutierrez. Educações; prática de liberdade e da responsabilidade. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 13-26, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, Raquel Martins Borges Carvalho. Direito das mulheres e injustiça dos homens: A tradição cultural de Nísia Floresta da obra *Vindication of the rights of woman* de Mary Wollstonecraft. **Fazendo Gênero 9**, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BADR, Eid. **Curso de direito educacional: o ensino superior brasileiro**. Curitiba: CRV, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. I. Fatos e Mitos. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. Educação jurídica e função educacional. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 197-213.

CAMPOI, Isabela Candeloro. O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. **História**, São Paulo, v.30, n.2, p. 196-213, ago/dez 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 205-228.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan. jun. 2003.

CASANOVA, Ramón. En torno a los derechos humanos y la educación. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Itman; RIBEIRO, Ricardo (Orgs.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 51-81.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na edu-**

cação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estud. av.** [online]. 2003, vol.17, n.49, pp. 151-172.

DUARTE, Maurizete Pimentel Loureiro; DUARTE, Gerson Constância. A pedagogia como instrumento utilizado na formação dos alunos no curso de direito. **Revista de Direito Educacional,** São Paulo, n. 6, p. 163-176, jul./dez. 2012.

DUTRA, Fernanda Arruda. O problema do ensino jurídico no Brasil – breves reflexões. In: TRINDADE, André (Coord.). **Direito educacional: sob uma ótica sistêmica.** Curitiba: Juruá, 2010.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, vol. 34, n. 2, pp. 273-289.

_____. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educ. Pesqui.** [online]. 2010, vol.36, n.2, p. 505-526.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013

FLECHA, Ramón. Por que Paulo é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. A (in)eficiência da justiça e a preparação do bacharel. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GONÇALVES, Tamara Amoroso. **Direitos humanos das mulheres e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Saraiva, 2013.

HENRIQUES, Fernanda. Concepções Filosóficas e Representações do feminino. Comunicação apresentada no colóquio internacional. **Pessoa e Sociedade: Perspectivas para o Século XXI**, Braga, 17-19 de novembro de 2005.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Atlas, 2012.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 277-289.

MARQUES, Fabiano Lepre. Ensino jurídico: o embate entre a formação docente e o pacto de mediocridade. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 189-207, jan./jun. 2011.

MENEZES, Magali Mendes. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MORETTI, Denise Martins. Lições de Adorno e educação em direitos humanos no Brasil. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 41-62, jul./dez. 2012.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. Metodologia do ensino crítico do Direito Tributário no Brasil: uma proposta para a superação da crise do ensino jurídico. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 337-360, jul./dez. 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**, v.8, n.9, p.91-108, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PHILIPP, Rita Radl. Derechos humanos y gênero. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p.135-155, mai./ago. 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito Constitucional Internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIRES, Cecília. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

ROCHA, Leonel Severo; COSTA, Bárbara Silva. Ensino do direito e percepções discentes: contribuições waratiana para a construção da pedagogia do novo. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, Almira. Lugar de mulher é na política: um desafio para o século XXI. In: SWAIN, Tania Navarro; MUNIZ, Diva de Couto Gontijo. (Orgs.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2005, p. 15-34.

RUELLAS, Elaine Cristina da Silva; BRUSCATO, Wilges Ariana. Direitos fundamentais: desconhecimento e interesse. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 21-40, jan./jun. 2011.

SAMARA, Eni de Mesquita. Feminismo, justiça social e cidadania na América Latina. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 83-91.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal. As feministas francesas e os direitos do homem.** Florianópolis: Mulheres, 2002. 2

STECANELA, Nilda; FERREIRA, Pedro Moura. **Mulheres e direitos humanos:** desfazendo imagens, (re)construindo identidades. Caxias do Sul: São Miguel, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZITKOSKI, Jaime José; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Na indignação e no direito à diversidade: discussões sobre a atitude ética e pedagógica necessária. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). **Diversidade cultural:** viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

O CASAMENTO E A MULHER NA ICONOGRAFIA DESENHADA DE O CRUZEIRO (1946-1948): UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DA MULHER CONFORME A MORAL E O DIREITO

Lizandro Mello¹

Karine Aparecida Lopatko²

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; imprensa; direito; justiça social.

INTRODUÇÃO

A construção imagética de um ideal de *mulher casada* era necessária para conter e até retrain os avanços políticos e jurídicos que se desenhavam para as mulheres a partir do pós-guerra no Brasil. A isonomia jurídica conquistada na Constituição de 1934 restava não concretizada no plano social, talvez, exceto, pelo sufrágio. Não se ultrapassava, até décadas depois, a barreira de tradições firmantes de discriminações e impeditivas da emancipação da mulher. No âmbito do lar conjugal, mais ainda: os argumentos de tradição pautaram questões como a violência doméstica até bem recentemente, e, *intra muros*, não se questionava o papel da mulher casada como exemplo – subalterna, responsável por arcar com o casamento em crises, devota ao marido e

1 Mestrado em Direito e Justiça Social – FURG. Contato: lizandro@furg.br

2 Bacharelada em História – Gestão do Patrimônio Cultural – FURG.
Contato: karine_lopatko@yahoo.com.br

suas exigências estéticas e de comportamento. Nessa idealização da mulher casada, a replicação era essencial, pelos meios de comunicação acessados pelo público feminino; aí é preponderante o papel desempenhado pela imprensa semanal, em seus espaços destinados à mulher. A revista *O Cruzeiro* desempenhou papel crucial nessa arquitetura da subalternidade, moldando em cartuns que serão aqui avaliados, uma matriz de subjetividade colonial da mulher casada.

1 BELEZA, DOÇURA E ÔNUS: A IDEALIZAÇÃO DE POSTURAS DA MULHER CASADA

A caracterização da mulher casada na década de 40 ressaltava o ideal de beleza e o papel dessa mulher na dinâmica e na estrutura do seio familiar. É nesse período que o ideal estético corporal de *magreza* começa a se estabelecer, juntamente com os exercícios para *manter a linha* que consistiam basicamente em *afinar a cintura* e *alinhar a postura* – seja ao caminhar, seja para tornar os movimentos e gestos rotineiros mais brandos, suaves e delicados. Desde o “século XIX, e até mais ou o início do século XX, homens e mulheres combatiam a magreza e almejavam corpos robustos” (STREY; CABEDA, 2004 p. 186). Além dos exercícios, novos procedimentos estéticos começam a se popularizar principalmente nas classes médias e altas. O uso de cosméticos avança, tornando-os essenciais e rotineiros para as mulheres, e a beleza buscada estava interligada ao relacionamento amoroso, não apenas por quem buscava conquistar um marido, mas também modelava um comportamento para as mulheres já casadas, numa evidente ultrapassagem do modelo vitoriano da atração voltada ao cortejo e à conquista.

A necessidade de levar jovens ao altar, encaminhando-as para a construção de um lar feliz e honesto, motivava uma grande parte dos conselhos de beleza. Mas as mulheres casadas também foram chamadas a jamais descuidarem de suas aparências. Era preciso manter acesa a vulnerável chama do amor conjugal (PINSKY; PEDRO, 2012, p. 111).

O ideal de beleza ficava cada vez mais centrado na aparência de juventude mantida. Os produtos industrializados de higiene pessoal, como sabonetes, prometiam a manutenção da *cútis* bela e jovial. Delineia-se o pensamento de associar imediatamente o que é jovem ao que é belo; portanto, a atração dos homens se volta, orientada pelos meios de propaganda, para as mulheres jovens, fazendo com que a mulher casada precise manter ao máximo sua mocidade para preservar o interesse do seu esposo nela própria. Este era o primeiro ônus visível imputado à mulher casada: manter sua imagem-de-si à disposição do padrão constituído e consentido esteticamente, como obrigação mediando o interesse do cônjuge.

Ademais da obrigação estética, no seio familiar, uma ***boa esposa*** precisava, além de dar conta das atividades domésticas e do cuidado dos filhos, zelar pela *manutenção da felicidade conjugal*. Funcionalmente instituída e exclusiva da mulher, esse arquétipo fora montado ao longo de estruturas e temporalidades diversas. Além da submissão ao marido, tida como “[...] um consenso entre juristas, padres, cientistas e articulistas da imprensa[...]” (PINSKY, 2011, p. 486), a mulher precisava ser amável, doce, compreensiva e sempre ceder mais que o parceiro pelo bem do casamento. Dessa maneira, ficava praticamente explícito ao longo do perreio cultural que uma mulher mal-humorada ou que não dava conta dos afazeres do lar³ corria o risco de colocar a felicidade da família e seu casamento em xeque. Manter o temperamento docilmente estável era essencial, combater os males menstruais - utilizando, por exemplo, o regulador *Gesteira e vinbos “santos”* - (PRIORI, 2011, 489) era importante não para o bem estar da mulher em si, mas para que facilitasse suas *obrigações* como esposa. Era a reificação da mulher na sociedade conjugal.

3 O ideal era que a mulher se dedicasse exclusivamente ao lar. A profissão como professora era a única aceitável, já que exigia apenas meio período fora de casa. A mulher casada que trabalhasse em período integral estava colocando em risco o equilíbrio familiar, mesmo que nas classes mais baixas as mulheres seguiam, principalmente, como operárias da indústria têxtil.

A exigência da postura feminina em favor da família às vezes era extrema. Apesar de ser tida como moralmente errada, a traição não era inaceitável quando efetuada pelo homem; e quando acontecia, por vezes a culpa recaía sobre a mulher, fosse por um descuido com sua aparência ou seu comportamento. Confrontada com um caso extraconjugal do marido ou a descoberta de família paralela ou concubinato deste, era entendida de plano como uma *responsabilidade da mulher trazer o homem para o lar*, ou seja, brigas e discussões eram desaconselhadas no mesmo compasso em que havia o realce dos cuidados estéticos dela para sua readequação ao sentido de beleza que ela presumivelmente havia desleixado.

2 MULHER CASADA E MULHER-IDEAL: ÍCONES NOS CARTUNS

Através dos *cartuns* publicados na seção *Da Mulher para a Mulher* da revista *O Cruzeiro* entre 1946 a 1948, podemos distinguir determinadas caracterizações e categorias que seguem a idealização acima descrita em aspectos de docilidade, beleza e submissão. Algumas imagens, a seguir, evidenciam a proposta de modelo feminino através do elogio ou da censura de alguns destes aspectos.

A análise documental, proposta por Mannheim e aperfeiçoada por Bohnsack, foi adotada neste trabalho sob critérios que se ajustam ao material pesquisado. Em primeiro lugar, adotaremos a perspectiva de que estas imagens propõem uma visualização de verdades sociais, empiricamente, compreendidas *através* das imagens – compreensão esta *tácita* (BOHNSACK, 2007, p. 287-288), pois o domínio do não-dito faleceu com as mulheres da(na)quele tempo; domínio este do silêncio social e jurídico sobre a opressão sentida por elas. Assim, as imagens permitem expor o viés de deturpação da expectativa que permeia uma piada, lembrando que a expectativa deturpada é a do horizonte de liberação ou simetria da mulher em relação ao homem ou ao esposo, na relação conjugal.

Em seguida, encaramos a compreensão ateórica, em seu matiz de conhecimento sobre o *habitus* transmitido principalmente através da própria imagem, pela via da iconicidade. Cada imagem aqui reflete um lugar de comportamento, facilmente identificável pelo ícone da mulher casada (e seu espelho, o ícone da mulher solteira – assumimos que o autor das imagens não tinha em mente a mulher divorciada ou desquitada ou viúva). A partir daí, partimos para uma análise *iconológica*, buscando o significado propriamente dito, um *modus operandi da produção* destas imagens e buscando o iconológico como expressão do período sócio-histórico e *habitus* panofskiano dos *produtores de imagens que reproduzem* (BOHNSACK, 2007, p. 290-292) *uma matriz colonial*.

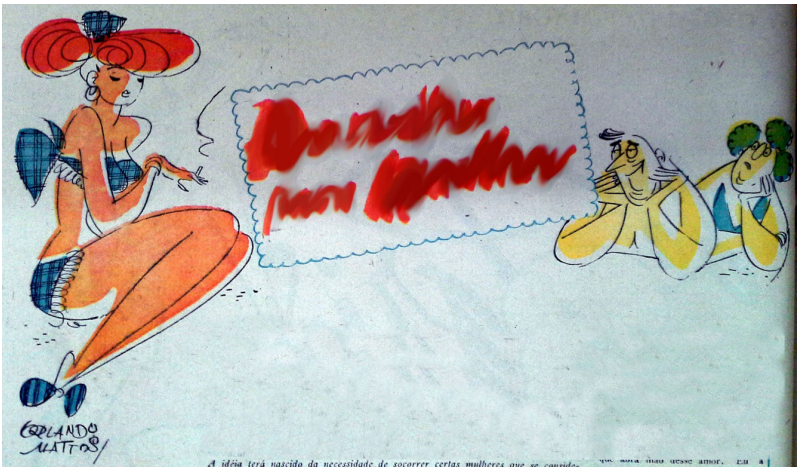
Conjuntamente, intenta-se utilizar dois níveis de sentido mannheimianos. O segundo nível, ou *expressivo*, buscando o conteúdo expressivo que o produtor da imagem – não o desenhista, individualmente, mas todo o *status quo* do modo produtivo da revista e sua circulação, de anunciantes a editores – tenta manifestar em sua obra. E o terceiro nível, ou *documental*, interpretando o fenômeno cultural (jurídico e sociológico) em seguimento à identificação de uma postura frente à realidade sobre os quais esta postura repousa, passando este fenômeno inteiro a ser compreendido como manifestação ou *documento* de uma determinada *concepção de mundo* – a patriarcal, de matriz colonial.



Na imagem acima uma mulher acompanhada por um homem em situação íntima e cotidiana – portanto casados: noivos ou namorados tinham uma intimidade muito limitada, e a seção da revista trabalhada não incentivava, textualmente, liberdades demasiadas antes do casamento. Como a beleza e o comportamento da mulher estão intimamente interligados com a felicidade conjugal, a postura, a cintura fina e o alinhamento de vestes e penteado da mulher na imagem são os pontos chave para identificar a felicidade do casal, mesmo que as expressões dos rostos não sejam mostradas. Na ocorrência da imagem de uma *mulher ideal* – aqui está seu ícone – o homem se mostra interessado nela: o comportamento gestual demonstra isso, no abraçar e no rosto virado em sua direção.



Nas imagens, esse ícone da mulher esteticamente desejável representada nos padrões de “beleza” da época, é o centro dos olhares masculinos como a imagem abaixo mostra (em clara contraposição ao ícone da mulher casada-desleixada):



(Imagem 2)

Acima, o campo à direita da logomarca da seção tem a imagem de um casal representado. O homem se mostra voltado para a mulher-ideal (como na imagem 1), que neste caso está situada do lado oposto à logomarca, à esquerda, em campo totalmente oposto à sua esposa. A mulher casada representada se encontra ao lado de seu marido em atitude complacente/ passiva, mesmo ao notar que este esteja olhando outra mulher. A interpretação da imagem permite ver dois certos conformismos da mulher casada: tanto com o olhar do esposo e sua expressão, de sorriso lânguido dirigido à mulher-ideal, como a lamentação boquiaberta causada pelas feições da moça *atraente*, as quais não possui.



Seja por descuido com a aparência, ou pela ausência da juventude, a mulher casada, na imagem não representa o ideal, se aproximando talvez de uma imagem mais corriqueira e real da mulher casada de meia idade, ao mesmo tempo em que está justificando a falta de interesse do marido pela esposa e o interesse por outras mulheres mais “bonitas” e mais jovens reforçando que “a afinidade sexual entre os cônjuges não é fundamental. [...] E não importa se o marido satisfizer seus incontroláveis desejos sexuais nos braços de outras. Amor contido, regrado higiênico é no leito conjugal” (PINSKY; PEDRO, 2012, p. 487). É a retratação de uma esposa infeliz.



(Imagem 3)

Para a imagem acima, antes de imergir aos níveis de análise mais profundos, por se tratar de uma tirinha, é importante descrevê-la, visto que para entender a imagem, precisa-se levar em conta que a análise da imagem carrega os fenômenos culturais e a concepção de mundo que é expressada na imagem (MARTINEZ, 2006, p. 400), principalmente tratando-se de charges ou, como neste caso, tirinhas. Em seis quadros há uma mulher aparentemente casada que encontra a foto da suposta amante do marido e aos prantos pede-lhe satisfação. Desolada a mulher pede ajuda a uma cartomante que a aconselha a resolver a situação agredindo o marido. Ao fazer a agressão o marido se irrita e resolve ficar com a amante que coincidentemente é a cartomante a qual a esposa pediu ajuda. Dentro da linha que seguem as outras imagens, o primeiro aspecto a ser analisado é a aparência. Logo no primeiro quadro, a esposa traída não mostra uma boa postura e nem se encontra nos padrões de beleza já citados.



Isto por si só justificaria o interesse do marido por outras mulheres, contudo a esposa se mostra também com um humor instável e explosivo frente às ações do marido. Uma **boa esposa** deve ser agradável e contida em suas emoções, pois brigas, discussões – e neste caso a agressão -afastam o esposo do lar,

exatamente o que está representado na tirinha. Ela não deve causar brigas, não deve lembrar o marido das obrigações, não pode relembrar os erros que ele porventura cometeu ou queixar-se deles. Desta forma, a esposa corre o risco de ser a causadora da infelicidade do seu lar, além de ser um motivo para um possível afastamento do marido. Tanto Piori (2011) como Bessanezi Pinsky (1997, 2012) ressaltam que o papel de boa esposa, está diretamente relacionado com a felicidade do marido, se este, por sua vez, está infeliz, pode comprometer a vida conjugal, mas a responsabilidade por um lar desfeito, via de regra, recai sobre a mulher.



Outro erro de comportamento da esposa na imagem é procurar ajuda de uma cartomante para resolver seus problemas conjugais. A seção na qual se encontram essas tirinhas aconselhavam a mulher a sempre resolver seus problemas diretamente com seu marido ou sozinha, mas nunca mencionar os problemas conjugais a terceiros por mais próximas que sejam essas pessoas, como no seguinte trecho da seção onde se encontram as imagens, onde a conselheira respondia à uma carta da leitora sobre a infidelidade do marido: “A dignidade cabe na vida a qualquer mulher, qualquer que seja seu estado civil. [...] É isso, portanto, que lhe aconselho: resolva sozinha o seu problema, se dar ouvidos a ninguém, nem a seus pais” (O CRUZEIRO, 1946, p. 68) Interpretando as imagens, mesmo que demonstre que a cartomante tenha planejado a separação do casal com o intuito de ter o homem para si, a mulher casada é colocada como responsável

pela traição do marido, já que nem a aparência, nem o comportamento, tinham os traços desejados para a **boa esposa**. Vale lembrar que a tirinha carregava um conteúdo humorístico.

Após as análises das imagens, tem-se um padrão. Quando a esposa aparece histérica, mal arrumada, com má postura e/ou muito acima do peso, ela está infeliz, e geralmente seu marido está interessado em outra que esteja possuindo as características *desejáveis* da mulher na década de 1940. Sant'Anna coloca que até a década de 1950 o corpo da mulher não pertencia exclusivamente a ela, mas

[...] poderia significar uma prova de virtude do caráter e, aceitar de bom grado submeter os cuidados do corpo à administração, controle e responsabilidades masculinos: pais, irmãos mais velhos, maridos e namorados, deveriam, assim, manter o governo dos corpos das mulheres na medida, também, em que era por meio destes corpos que uma parte da masculinidade poderia ser confirmada e realçada socialmente (2004. p.126).

A imagem, a beleza e os cuidados da mulher casada, voltam-se sempre ao marido, e quanto mais jovem e *bela* além de possuir a atenção do esposo, suas chances de felicidade do lar e da família aumentam. Se a estética da mulher não se encontra agradável ao marido, ela precisa entender e aceitar os olhares que ele direcionar a outras mulheres, mas permanecendo ao seu lado e mantendo a postura de **boa esposa** caso contrário, estará fadada à infelicidade e até a ruína do lar, que caracteriza o fracasso na vida da mulher neste período.

3 O MODELO E SUA DESCONSTRUÇÃO: DECOLONIALISMO E GÊNERO

As fontes selecionadas (os cartuns) vêm sendo tratadas pelo método de *interpretação documental*, em seus segundo e terceiro níveis, onde se refere o conteúdo expressivo que o realizador da imagem tenciona manifestar, e se interpreta o sentido cultural desvelando numa imagem os princípios fundamentais de

uma postura frente a realidade sobre os quais esta repousa, compreendendo tal fenômeno como manifestação ou documento de uma determinada concepção de mundo (MARTINEZ, 2006, p.395). E estas concepções de mundo concretizam-se frente a dois mirantes teóricos que se ajustam perfeitamente à arquitetura do modelo de *boa esposa*, descrito acima; sua merecida desmontagem pede avaliações calcadas nos conjuntos teóricos de **gênero** e **decolonialismo**.

Num colóquio entre o direito, a história e a sociologia, o **gênero** é utilizado como categoria de análise fora de determinismos, fazendo com que possamos perceber “[...] as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75). A construção social aqui parece muito clara: o papel da mulher, após o matrimônio, é a manutenção da felicidade no campo conjugal, ao mesmo tempo coluna e vigamento da relação com seu esposo. Esta missão é impelida e reforçada, nos cartuns, pelas normatividades implícitas de contenção do temperamento, submissão a um modelo estético invejado / almejado.

No processo histórico, é alongada a subordinação da mulher (WOLKMER E CORREA, 2013, p.787), mediante uma construção desta subjetividade feminina esquematizada e controlada, concomitante e consequente do esmaecimento da localização de uma relação de poder. Tal relação é consubstanciada na norma implícita ditada sobre o corpo e o comportamento da mulher, vinda de *algum lugar acima*, o qual nunca sobressai de um nevoeiro de ditames que, em comum, projetam a submissão desta mulher para satisfazer um modelo matricial. As teorias **decoloniais** informam que há essa **matriz colonial de poder**, como construção de aspectos voltados à normatização e à formação verticalizada e classificada de identidades; uma *colonialidade do ser* que tem como uma de suas facetas o *controle do gênero e da sexualidade*, domínio dos pré-conceitos de *família cristã, valores e condutas sexuais e de gênero* (MIGNOLO, 2010, p. 10, 11, 79; CASTRO-

GOMEZ e GROSFUGUEL, 2007, p.122 e 123). As imagens trabalhadas correspondem bem claramente a esta matriz.

A normatização pode ser pensada pelo caminho reverso da análise documental: uma série de instruções são coletadas, classificadas, reunidas e delineadas em um suporte gráfico, imagético. A imagem serve de ponto de chegada de quem ordena a matriz, e ponto de partida de quem a adota. Desta maneira, e contando com a leveza de linguagem e a massificação de sua reprodução e circulação, o conjunto de normas informadoras da subjetividade encontra transporte e acesso fácil às mentes de uma sociedade ainda localizada na lógica colonial. A família é despolitizada, as tradições e a sociedade civil como espaço de tensões e conflitos são naturalizadas como espaço de autonomia política independente da ordem estatal (WOLKMER et al., 2013, p. 790) *progressista*, conseguindo-se a manutenção de um espaço onde não adentra o lume democrático do pós-guerra.

Normatizada nos conteúdos gráficos dos cartuns, a formação de uma identidade da mulher casada atendia à verticalização sob o predomínio das nuances de *ratio* instrumentalizadora patriarcal-machista-mercantilista, contendo as relações de poder sem explicitar suas ligações com o jurídico e político (não que não estivessem presentes tais relações). A família conjugal da modernidade analisada é arbitrária, nada democrática, em cujas dinâmicas se sobressai uma forte hierarquização pautada no gênero, colocando o marido como chefe (não necessariamente como centro) dessa sociedade pontual; prioridade do aspecto econômico, direção da casa, replicação das orientações que a mulher seguirá na composição educacional da prole (WOLKMER et al., 2003, p. 53-54).

Essa verticalização da formação identitária da mulher está presente por ser pensada e conduzida por centralizadores da formação dessas normas (corpo editorial da revista). Uma matriz colonial de subjetividade aqui medida pelo aspecto androcêntrico-conjugal implica em uma desvalorização do comportamento adverso ou distanciado dessas suas normas, e “[...] não é somente

veiculada enquanto um discurso cultural *difuso*, mas através de instituições que operam por meio desses padrões culturais dominantes” (WOLKMER et al., 2013, p. 788). E o fato de que se possa alcançar, neste trabalho sucinto, a compreensão de um cotidiano através de algumas imagens, insta a significar que este mundo, este real vivido, “[...] esta realidade social, não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida desta forma” (BOHNSACK, 2007, p. 288- 289).

Essa verticalização também pode ser entendida sob o aspecto de classificação num binominalismo de aceitável/ não-aceitável: a imagem caricata da mulher casada observando, ao lado do esposo, uma mulher idealizada (vide figuras 1, 2 e 3) ilustra bem isso. Se é lícito pensar identidade a partir da diferença, salta aos olhos o conjunto de aspectos imagéticos utilizados para condensar o que é limítrofe e onde está a margem: beleza estética, comportamento docilizado, intimidade controlada, etc.

Está dado o controle de gênero. À mulher não é dado questionar o molde pré-assentado sobre, do e para a vida conjugal. Os valores de elasticidade infinita da docilidade comportamental para com o esposo, manter-se como arrimo da relação, esforçar-se para atender e manter um padrão estético, apatia para com as mazelas de comportamento do esposo, e outros não obtidos nos documentos analisados aqui, preenchem um continente de experiências de onde a expectativa nunca terá, como horizonte, um preenchimento a contento. Valores estes outorgados, dados do cume para a planície: é a manifestação da colonialidade do ser, do sujeito, a mulher como território de posse do marido, sob *ordenações* vindas de muito além de um horizonte visível e destinadas a manter o controle do gênero e da sexualidade; uma ciência, uma igreja e um estado patriarcais, legitimadores da condição de subalternidade feminina calcada em determinismos e divisões.

São constituídos mental e fisicamente papéis fixos na dinâmica de condutas estabelecidas para homem e mulher, visando a subordinação desta, sua configuração como *sub-altera*. Funções, diferenciações, hierarquias que distinguem não só mas-

culino e feminino, mas público e privado, razão e sensibilidade (WOLKMER et al., 2013, p. 788 e ss), patrimônio e matrimônio, num binomialismo que serve a sociedade patriarcal. O reconhecimento da diferença no campo simbólico, reivindicação justa como diferença-diversidade, era distorcida para que nas imagens, a serviço da diferença-diminuição, diminuísse a mulher casada e sua autonomia.

Estas amarras – outrora fisiológicas, depois psicológicas – nas imagens ainda se manifestam como culturais e sociais, de braços dados com o direito (com)posto e incontrastado até décadas depois. O modelo patriarcal hierárquico e sexista, compreendido da análise das imagens, não sofre contraposição de alguma concretude que fundamente (-se em) direitos. A chefia da sociedade conjugal é do marido, cabendo à esposa a mera colaboração; a justificativa jusdoutrinária de acolchoamento da tensão social, requerendo a totalidade do grupo social uma *direção unificada para evitar a instabilidade e para que os problemas cotidianos possam ser resolvidos pela preponderância da vontade de um consorte* (WOLKMER et al., 2003, p. 54-55, 66-67).

A situação da mulher era de subordinação, condizente com a expropriação até então recente de direitos políticos (o sufrágio feminino só se afirma a partir de 1934). Dentro deste campo da subordinação, mais subalterna ainda era a mulher *casada*: o tratamento preconceituoso da legislação imperial, endossado pelo Código Civil de 1916, subtraía a capacidade jurídica da esposa. Os resquícios culturais do Estado Novo varguista (1937-1945), de duração prolongada em relação aos aspectos jurídicos, de estagnação ou retrocesso de aspectos contra-hegemônicos, refletiam-se tanto no cenário político como no espaço transindividual, onde as conquistas de caráter público feitas pelas mulheres experimentavam uma letargia, superada só na luta pela reforma pontual de dispositivos do Código Civil na década seguinte. (WOLKMER et al., 2003, p. 55-57). Com efeito, a relativa incapacidade da mulher casada era o espelho do âmbito familiar, carregada da significação da subordinação, da passividade, do com-

portamento ordenado à salvaguarda do lar conjugal, claramente propagado por instrumentos culturais como eram as seções *femininas* e *O Cruzeiro* e, em espécie, os cartuns avaliados aqui. A *couraça de silente doçura* que a mulher tinha como missão dentro do casamento (lida nos cartuns) tinha correlação certa com o ordenamento jurídico, avalizando-o e reforçando a normatividade impressa na hierarquização. Essa hierarquização advinda da assimetria que também baseava o paradigma matrimonializado de família, “[...] demonstra-se bastante funcional aos ideais de ‘coesão da pátria’ e da ‘saudável’ ordem familiar” (WOLKMER et al., 2003, p. 58-59), tanto nos momentos de redemocratização, quanto mais nos momentos intestinos e vestigiais de autoritarismo.

A preponderância do marido e o papel feminino de coadjuvante na dinâmica familiar em benefício do lar conjugal passam legislação e cultura, sendo os cartuns uma de suas faces iconológicas de *refração do (no) meio social de leis emancipadoras*, ou de solidificação das leis opressoras. Tão premente essa solidificação que mesmo as mulheres, interessadas diretas, pouco questionavam o estado de coisas e as flagrantes contradições (WOLKMER et al., 2003, p. 61 e ss). Injustiças de todo o espectro se conectam: econômica, jurídica, cultural, individual, perpetuando aspectos de divisão e exploração do trabalho (entre *produtivo/ assalariado/ masculino* e *improdutivo/ doméstico/ feminino*), sustentando a assimetria de gênero e para além disso retraindo a mulher casada ao nível de incapaz (WOLKMER et al., 2013, p. 789), passim). Bohnsack refere que a imagem é, também, possuidora da qualidade de dirigir a ação:

[...] no nível da compreensão e da aprendizagem, da socialização e da formação (para além das instâncias de comunicação de massa), a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas.[...] as cenas ou situações sociais são apreendidas sobretudo como imagens anteriores (*innere Bilder*). Estas são apropriadas mimeticamente e recordadas por meio de imagens. (BOHNSACK, 2007, p. 289)

Chega a ser irônico que, embora o conceito de *meme* surja com Richard Dawkins perto dos anos 1980, já fosse intuitivamente utilizado para reprodução de comportamento social quatro décadas antes, pela *mimesis* apontada por Bohnsack. É mais irônico ainda que o comportamento orientado por *memes* perpassasse mundos tão autoimaginados como sérios e tradicionalmente eruditos – o direito e o lar conjugal.

CONCLUSÃO

A partir das imagens avaliadas, há a nitidez de contorno de que a falta de beleza e vaidade da mulher casada, em adição a atitudes históricas da esposa leva a fazer com que ela perca a atenção do marido frente à uma mulher *mais bonita*, jovial e vaidosa: essa pretensa *graça* dos cartuns estudados, na verdade é o sentido expressivo que manifesta a categoria imposta, matricial. No sentido documental, sobre a posição da mulher casada, o que os desenhos nos mostram? A resposta é simples, a responsabilidade da mulher na felicidade conjugal como postura frente à realidade sócio-jurídica feminina, normatizadora de comportamento e mantenedora da matriz colonial da subjetividade, da família tradicional como baluarte legítimo da ordem conservadora (MARTINS, 201, p. 142). As correlações e implicações destes modelos imagéticos servem a uma *trama da normalização da ordem social na vida cotidiana* (MARTINS, 2012, p. 132), e refletem no ordenamento jurídico, especialmente em seu caráter monolítico e conservador, que manteve a mulher casada sob tutela de seu cônjuge até a década de 1960, talhou um modelo de *mulher subalterna no casamento*.

A análise documental desta série de imagens e iconografias, portanto, possibilita construir um conhecimento histórico, sociológico e jurídico das mesmas e de seus efeitos, condição necessária a uma crítica e desconstrução da condição feminina e do direito subjacente, dirigindo-se ao fim das relações hierárquicas de gênero, criadas na modernidade e processos de conquista e escravidão, e deixadas intactas pela primeira descolonização (CASTRO-GOMEZ et al., 2007, p. 17, 161).

REFERÊNCIAS

BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens e o método documentário**. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun-dez 2007, págs. 286- 311.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARTINEZ, Amalia Barbosa. Sobre el método de interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 21, nº 2, mai-ago 2006. Páginas 391-414.

MARTINS, Paulo Henrique. **La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria**. Buenos Aires: CICCUS, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

PINSKY, Carla Bessanezi, PEDRO, Joana Maria (orgs) **Nova História Das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012

PRIORI, Mary Del. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: Homens e mulheres e a prática histórica**. São Paulo: EDUSC, 2003

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa (Orgs.) **Corpos e Subjetividades: Em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

WOLKMER, Antonio Carlos; CORREA, Oscar (orgs). **Crítica Jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (orgs). **Os novos direitos no Brasil: natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

Fontes

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 07 fev. 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 21 fev. 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 10 abr, 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 24 abr 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 24 jul. 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 07 ago 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 11 set. 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 25 set. 1948

Revista O CRUZEIRO, Rio de Janeiro: 30 out. 1948

SEXUALIDADE, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: O COTIDIANO DE CRIANÇAS E JOVENS TRANSGÊNEROS NAS ESCOLAS E NA UNIVERSIDADE

Leonardo Canez Leite¹

Renato Duro Dias²

Taiane da Cruz Rolim³

PALAVRAS-CHAVE: Transgêneros; sexualidade; educação.

INTRODUÇÃO

Abordaremos um dos grupos mais marginalizados e suprimidos pela sociedade; “crianças e jovens transgêneros”, problematizando os seus cotidianos em escolas e nas universidades. Questiona-se sobre ocultação, supressão, estigmatização, medo, isolamento, dúvida e repressão dos sujeitos, demonstrando como crianças e jovens transgêneros existem na humanidade e como esta experiência pode influenciar suas vidas quando adultos, caso não haja medidas eficazes através de políticas públicas. O estudo,

1 Mestrando em Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-graduado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional, Especialista em Direito Penal e Processo Penal e Bacharel em Direito.

2 Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Direito e do Mestrado em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenador do Curso de Direito e do Centro de Referência em Direitos Humanos – CRDH FURG.

3 Mestranda em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Especialista em Direito Penal e Processual Penal e Bacharel em Direito.

de abordagem qualitativa, apóia-se nos escritos de Louro (1997, 1999), Britzman (1996) e Torres (2010) com a finalidade de discutir as interfaces entre sexualidade, gênero e direitos humanos.

Preliminarmente, relatamos que a maioria dos sujeitos transgêneros, neste caso crianças e jovens, percorrem o âmbito escolar sentindo que possuem uma identidade de gênero diferente daquela que deveria desempenhar, ou seja, a maneira como ele se identifica e se reconhece não é a mesma do registro civil, com isso, buscamos conceituar categorias e diferenciá-las. Estas análises se acentuam na medida em que as definições dos termos gênero e sexualidade se opõem a forma de pensar os padrões binários de gênero, que interceptam nossas relações políticas, culturais e sociais.

Paralelamente a isso, mencionamos a apreensão da sociedade em assegurar aos cidadãos a possibilidade de uma educação básica, uma vez que há uma compreensão de que o direito à educação escolar caracteriza-se como um direito que possibilita o amplo exercício da cidadania. Apóia-se na análise de boas práticas docentes (CUNHA, 2009), cujo propósito é produzir inclusão em relação à convivência de crianças e jovens transgêneros em sala de aula, bem como instigar e desafiar as normas reprodutoras de papéis masculinos e femininos estandardizados.

No entanto, disponibilizam-se informações acerca das ações governamentais voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e à garantia dos direitos, com base no princípio da dignidade da pessoa humana estendido à crianças e jovens transgêneros.

1 DEFINIÇÃO DO TERMO “GENDER NON-CONFORMING”, BREVES ESCLARECIMENTOS

O vocábulo transgênero é uma expressão adotada desde a década de 80 para se referir a um determinado indivíduo que aperceber-se que não pertence ao seu sexo biológico, ou até mesmo que não assenta a nenhum dos sexos tradicionais. Importante também mencionar a classificação chamada de “cisgênero”, que

são os indivíduos que se habituem com o seu gênero que foi outorgado com o seu nascimento. No caso do indivíduo não se identificar ao gênero que foi atribuído, serão assim denominados como trans ou transgêneros.

No tangente sobre gêneros, cabe salientar que, toda e qualquer pessoa tem a propriedade de se encaixarem como transgênero. Há poucos anos atrás, apenas eram chamados por dois nomes: travestis e transgêneros. Ainda há quem conceitue apenas nessas duas categorias, no Brasil, ainda não existe uma certa conformidade sobre o termo em questão.

Dentro do conjunto transgênero existe uma forte discussão sobre o enfoque em qual grupo ou título deve se enquadrar certo indivíduo. Segundo a autora:

Reconhecendo-se a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão transgênero, enquanto expressões diferentes da condição. A vivência do gênero como: 1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); OU como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas) (JESUS, 2012, p. 7).

Cada ser humano tem como uma parte crucial para a sua identidade o papel para a definição de seu gênero. Os transgêneros enfrentam grandes dificuldades quanto a sua real identidade de gênero. Essa condição de querer modificar o sexo pelo simples fato de não se sentir e não se adequar no tipo de gênero que foi constatado em seu nascimento e posteriormente registrado em sua identidade, é conhecido e chamado pela nomenclatura “Disforia de Gênero”.

O termo “Transtorno de Identidade de Gênero” muito conhecido não é bastante utilizado, muitos acreditam que o sentimento de viver no gênero errôneo é uma mutabilidade natural do indivíduo. Afirma a autora:

A transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com

orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a história e no mundo inteiro. A novidade é que os avanços médicos permitiram que mulheres e homens transexuais pudessem adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos/biológicos. Há várias definições clínicas que descrevem a condição seria exaustivo citá-las. Se puder simplificar bastante, diria que as pessoas transexuais lidam de formas diferentes, e em diferentes graus, com o gênero ao qual se identificam (JESUS, 2012, p. 8).

Para determinar o termo transexual não necessariamente precise de um procedimento cirúrgico para modificar o sexo da pessoa, basta apenas que elas se identifiquem como outro gênero. Elas optam por aparências e nomes de gêneros contrários ao seu, podendo ainda ser bissexual, heterossexual ou homossexual. A orientação sexual depende do interesse afetivo do indivíduo ao próximo.

A terminologia transexual e transgêneros deparam-se associadas juntamente com maneiras da classe travesti (indivíduo que aprecia viver como mulher, em hábitos e aparências, mas não se identifica com nenhum dos gêneros feminino ou masculino), o que supostamente não quer dizer que essas pessoas sejam consideradas gays, para alguns, essas pessoas são consideradas “muito gays”, o que na verdade não existe. Não há registro sobre o “muito gay” ou o “menos gay”, isso são apenas nomenclaturas utilizadas por pessoas desinformadas sobre a realidade dos fatos em torno dos transexuais. Existem diversas classes na qual não quer dizer que o indivíduo seja gay ou lésbica. Descreve a autora:

Ou seja, nem toda a pessoa transexual é gay ou lésbica, a maioria não é, apesar de geralmente serem identificados como membros do mesmo grupo político o de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT. Homossexuais se sentem atraídos por pessoas do mesmo sexo, o que não se relaciona com sua identidade de gênero. Não se questionam quanto a sua identidade como homens ou mulheres e ao gênero que lhes foi atribuído quando nas-

ceram, ao contrário das pessoas transexuais. Transexuais sentem que seu corpo não está adequado a forma como pensam e se sentem, e querem corrigir isso adequando seu corpo ao seu estado psíquico. Isso pode se dar de várias formas, desde tratamentos hormonais até procedimentos cirúrgicos (JESUS, 2012, p. 8).

O sujeito que é transexual tem a necessidade de viver por inteiro como ele se sente no interior do seu íntimo. Apesar de inúmeras teorias abordadas, até hoje ninguém conseguiu definir ao certo porque o indivíduo é transexual. São várias suposições utilizadas para versar a condição dessas pessoas, umas acreditam que seja causas biológicas, outras sociais, ou até mesmo o conjunto das duas suposições.

O movimento GLBT⁴ é a marcha social com a partida baseada na designação culturais, sociais e políticas para auxiliar na compreensão das diversidades, bem como, movimentos sociais para as pessoas que se sentem deslocadas perante a sociedade.

Além do desafio para a aceitação e do reconhecimento do seu próprio eu, uma conduta que não é simples de colocar em execução, pois é através dela, dessa atitude que a pessoa irá poder ser quem ela é de verdade e poderá agir naturalmente na forma como explana o seu interior entre seus familiares, amigos e no meio social, sem que haja qualquer tipo de preconceito ou rejeição.

Essa etapa para os trans é a parte mais difícil de lidar, visto que, o ambiente compreendido para mulheres e homens trans e também aos travestis, é o da exclusão suprema, não lhe cabendo o reconhecimento de suas identidades e nem a direitos civis básicos. É através desses movimentos que estes indivíduos lutam bravamente para garantir os seus direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Direitos estes, que são ameaçados perante ao extremo preconceito de alguns, e que,

4 Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Eventualmente algumas pessoas utilizam a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/queer. (JESUS, 2012, p. 17)

através de ameaças e violências são tirados deles o principal direito fundamental: à vida. Assevera a autora:

Historicamente, a população transgênero ou trans é estigmatizada, marginalizada e perseguida, devido à crença na sua anormalidade, decorrente de crença de que o “natural” é o gênero atribuído ao nascimento seja aquele com o qual as pessoas se identificam e, portanto, espera-se que elas se comportem de acordo com o que se julga ser “adequado” para esse ou aquele gênero. [...] Violências físicas, psicológicas e simbólicas são constantes. De acordo com a organização Transgender Europe, no período de três anos entre 2008 e 2011, trezentas e vinte e cinco pessoas trans foram assassinadas no Brasil. A maioria das vítimas são as mulheres transexuais e as travestis. Até meados de 2012, segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, noventa e três travestis e transexuais foram assassinadas. Essas violações repetem o padrão dos crimes de ódio, motivados por preconceito contra alguma característica da pessoa agredida que a identifique como parte de um grupo discriminado, socialmente desprotegido, e caracterizados pela forma hedionda como são executados, com várias facadas, alvejamento sem aviso, apedrejamento (JESUS, 2012, p. 11).

Alguns reconhecem esse estado tardiamente, outros percebem que não pertencem ao seu gênero desde pequenos. A partir da infância ou juventude, alguns podem sentir que não se identificam com o sexo biológico constatado com o seu nascimento. Ademais precisamos compreender que a utilização terminológica sobre a identidade nos lança a concepções de padrões enraizados socialmente. A identidade de gênero é observada na junção dos aspectos biológicos, sociais e culturais, que unificam pessoas e as colocam sob uma classe de gênero pré-determinada pelos discursos dominantes. Nessa ideologia, tudo o que não se amolda ao esperado, é marginalizado e até mesmo taxado de patologia. Para Butler:

Em sendo a identidade assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural

daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pela qual as pessoas são definidas... A matriz cultural por intermédio do qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’- isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não decorrem nem do sexo nem do gênero (BUTLER, 2003, p. 38).

A “invenção” da homossexualidade e de um ser homossexual é atual. E mais contemporâneo ainda, é a rotulação dos transgêneros como uma categoria distinta. De acordo com Louro (2004), a homossexualidade, secularmente, foi considerada uma prática, que, em algumas sociedades, era permitida e em outras, era vista como indesejável.

Os transgêneros são, portanto, pessoas que fisiologicamente não se encaixam ao gênero com a qual se identificam como seres humanos e geralmente sentem um desconforto persistente com seu sexo biológico. No entanto, nem todo mundo cuja aparência ou comportamento são atípicos do gênero com o qual nasceram se identificam como transgênero, muitas pessoas são simplesmente identificadas como transexuais, que são aqueles que se veem como membros do sexo oposto ao qual nasceram e querem viver o tempo inteiro pertencendo a esse gênero e, por isso, se distinguem dos transgêneros.

2 TRANSGÊNEROS NO ÂMBITO ESCOLAR: INCLUSÃO E RECONHECIMENTO

Crianças e adolescentes são equivocadamente confundidas com a homossexualidade por se identificarem com outro gênero, podendo causar-lhes todos os tipos de consequências psicológicas, como depressão, discriminação e isolamento, quando sofrem por repressão ou preconceitos dentro do ciclo em que vivem.

Embora ainda não seja suficientemente a resolução da questão da diversidade na fase criança e adolescente, há uma pro-

gressão de diferentes campos sociais em prol da inclusão e do reconhecimento na educação escolar para a diversidade promovendo a igualdade principalmente em questões de sexualidade e gênero, para que se possa afastar todo tipo de discriminação, preconceito e violência. Segundo o Secad/MEC:

Para isso, é preciso considerar a experiência escolar como fundamental para que tais conceitos se articulem, ao longo de processos em que noções de corpo, gênero e sexualidade, entre outras, são socialmente construídas e introjetadas. Uma experiência que apresenta repercussões na formação identitária de cada indivíduo, incide em todas as suas esferas de atuação social e é indispensável para proporcionar instrumentos para o reconhecimento do outro e a emancipação de ambos (2007, p. 9).

A fase escolar é fundamental e privilegiada para promover o reconhecimento da diversidade das identidades e diferenças sexuais. A constatação de discriminação dentro da fase escolar acaba gerando a exclusão de indivíduos transgêneros. A inclusão das questões temáticas sobre gênero na fase escolar encontra-se ainda em fase de construção. Muitos debates em reuniões e conselhos de classes tem tido como o enfoque principal os transgêneros, principalmente quando há relatos de discriminação dentro da própria escola. Com base no filósofo Michel Foucault, que trata o poder na forma de inúmeras estratégias para disciplinar os sujeitos no estudo sobre a sexualidade:

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de um exercício em microrrelações de poder. Mas sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos (FOUCAULT, 2015, p. 371).

Pesquisas realizadas no Brasil, apontam um enorme abalo na descriminalização por orientação sexual dentro da educação.

Segundo a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p. 27), relatam que a escola no Brasil tem “um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação a mulheres e homossexuais, entre outros grupos”. Embora, não somente dentro da escola, mas também fora dela, exista uma grande alimentação de homofobia e sexismo, é na própria escola que se aprende as diferenças tanto como raciais e sexuais.

O artigo 5º da Constituição transcreve que todos são iguais perante a lei, independente de raça, cor, sexo ou idade, bem como, a liberdade de expressão, direito à vida, e a punição diante de qualquer ato discriminatório. Ainda dentro da constituição, em seu artigo 205 é assegurado que a educação de todos é dever do Estado e de sua família.

Grande parte desses preconceitos partem de pessoas do sexo masculino, que acabam praticando violências físicas e mentais sofridas pelo bullying. Essas pessoas preconceituosas e discriminatórias têm supra responsabilidade no refreamento aos direitos básicos de cidadania, pois acabam por inibir o indivíduo ao direito de livre expressão consagrados nos direitos fundamentais expressos na nossa Constituição.

É na própria escola que se aprende as diferenças tanto como raciais e sexuais, mas há relatos que até mesmos os professores e professoras que estão ali para ensinar participam dos grupos de opressores e discriminantes das pessoas transexuais. Afirma a Secad/MEC que:

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a escola brasileira se configura em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior e em torno da qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT, tanto estudantes quanto profissionais da educação. Em pesquisa realizada durante a VIII Parada Livre de Porto Alegre, em 2004, **a escola comparece em primeiro lugar, entre sete situações indicadas, como espaço de discriminação contra LGBT. Cerca de 40% de jovens entre 15 e 21 indica-**

ram discriminação por parte de professores e colegas
(2007, p. 27). (Grifo nosso)

Através desses estudos, a violência contra LGBT ocorrida dentro da escola por colegas, professores e funcionários é mais vivenciada pelos travestis e transexuais, que acabam tendo uma barreira na inserção social. Além de ter que lidar com o próprio desafio de viver conforme o seu íntimo, têm que ter forças para lidar com a discriminação por parte desses colegas e professores. Ainda há relatos sobre os obstáculos que os homossexuais e transgêneros enfrentam ao tentarem se matricular em uma escola, pois muitos acreditam que uma criança não tem a capacidade de discernir o gênero que ela pertence.

A temática sobre a sexualidade a política educacional, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, precisa, urgentemente levar em conta todas as discussões acerca da sexualidade, mantendo a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (2007, p. 35). Assumindo assim, o reconhecimento e suporte para a diversidade sexual dentro das escolas.

Todos esses relatos trazem diversas preocupações para a Secretaria da Educação, que visa retirar todo e qualquer tipo de discriminação, violência e preconceito dentro do ambiente de aprendizado. O atual trabalho pedagógico tem como função social inserir esses indivíduos nas escolas, independentemente de sua raça ou orientação sexual.

Muitos dos homossexuais e transgêneros em função do preconceito e discriminação, não conseguem nem chegar na fase universitária, a maior parte desses indivíduos acabam por desistir diante inúmeros fatos ocorridos de violência física e verbal, e também por abalamento psíquico emocional. Conforme a Secad/MEC:

Profissionais da educação, assim como a sociedade brasileira, veem-se diante de um quadro de profundas transformações sociais – entre elas a crise do modelo patriarcal, a

eclosão de novos arranjos familiares, a invenção de novas modalidades de relacionamento socioafetivo [...] não por acaso, cresce entre profissionais da educação o reconhecimento da necessidade de se adotarem medidas que transformem a escola brasileira em uma instituição à altura dos desafios postos por essas transformações e, por conseguinte, em um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nele circulam, convivem, e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental (2007, p. 33).

É necessário reconhecer o departamento com o único enfoque na temática da diversidade dos transgêneros, trazendo a abordagem da sexualidade na escola para uma organização e estrutura pedagógica de acordo com todas as diferenças que nela contém, afim de evitar essas ações de violências. A lei Federal 8.069 de 1990 dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, que trata sobre o dever que todos têm em zelar pela dignidade deles, além dos direitos fundamentais.

A falta da abordagem da diversidade sexual nas escolas tem sido muito abordada, para que haja uma conscientização maior e que se possa minimizar os problemas acometidos dentro da própria escola. Essas questões problemáticas vão além das escolas primárias, elas abrangem todos os níveis escolares e universitários. É uma atenção que tem que ser dentro dos sistemas de ensino para promover a devida prática educacional.

Dessa forma, percebe-se que a influência da escola no processo de construção da feminilidade e da masculinidade (e poderia adicionar as diretrizes de tratamento cultural sobre o sexo e o gênero) geralmente apenas superficiais na organização ou instituição com regulamentos e orientações curriculares ocultas sobre percepções e relacionamentos dos sujeitos no que diz respeito ao gênero e a sexualidade. Essas especificidades dentro do ambiente escolar podem ser fundamentais na análise de um grupo social. Sobre isso aduz Butler:

O gênero seria uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qual-

quer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um telos normativo e definidor. (BUTLER, 2003, p.37)

A falta de reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia emerge de processos educacionais onde a sua gênese se dá nos espaços do ensino básico. Por isso, na intenção de dar uma resposta adequada onde haja inclusão e participação de todos deve-se levar em conta tanto os aspectos comuns como as diferenças pessoais e culturais. Isto implica ter presente todos os grupos sem distinções visando sempre a inclusão das minorias. Ou seja, a escola deve responder às características, interesses e necessidades de cada um dos alunos e grupos que estão presentes, promovendo e respeitando o direito de desenvolver as suas capacidades comuns e suas próprias diferenças.

Para essa diversidade cultural ser respeitada é necessário um enriquecimento a partir de um plano de igualdade, diálogo e intercâmbio. A escola deve ter a concepção de que não é um estudante ou um grupo que tem de ser integrado em outro e sim todos num mesmo ambiente, cada um trazendo suas diferenças, pontos de vista, costumes, valores.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: UMA PERSPECTIVA DE IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, VISANDO À ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS E JOVENS TRANSGÊNEROS

Podemos entender políticas públicas como diretrizes voltadas às ações do poder público, para mediar relações entre sociedade e Estado. No entanto, o seu método de elaboração e implantação, distributivo ou redistributivo, são moldes de exercício do poder político, envolvendo diversos interesses sociais.

Deste modo, há uma necessidade de mediar estas relações, com o objetivo de obter um consenso e uma real eficácia nas políticas públicas, sejam elas sociais ou institucionais.

A política em si caracteriza-se como o diálogo entre sua formulação e sua implementação, ou seja, a interação entre o que se propõe executar e o que realmente se executa (SAMPAIO; ARAÚJO JR, 2006). Neste sentido, implementar políticas públicas constitui em determinar o que deverá ser estabelecido, qual a sua importância e quem será atingido com eventuais resultados. São definições concernentes com a estrutura de organização da sociedade e, com a cultura política contemporânea.

Pode-se deduzir, inclusive, que a política surge como resposta ao contexto, interferindo e sendo reformulada pelo mesmo. Isso implica em dizer que as políticas públicas são históricas e comprometidas com determinados contextos, seja com o objetivo de modificá-los, ou perpetuá-los (SAMPAIO; ARAÚJO JR, 2006). No entanto, nem sempre há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas.

Visa-se neste âmbito, um conjunto de políticas públicas nas áreas da educação, procurando compreender dinâmicas, concepções e implementações nas instituições de ensino, frente às crianças e jovens transgêneros. Contudo, apesar de uma interlocução entre Estado e sociedade, o vasto desafio é transformar as políticas públicas em efetivas.

Não obstante, devemos tratar o espaço institucional, como um detentor de poder (FOUCAULT, 1999), neste caso, instituições que detêm o acesso às informações, exteriorizados a partir de seus discursos, onde declaram formas como os sujeitos deverão agir.

A escola, portanto, a partir de regras e discursos normativos, é um dos principais – e talvez o mais significativo – espaço de educação para os gêneros e para as sexualidades. É nesse ambiente – disciplinar, regulatório e normativo – que se estabelece e se aprende quais os limites dos nossos corpos, de nossas ações, de nossos gestos, de nossas posturas, da nossa fala, de nossos desejos, entre outras ques-

tões, a partir das quais ensina-se e aprendemos que deve haver uma uniformidade entre os gêneros e uma hegemonia heterossexual, bem como uma normalidade corporal (LONGARAY, 2014, p.11).

Nesta perspectiva, a experiência de um transgênero é povoada por corpos que escapam, ou seja, que não conseguem encontrar sentido existencial nas cartografias disponibilizadas e aceitas socialmente (LOURO, 1999). Cabendo às instituições, desconstruir verdades sobre sexualidade e gênero (BUTLER, 2013), aqueles que instituem um único modo de ser, pois são múltiplas as formas de viver os gêneros e as sexualidades. Desta forma, no âmbito escolar, relata-se que:

A escola é um espaço de aprendizagens, de conhecimentos, de interações, mas, para muitas pessoas, ela tem se tornado local de recusa, de exclusão, de rejeição, de tristeza, porque nela muitas subjetividades são marginalizadas, reprimidas e ignoradas, tais como as homossexualidades, as bissexualidades, e principalmente, as travestilidades, transgeneridades e as transexualidades (LONGARAY, 2014, p.12).

Por isso, nesta lógica, instituições deverão promover os direitos humanos, com base no princípio da dignidade da pessoa humana, garantindo uma real elaboração e implementação de diretrizes voltadas a tornar da escola um ambiente seguro, antidiscriminatório e educativo.

A dignidade é incumbência do Estado, todavia Sarlet procura definir como:

A qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2002, p. 60).

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988, retrata a defesa e à promoção da dignidade da pessoa humana. Regulamentando o princípio da dignidade da pessoa humana, em uma real importância para a ordem jurídica, mencionando no artigo 1º, inciso III, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, vejamos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela União Indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania

II – a cidadania

III – a dignidade da pessoa humana

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (Grifo nosso).

O princípio da dignidade da pessoa humana pode e deve ocasionar soluções em cada caso concreto, no sentido de obter uma concordância entre eles, pois à medida em que acolhermos o princípio, não deverá desprezar os seus demais valores. Nesse sentido, a doutrina relata:

O exposto reconhecimento da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental traduz, em parte, a pretensão constitucional de transformá-lo em um parâmetro objetivo de harmonização dos diversos dispositivos constitucionais, obrigando o intérprete a buscar uma concordância prática entre eles, na qual o valor acolhido no princípio, sem desprezar os demais valores constitucionais, seja efetivamente preservado. Enquanto valor incerto em princípio fundamental a dignidade da pessoa humana serve de parâmetro para a aplicação, interpretação e integração de todo o ordenamento jurídico, o que ressalta o seu caráter instrumental. Quando a Constituição elencou um longo ca-

tálogo de direitos fundamentais e definiu os objetivos fundamentais do Estado, buscou essencialmente concretizar a dignidade da pessoa humana. (MARTINS, 2003, p.124)

No que concerne ao cumprimento do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, entende-se que este não poderá ser desconsiderado ou ignorado em qualquer procedimento de interpretação, aplicação ou criação de normas jurídicas. Pois o princípio da dignidade da pessoa humana para ser efetivado, deverá possibilitar por intermédio das políticas públicas a efetivação dos direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1998.

Aos direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição concentram-se diversos direitos fundamentais como o direito à vida, à liberdade, à intimidade, à vida privada, à honra, a integridade física. Por meio do princípio da dignidade da pessoa humana, mostra-se nítido que além de assegurar aos indivíduos o direito a vida, planeja-se proteger o direito a uma vida digna, sendo o Estado incumbido de manter assistência e cumprir os direitos sociais e fundamentais dos indivíduos, por meio de ações correspondentes. No presente trabalho, resta claro o interesse do que dispõe o artigo 6º da Carta Magna sobre o direito social à educação e como complementação o artigo 205. Nesse sentido, a doutrina explana:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73)

Segundo Marshall, a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil, sendo assim, uma hipótese básica para o

exercício de outros direitos, garantindo a todos o direito à educação e o direito à escola de igual qualidade. Nesse sentido, entende-se que, a dignidade da pessoa humana, está colocada como fundamento das políticas públicas, necessitando sempre ser elaborada e colocada em prática como instrumento de preservação e garantia de utilidade básica dos indivíduos.

Podemos dizer que as instituições, devem estimular e adotar ações em favor do respeito à identidade de gênero, na inclusão e formação profissional de transgêneros, é importante, garantir que todos possam usufruir igualmente os espaços e os serviços da escola. Contudo, Longaray relata que na prática o âmbito escolar torna-se opressor, não só com crianças e jovens transgêneros, mas com a transgeneridade em sentido amplo:

As desigualdades entre os gêneros e a homofobia são (re) produzidas nela e encontram-se em diversos momentos e lugares: na hora da chamada, nos discursos produzidos pelos/as professores e colegas, nos livros didáticos, no acesso ao banheiro, nas filas, etc. De um modo geral, pode-se afirmar que a homofobia resulta na exclusão dos sujeitos LGBT do ambiente escolar, quando muitos gestos, atitudes e palavras, que têm a pretensão de isolar, humilhar, excluir, fazem com que muitos adolescentes abandonem a escola. (LONGARAY, 2014, p.12)

Circunstâncias em que crianças e jovens transgêneros “estranham” (LOURO, 1999) os padrões socialmente aceitos sobre os papéis masculino e feminino, de maneira intencional ou por não dominá-las, fazem parte de sua rotina escolar o ato de transgredir, sendo necessário (e inevitável) a ação da escola, da universidade e dos educadores, a fim de demarcar outras perspectivas sobre os conceitos de sexualidade e de gênero.

No que tange a eficácia de políticas públicas em instituições de ensino, estas vêm sendo burladas, citaremos como exemplo atual, o “kit” anti-homofobia do Ministério da Educação (MEC). A elaboração do “kit” é uma das ações do Programa Brasil sem Homofobia, lançado pelo governo federal, onde deveria atingir turmas do ensino médio de seis mil escolas.

O material era constituído por uma cartilha e três vídeos, a cartilha explicava, por exemplo, o que é gênero, homossexualidade e diversidade sexual. Além disso, oferecia sugestões de oficinas que poderiam ser feitas nas escolas e dicas de filmes que discorrem sobre o assunto. O mérito do material era de despir os preconceitos e anunciar que os indivíduos deverão ser respeitados.

No entanto, o “kit” anti-homofobia foi suspenso pela presidenta Dilma Rousseff, segundo ela, não era propício, identificando o material como inadequado. Desta forma, compreende-se que, crianças e jovens jamais conseguirão conhecer a realidade se não houver material que leve a eles tais informações, em que pese trata-se de informações necessárias para o espaço escolar.

Desta forma, a escola e a universidade possuem sim um papel relevante, educar as pessoas a aceitarem as diferenças e, não estigmatizar os alunos transgêneros, mas sim propiciar a multiplicidade na produção (construção) de diferenças corporais e sexuais. Torna-se necessário, especialmente para os direitos humanos, que a sexualidade seja discutida constantemente, expondo que não há uma única maneira possível de performatividade (BUTLER, 2013).

O Brasil estima, atualmente, uma constituição pautada pelo princípio da cidadania, gesticulando uma concepção mais universal do direito à educação. No entanto, temos a percepção de que não basta integrar, nos textos legais, o direito à educação. São imprescindíveis várias lutas sociais para a real implementação das políticas públicas que de fato asseverem a universalização do direito à educação de qualidade a todos os brasileiros, restabelecendo o objetivo dos direitos constituídos nos documentos legais.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente artigo foi mostrar o cotidiano de crianças e jovens transgêneros, dentro das instituições de ensino, mostrando a necessidade de adotar ações em favor do respeito

à identidade de gênero, deste modo, cabe ao âmbito escolar e ao poder público, articular discussões da temática aos projetos políticos e pedagógicos das instituições de ensino.

Nesse sentido, cabe ressaltar o empenho, tanto dos docentes quanto dos discentes, para assegurar um bom andamento do âmbito escolar que, embora disciplinar, é também produtor de saberes, os quais geram repercussões na constituição dos sujeitos que por ela transitam.

No atinente ao âmbito jurídico, há um obstáculo em nossa legislação, referente à políticas públicas eficazes. Logo, existe uma lacuna, que necessita ser preenchida, estendendo efetivamente às crianças e jovens transgêneros, a possibilidade de atingirem seus direitos livremente.

Portanto, duvidosamente alcançaremos progressos significativos se persistirmos em dizer que os direitos humanos são incertos e indeterminados, sem integrarmos evidentemente os direitos sexuais às discussões sobre gênero. Sem isso, a sexualidade, no máximo, passa ser vista ao panorama de prevenção e não da promoção e da garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo**. v.21. n1. Educação e Realidade, 1996. p. 71-96.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade

de institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina/GO: Faculdade Central de Cristalina (FACEC), v.1, n.1, p.110-128, mai. 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 12º ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graan, 1997.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e ficha técnica de Roberto Machado. 13º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.293-324.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade e gênero: Conceitos e Termos**. 2º ed. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/>. Acesso em 01 de junho de 2015.

LONGARAY, Deise Azevedo. **A importância da escola no combate ao preconceito**. Revista Diversidade e Educação/ Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande. v.2, n.4 (Jul./Dez. 2014). Rio Grande, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **A formação da identidade de gênero: um olhar sobre a Educação Física**. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rodrigo_Tramutolo_Navarro_07_B.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

SAMPAIO, Juliana; ARAÚJO JR, José Luis. **Análise das políticas públicas: uma proposta metodológica para o estudo no campo da prevenção em aids**. Rev. Bras. Saúde Materno. Infantil. Recife, v. 6, n. 3, p. 335-346, jul/set 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 2º ed. rev. e amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SOARES, Wellington. **Precisamos falar sobre Romeo**. Revista Nova Escola. São Paulo, ano 30, nº 279, fevereiro de 2015. p. 24-31.

MARSHAL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Flademir Jerônimo Belinati. **Dignidade da Pessoa Humana: Princípio Constitucional Fundamental**. Curitiba: Juruá, 2003.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.1-15.

GÊNERO E IMAGEM: REPRODUÇÃO DO ESTEREÓTIPO *DONZELESCO* A PARTIR DA PERSONAGEM SANSA STARK, DA SÉRIE GUERRA DOS TRONOS

*Amanda Muniz Oliveira*¹
*Rodolpho A. S. M. Bastos*²

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; estereótipo; mídia.

INTRODUÇÃO

Durante gerações, os contos de fadas sempre permearam a imaginação da maioria das pessoas. Seus personagens, em especial príncipes e princesas, povoam os sonhos daqueles que liam ou ouviam sobre as histórias de Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, dentre outras. Expressões como *Era uma vez...* e *Viveram felizes para sempre* fizeram (e ainda fazem) parte de um imaginário muito forte nas crianças, que sonham em ser princesas, no caso das meninas, ou príncipes heroicos, no caso dos meninos, já que os dois personagens da literatura infantil passam por diversas provações, travessias, encontros, conquistas e celebrações. Uma Aventura completa!

- 1 Mestranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina - SC. Bolsista CAPES. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito – NECODI. Endereço eletrônico: amandai040@gmail.com
- 2 Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros - MG. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: rodoxbastos@gmail.com

Com o advento da chamada indústria cultural, essas histórias também passam a ganhar espaço na mídia, seja nos cinemas³, seja na televisão⁴. Levando em consideração a importância da mídia no atual contexto social, compreende-se que as informações ali vinculadas exercem grande influência nas opiniões, atitudes e comportamentos do grande público. Neste sentido, almeja-se analisar de que forma o imaginário *donzelesco* é representado na mídia; para tanto, será utilizado como objeto de estudo a personagem Sansa Stark, presente no seriado mundialmente famoso, responsável por atingir recordes de audiência⁵, Guerra dos Tronos, produzido e exibido pelo canal pago, HBO⁶, desde abril de 2011, e exibido pelo canal aberto SBT, em solo brasileiro.

Importante ressaltar que a série Guerra dos Tronos, foi baseado em uma série literária denominada *As Crônicas de Gelo e Fogo*, escrita por George R. R. Martin, cujo primeiro volume é traduzido em sua versão brasileira como *Guerra dos Tronos*⁷. Tanto a série televisiva quanto a literária encontram-se inacabadas; em relação aos livros, até então existem cinco volumes, cada qual composto por milhares de páginas⁸; já em relação à série, esta se encontra no final de sua quinta temporada, sendo exibida no canal HBO.

3 Grandes exemplos são os filmes da Disney, Branca de Neve, Cinderela, A Pequena Sereia, etc., todos baseados em contos de fada.

4 Alguns dos filmes Disney são transformados em desenhos, exibidos em canais televisivos (pode-se citar Aladin e A Pequena Sereia); alguns seriados utilizam-se dos clássicos personagens para construir histórias diversas (Once Upon a Time, uma série baseada no conto de Branca de Neve, é um bom exemplo).

5 Alguns sites afirmam se tratar da série mais assistida do canal HBO. <<http://www.gameofthronesbr.com/2014/06/e-oficial-game-of-thrones-e-a-serie-mais-assistida-na-historia-da-hbo.html>>

6 Entende-se que, embora a série seja exibida pelo canal pago HBO, ainda assim é acessível ao público por meio da internet. Em relação ao SBT, a série é exibida durante a madrugada, em razão das fortes cenas ali contidas.

7 Em sua versão original em inglês o livro e a série são intitulados *A Game of Thrones*, 'um jogo de tronos', o que sugere um cenário de jogos e manipulações de/pelo poder, representado pela palavra *thrones* (tronos).

8 A história fez tanto sucesso nos Estados Unidos, que ganhou uma adaptação televisiva homônima do primeiro volume das *Crônicas*, denominada *Guerra dos Tronos*. Para efeitos deste trabalho, entretanto, analisar-se-á a obra literária, e apenas o seu primeiro volume.

Para efeitos deste trabalho, teremos por foco três episódios da primeira temporada da série televisiva, em razão da forma estereotipada de como apresentam a personagem Sansa. Os episódios escolhidos foram o de número 01. *O inverno está para chegar*; 02. *A estrada do Rei* e 06. *Uma Coroa Dourada*. Estes episódios têm por foco os encontros de Sansa com seu prometido príncipe Joffrey, bem como a inocência da personagem e o caráter ambíguo de seu amado.

Conforme afirma Pereira (1998), a televisão se tornou item indispensável à vida dos cidadãos, sendo fartamente utilizada como fonte de informação e entretenimento. Kellner (2001), por sua vez, salienta que a mídia, em especial a televisiva, é responsável por auxiliar na construção de nossa visão de mundo, além de nos ajudar a compreender a nossa própria sociedade.

Isto posto, cumpre situar o leitor no enredo da série Guerra dos Tronos. A história se inicia com a morte da Mão *do Rei*, o primeiro e mais importante conselheiro do monarca, além de seu amigo íntimo. Especula-se que tal morte não tenha sido natural, como alguns querem fazer parecer. Suspeitas e desconfianças rondam Porto Real, a cidade sede do governo. Assim, necessitando de um homem de confiança para que substitua seu antigo conselheiro, o Rei e toda a corte partem rumo à Winterfell, a principal província do Norte do reino, a fim de nomear como nova Mão seu amigo de longa data, o Senhor de Winterfell, Lorde Eddard Stark.

Ao partir, o Senhor Stark leva consigo seus próprios homens armados e de confiança, caso ocorram imprevistos, bem como suas jovens filhas Arya e Sansa Stark. A primeira, selvagem como o lobo que decora o brasão da família Stark; a segunda, uma graciosa dama bem educada. A mãe das garotas concorda que a vida na corte imporá a Arya mais disciplina e oferecerá à Sansa, a realização de todos os seus sonhos.

Sansa é uma donzela sonhadora: acredita em príncipes, cavaleiros honrados, amores e novelas de cavalaria. Mesmo cercada de um ambiente corrupto, vil e traiçoeiro, a jovem parece

manter-se surda e cega a todas as tramas e conspirações que se formam a seu redor: em sua inocência, está sempre a espera de seu galante príncipe.

Desta forma, através de uma abordagem de gênero, procura-se analisar a personagem Sansa Stark, como fruto de um imaginário feminino de submissão que compartilha dos mesmos estereótipos de passividade típicos dos contos de fadas, especialmente nas versões de Perrault e Walt Disney, vez que, segundo Mendes (2000) o apelo moralista em suas versões dos contos sempre tinha a preocupação de demonstrar a superioridade da moral Cristã.

Assim, pretende-se encontrar na mídia televisiva elementos das relações de gênero, com seus papéis paradigmáticos bem definidos entre as figuras masculinas e femininas. Com isso, a série Guerra dos Tronos, mesmo sendo destinada a um público diferenciado do dos contos de fadas⁹, não consegue escapar de um imaginário permeado de representações de submissão feminina, que condiciona as mulheres a um estigma de inferioridade, em que devem ser controladas e tuteladas.

2 MÍDIA TELEVISIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para o desenvolvimento deste trabalho, será utilizado como objeto de estudo um personagem presente em série veiculada pela mídia televisiva. Desta forma, interessante destacar alguns pontos sobre este tipo específico de cultura midiática, no intuito de melhor compreender sua relevância.

Segundo Porto (2012), muitos ainda desprezam a televisão como fonte de cultura contemporânea. Uma vez que a televisão, notadamente, é acessível ao grande público e às massas, esta desconfiança é compreensível. Todavia, não se pode negligenciar o potencial disseminador e reproduzidor presente nos diversos programas televisivos, que exercem influência sobre o modo de pensar e agir do telespectador.

Visando analisar o fenômeno midiático, a Escola de Frankfurt realizou severas críticas a cultura da mídia. Segundo

9 A faixa etária indicada é a de 18 anos.

Adorno e Hockheimer (1995), principais expoentes desta escola, os meios de comunicação transformam os indivíduos em telespectadores e ouvintes, tratando-os como verdadeira massa igual e uniforme. Assim, tais indivíduos são entregues a programas e canções padronizados, pré-fabricados, que inibem o pensamento crítico e massificam a sociedade.

Para Adorno e Hockheimer (1995), a mídia elege a padronização e a exploração de esquemas como forma de garantir o máximo de lucratividade. Assim, a cultura produzida para o consumo das massas realiza um papel crucial no que tange ao conformismo social, já que as massas consomem este tipo de cultura visando expurgar o espírito. Entretanto, esta Indústria Cultural, não fomentaria o pensamento crítico – antes o contrário; afastaria a mente dos cidadãos explorados das questões capazes de fazê-los reagir contra a manutenção do status quo, tornando-os mais que meros expectadores, reprodutores de um sistema opressor e desigual, à medida que o aceitam passivamente.

Contrapondo-se a esta visão tão negativa sobre a mídia, Kellner (2001), refere-se aos Estudos Culturais Britânicos, que vislumbravam a cultura como produção e reprodução cultural, capaz de ratificar a dominação social ou instigar resistência e luta. Segundo Kellner (2001, p. 49): “esses estudos situam a cultura num contexto sócio-histórico no qual esta promove dominação ou resistência, e critica as formas de cultura que fomentam a subordinação”.

A grande crítica feita por Kellner (2001) a estes estudos é que eles supervalorizam a cultura inferior, como cinema, teatro e televisão, e acabam deixando de lado a cultura elitista, chamada superior. Devido a tal fato, Kellner (2001) acredita que eles “deixaram de ver o potencial de contestação e subversão, assim como a ideologia, de obras que alguns de seus expoentes deixaram de lado por considerarem cultura elitista”.

Já o próprio Kellner possui uma posição diferenciada em relação à mídia. Para o referido Autor (2001), a cultura da mídia, constituída por meios audiovisuais (música, cinema, televisão,

telejornalismo) e também por meios escritos (jornais, revistas e histórias em quadrinhos), é responsável por construir opiniões das mais diversas, sendo capaz, ainda de fornecer subsídios para que o indivíduo crie sua própria identidade, fornecendo assim modelos do que é desejável e do que não é; do que é ser homem e do que é ser mulher; do que é bom ou mau.

Além disso, Kellner (2001, p. 12-13) atenta para o fato de que a mídia pode ainda auxiliar na desconstrução de ideologias e preconceitos.

A cultura da mídia pode constituir um terrível empecilho para a democratização da sociedade, mas pode também ser uma aliada, propiciando o avanço da causa da liberdade e da democracia. A cultura da mídia pode constituir um entrave para a democracia quando reproduz discursos reacionários, promovendo o racismo, o preconceito de sexo, idade, classe e outros, mas também pode propiciar o avanço dos interesses dos grupos oprimidos quando ataca coisas como as formas de segregação racial ou sexual, ou quando, pelo menos, as enfraquece com representações mais positivas de raça e sexo.

Observa-se, assim, a importância das representações veiculadas pelas mídias, em relação à formação e perpetuação do pensamento coletivo. Isto posto, cumpre analisar o estereótipo das princesas protagonistas dos contos de fada, para então analisarmos de que forma a série televisiva Guerra dos Tronos, reforça ou enfraquece este estereótipo.

3 O MUNDO MÁGICO DO *ERA UMA VEZ...* E A FIGURA FEMININO

Os contos de fadas oferecem uma série de informações e percepções sobre a sociedade, seja através dos sentimentos mais ternos como afeto, amizade e amor, seja por meio das pulsões mais odiosas como inveja e ódio. As concepções de poder, família e moralidade também são pontos importantes para o desenvolvimento da trama. Essa vasta gama de significações e senti-

mentos proporcionados pelos contos de fadas chamou a atenção de educadores e pais, além de serem objeto de leitura para as crianças.

Nos contos de fadas percebe-se a existência de modelos femininos bem definidos, como as representações em torno da Cinderela submissa. Para Chauí (1984, p. 12), em relação a Chapeuzinho Vermelho, “Há três figuras femininas: a mãe (ausente) que previne a filha dos perigos da floresta; a vovó (velha e doente) que nada pode fazer, e a menina (incauta) que se surpreende com o tamanho dos órgãos do lobo e, fascinada, cai em sua goela”. Nos contos encontramos inúmeras provas a ser ultrapassadas rumo ao amor e a vida.

Quando recorremos ao conto de Cinderela, talvez um dos mais conhecidos e apreciados em todo o mundo, esses modelos femininos e, principalmente, características que devem ser seguidas e espelhadas pelas mulheres aparecem de forma nítida. Para Silva et al. (2007, p.113).

Atualmente, a versão mais difundida de Cinderela é a que tem sido veiculada nas produções de Walt Disney. Em síntese, a história da Cinderela relata a vida de uma linda jovem (Cinderela), filha de um viúvo rico, que se casou com outra senhora, também viúva, que tinha duas outras filhas. No entanto, tanto esta senhora quanto suas filhas maltratam Cinderela, muito em virtude de terem inveja de sua beleza. O sofrimento de Cinderela se acentua com a morte do pai. Desde então, a moça fica encarregada de todos os serviços da casa, sempre vestida com farrapos. Um dia, o rei do local promove um baile com a intenção de que seu filho – o príncipe – escolhesse uma esposa. Na ocasião, foram convidadas todas as jovens do reino. Cinderela é impedida de ir ao baile pela madrasta, mas vê o entusiasmo das irmãs se aprontando para o evento. Depois que as mulheres saíram, uma fada madrinha aparece e, através de um encanto, dá à Cinderela um lindo vestido, sapatos de cristal, carruagem, cocheiro e cavalos, mas adverte: o encanto terminaria a meia-noite. Cinderela entra no palácio e dança com o príncipe que fica encantado com tão bela moça, que teve de se retirar às pressas por causa do horário. Na correria,

Cinderela perde um dos seus sapatos de cristal que o príncipe encontra pelo caminho. Assim, o príncipe determina que todas as jovens daquele reino experimentem o sapato, na esperança de reencontrar a bela donzela. Cinderela então calça o sapato, que lhe serve perfeitamente e, por isso, se casa com o príncipe e vive feliz para sempre.

Nessa compilação da história de Cinderela, notamos uma série de elementos relacionados a figura das mulheres, notadamente a da própria princesa. Percebemos que o sofrimento de Cinderela vai se acentuar quando seu querido Pai morre, o que nos permite entender que sem a figura de um homem provedor e organizador, instala-se um caos e instaura-se um ambiente propício para covardias, pois a casa agora se encontra sobre tutela feminina.

Contudo, as intempéries impostas a Cinderela vão cessar a partir do momento em que ela consegue finalmente calçar o sapatinho de cristal e casar com seu príncipe encantado. O príncipe substitui o Pai de Cinderela e agora é seu provedor e tutor, em que a felicidade e segurança estão garantidos. Com um homem do lado, Cinderela não tem mais que temer as ações cruéis de suas irmãs e Madrasta. A simples presença do príncipe ao seu lado, como Marido, lhe garante imunidade contra inveja e covardia. É o poder masculino condicionando plenitude a inferioridade feminina.

4 A DONZELA EM PERIGO NA GUERRA DOS TRONOS

A série Guerra dos Tronos, inspirada na saga literária As Crônicas de Gelo e Fogo, recria um ambiente medievalesco. Damas, cavaleiros, Reis, Rainhas e plebeus aparecem com frequência; a trilha sonora, os sets de filmagem, o figurino, todos esses elementos recriam uma atmosfera que evoca a Idade Média romanceada. Para Macedo (2009), trata-se de um fenômeno chamado *medievalidade*, por meio do qual a Idade Média aparece estereotipada, podendo abranger temas realmente históricos

ou completamente fantásticos, como o aparecimento de bestas mitológicas.

Embora o Autor (2009) acredite que esta medievalidade sacralize o passado medieval, apresentando os castelos e as florestas como fortalezas seguras, para as quais o homem moderno e pós-moderno corre no intuito de se refugiar, importante destacar que Guerra dos Tronos nem de longe apresenta-se como um lugar sacro. Na trama, não existem heróis ou vilões; existe o ser humano, suas paixões, suas crenças e suas inocências. Os cavaleiros são cruéis; os reis são loucos, glutões, e, por vezes, inocentes; o senso de moralidade é relativo, e a sexualidade é levada ao extremo. Não que tais fatos evoquem uma Idade Média histórica, pautada no real; elementos fantásticos como magias e dragões estão presentes na série. O que se destaca aqui é o caráter não sacro do ambiente de Guerra dos Tronos, no qual traições são comuns, a justiça atende a quem paga mais ouro e finais felizes simplesmente não existem.

No meio deste ambiente hostil, temos a personagem Sansa Stark, interpretada pela atriz Sophie Turner, a bela filha do Senhor de Winterfell, a principal província do Norte do Reino de Westeros. Sansa é uma dama prendada, bem educada e belíssima, dona de um longo cabelo ruivo e olhos azuis capazes de derreter a armadura do mais selvagem cavaleiro. Pode-se afirmar que Sansa Stark é uma das diversas imagens canônicas, que circundam a série. Segundo Saliba (2007, p. 88), imagens canônicas são:

imagens padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente.

Desta forma, compreende-se Sansa Stark como a perfeita representação da donzela em perigo, a princesa a espera de

seu galante príncipe encantado. Assim que ela aparece na série pela primeira vez, no primeiro capítulo da primeira temporada, intitulado “O inverno está para chegar¹⁰”, ela e um grupo de mulheres está terminando um trabalho em bordado. A Septã (espécie de preceptora das filhas mulheres, responsáveis por lhes ensinar os afazeres domésticos) elogia o seu fino trabalho com bordado, o que revela uma forte inclinação de Sansa aos papéis femininos tradicionais, de provedora do lar e princesa à espera de um amor.

Após a visita do Rei e de toda a sua corte rumo às terras de seu pai, a jovem imediatamente se apaixona pelo príncipe herdeiro, Joffrey Baratheon, interpretado pelo ator Jack Gleeson. A primeira vez que Sansa e Joffrey se encontram na série, ainda no primeiro episódio, é quando o jovem príncipe entra cavalgando, junto à comitiva real, pelos portões de Winterfell. A família Stark está aos portões, para receber o rei, e quando o príncipe realiza sua entrada triunfal, seu olhar recai imediatamente sobre Sansa, sendo que a garota lhe oferece um sorriso tímido, sendo presenteadas com um galante sorriso por parte do seu par romântico: é uma clara tentativa de demonstrar que os dois se atraíram, ou mesmo que houve ali algo parecido com “amor à primeira vista”. A música de fundo, uma trilha digna de anunciar a chegada de uma figura importante, toca ao fundo e a câmera foca por quatro vezes a troca de olhares entre o futuro casal.

Alguns minutos mais tarde, na cena seguinte, o Rei e o Senhor de Winterfell, pai de Sansa, conversam sobre os problemas do presente e os gloriosos dias do passado - dias em que o Rei quase se casou com a irmã do Senhor Stark. Assim, eis que o monarca oferece a mão do príncipe à Sansa, no intuito de concretizar expectativas passadas e celebrar uma sólida aliança entre a família real e os Stark. O pai da garota não concorda nem discorda, embora se possa inferir que ele não tem muita opção de escolha, na realidade, pois trata-se de uma cortesia do Rei e recusá-la seria ofender-lhe gravemente.

10 Winter is coming, no original em inglês.

Mais tarde, os Stark oferecem um banquete de boas-vindas à família real e vemos a jovem Sansa em seu quarto, se arrumando, e indagando à sua mãe “Será que Joffrey irá gostar de mim? E se ele me achar feia? Ele é tão bonito. Quando vamos nos casar? Será logo ou teremos que esperar? “. Nota-se a preocupação da personagem em agradar ao seu príncipe salvador, mesmo sem antes conhecê-lo ou sequer trocar uma palavra com ele. Joffrey possui cabelos loiros dourados, olhos azuis, roupas e fala finas. Trata-se de uma representação clássica da idealização da jovem princesa que já se apaixona automaticamente pela figura do Príncipe, mesmo não o conhecendo. O status de príncipe já permitem que Joffrey seja aquele herói sonhado por Sansa, e portanto, seu pretendente ideal.

A Senhora Stark, mãe de Sansa, rebate às perguntas dizendo que o Senhor Stark ainda não concordou totalmente com este casamento, ao que a jovem implora a sua mãe para que o convença a aceitar, afirmando ser a única coisa que ela sempre quis. Observe-se que, mais do que uma idealização, trata-se de um imaginário forte sobre a necessidade de se ter um príncipe, que era exatamente como sonhara. No universo particular dos sonhos, nos quais os desejos e vontades mais íntimos costumam se manifestar, percebemos os elementos da necessidade de um príncipe, entendido como sinônimo da mais profunda felicidade, a única coisa que a jovem realmente já quis um dia.

Sansa demonstra características típicas das princesas dos contos de fadas, ávidas por salvação, pois não são capazes, por si só, de se resolverem e se safarem das armadilhas da vida. O seriado, voltado a um público adulto e cheio de tramas e enredos complexos, parece não escapar de um imaginário patriarcal, em que a figura feminina precisa da tutela masculina. Mais do que isso, ela anseia por um homem, nobre, bonito e forte, porque só assim seus planos de realização na vida estarão efetivados. Encontramos um conto de fadas sendo reproduzido na mídia televisiva, o que pode significar que não só os usos das histórias de fadas servem para perpetuar o imaginário de submissão femini-

na. Já no segundo capítulo da primeira temporada, denominado “A Estrada do Rei¹¹” o Senhor Stark aceita se tornar a nova “mão do rei”, decidindo levar consigo, para a capital do reino, suas duas filhas, Sansa e Arya¹². Quando os Stark e a corte partem rumo à Porto Real, sede do Reino de Westeros, dois cavaleiros reais amedrontam Sansa, por sua aparência grotesca e seriedade extrema, ao que a jovem é confortada por seu príncipe prometido. Ou seja, a jovem Sansa se deparara com a realização de um sonho: ser salva de todo mal por um belo príncipe encantado! Assim, ele a convida para um passeio, enquanto estão descansando em uma estalagem durante a longa viagem.

Encontramos aqui um diálogo entre contos de fadas e a série televisiva, quando Sansa mostra sua pré-disposição identitária com donzelas em perigo. Amedrontada por “homens maus”, ela é imediatamente salva pelo galante Joffrey. Assim, percebe-se o anseio de Sansa em consumir seu grande sonho que é entregar sua vida, sua honra, seus préstimos a um príncipe e terminar com essa eterna espera, que é aguardar a chegada do seu grande amor, nobre, forte e protetor. Desta forma, assim como nos contos de fadas, a primeira temporada de Guerra dos Tronos, dentro desta perspectiva, serve para acentuar os papéis paradigmáticos femininos. Como afirmam Silva et al. (2007, p.107):

[...] é preciso ficar atento para estas histórias, pois as mesmas caracterizam-se por consolidarem comportamentos, como é o caso das representações dos papéis masculinos e femininos, delineando aquele que é dominador e o que é dominado, bem e mal, esperto e estúpido, etc. [...] servindo-se de instrumento de veiculação e perpetuação de diferentes estereótipos e ideais, como a subordinação feminina.

Prosseguindo na análise, durante o passeio, o príncipe se deleita com um odre de vinho, que compartilha com Sansa. Logo,

11 The king’s road, no original em inglês.

12 Diferentemente de Sansa, Arya Stark é uma criança selvagem. Recusa a imagem de nobre dama, e é sempre vista em companhia de empregados, armeiros, montando a cavalo e brincando na lama. Sua maior ambição é se tornar uma famosa espadachim e detesta a ideia de casamentos.

os pombinhos encontram em seu caminho a selvagem irmã de Sansa, Arya, brincando de luta de espadas, com pedaços de pau, em companhia de um de seus amigos plebeus. Cumpre esclarecer que cada filho dos Stark havia sido presenteado com um filhote de lobo gigante, encontrados ao acaso na neve, pelo Senhor Stark, de forma que a loba gigante de Arya, chamada Nymeria, também estava presente. Lady, a loba de Sansa havia sido deixada para trás, pois a moça desejava ficar a sós com seu prometido.

Quanto todos estes personagens se encontram, um triste episódio ocorre. Acidentalmente, o jovem plebeu acerta o braço de Arya, que se assusta com a presença da irmã Sansa. Ao perceber que a irmã de sua prometida havia sido atingida por um reles plebeu, o príncipe Joffrey, talvez encorajado pelo efeito do vinho, aproxima-se, para castigá-lo. O diálogo que se passa nessa cena, merece ser transcrito na íntegra:

Joffrey: E quem é você garoto?

Plebeu: Mycah, meu senhor.

Sansa: É filho do carneiro.

Arya: Ele é meu amigo.

Joffrey: Um filho de carneiro que quer ser cavaleiro? Pegue a sua espada, filho de carneiro. Vamos ver se você é bom.

Plebeu: Ela me pediu, meu senhor. Ela me pediu.

Joffrey: Sou seu príncipe, não seu senhor. E falei para pegar sua espada.

Plebeu: Não é uma espada, príncipe. É apenas um graveto.

Joffrey: E você não é um cavaleiro. É apenas o filho de um carneiro. Foi na irmã da minha senhorita que você bateu, sabia?

Arya: Pare!

Sansa: Arya, fique fora disso.

Joffrey: Não vou machucá-lo... muito.

As falas de Joffrey são carregadas de desprezo. O cinismo, a ironia e o deboche estão presentes em todo o seu discurso, pois ele se aproveita da posição de príncipe para agredir um plebeu que é maior que ele. Observe-se que o galante príncipe de Sansa não hesita em ameaçar um simples filho de carnicheiro, que brincava com Arya Stark. Aliás, o fato de que a luta de espadas de madeira entre Arya e Mycah fosse apenas uma brincadeira normal, parecia irrelevante aos olhos do príncipe. Ele exige uma punição para um ato que ele mesmo imaginou.

As falas do pobre plebeu são carregadas de medo, tensão, humildade: ele está aterrorizado, pois sabe que ali, no meio do nada, o príncipe pode fazer o que quiser com ele. Arya transborda ódio; embora seja apenas uma garotinha, ela encara Joffrey com os olhos carregados de fúria, dando a entender que não se intimida perante ele. Sansa, como se poderia esperar, mantém-se ao lado de Joffrey. A garota não compartilha da covardia do príncipe, mas como quer sempre agradá-lo, ordena que Arya mantenha-se fora do conflito e, embora tensa, assiste tudo como mera espectadora. Na verdade, ela até demonstra certo preconceito ao afirmar que o plebeu era apenas um filho de carnicheiro; dama da nobreza como era, entendia que cada qual deveria ter o seu lugar e censurava Arya por não compreender isto.

O desfecho desta história não é nada agradável. Ao fundo, uma música tensa se inicia. Joffrey ergue sua espada e a coloca sobre a bochecha de Mycah, começando a pressioná-la e a fazer um corte. O semblante de Sansa é pura tensão. De repente, ao ver brotar o sangue do rosto de seu amigo, Arya desferiu um golpe com um pedaço de madeira, contra o Príncipe, acertando-o nas costas. Mycah aproveita a oportunidade e corre para longe. A fúria de Joffrey se volta contra Arya, e ele tenta lhe acertar espada, proferindo obscenidades diversas. Ao fundo Sansa chora, e começa a gritar que parem, pois estão estragando tudo. Quando Joffrey estava perto de desferir um golpe mortal contra Arya, a loba Nymeria avança e crava suas presas em seu braço. O príncipe cai ao chão e grita desesperado de dor; Arya afasta a loba, pega

a espada do Príncipe e a aponta diretamente para ele, que pede clemência. Sansa a pede que o deixe ir, mas a intenção da garota jamais fora machucá-lo. Ela calmamente se afasta, rumo ao rio que há ali, e lá joga a espada de Joffrey, com toda a sua força, para logo em seguida correr para um lugar seguro, junto com sua loba.

Outra vez sozinhos, Sansa se aproxima do seu amado. “Sansa: Meu pobre príncipe, olhe o que lhe fizeram. Fique aqui, vou à hospedaria buscar ajuda.” A garota tenta tocar a face do Príncipe, caído ao chão, mas ele afasta suas mãos. “Joffrey: Então vá! E não toque em mim.” Sansa se assusta com essa reação rude; o Príncipe nem sequer a olha, pois está humilhado, seu orgulho completamente ferido.

Note-se que em segundos, o galante príncipe de Sansa já não se apresenta de forma tão galante assim. Além de agredir um garoto desarmado, tenta agredir Arya. Mesmo assim, com o galante príncipe deixando manifestar sua verdadeira face e pré-disposição a covardia típica de um vilão inescrupuloso, Sansa, tomada pela sua inclinação ‘donzelesca’ ignora atributos nada nobres e se mantém firme na ideia de sua realização maior e, porque não, na redenção da sua condição feminina que é estar nos braços de um príncipe¹³, tão nobremente belo, como já foi mencionado em outras passagens.

Encontra-se aqui uma série de elementos que compreende a delicada Sansa Stark como a princesa perdida na obra de Martin. Sansa a todo momento quer, deseja, anseia por ser a princesa de Joffrey. Para isso, ela se envolve numa conflituosa situação que envolve sua irmã mais nova, o melhor amigo dela e seu amado príncipe, como narrado, e Joffrey, neste contexto, se revela cruel e covarde. Sansa, em função de seu amor e felicidade de princesa, omite a verdade, o que acaba gerando a morte do melhor amigo de sua irmã e de sua amada Loba de estimação.

13 Ademais, quando o Príncipe conta para sua mãe do ocorrido, a Rainha se enfurece e exige uma punição. Ao tentar descobrir o que realmente ocorrera, o Rei ouve o depoimento da única testemunha presente no acontecido: Sansa. E é então que a garota mente e afirma que não se lembra do ocorrido, de forma que Arya, Mycah e Nymeria são vistos pela corte como baderneiros que atacaram o príncipe desmotivadamente.

O próximo encontro do jovem casal ocorre mais a frente, já no episódio 06, “Uma coroa dourada”. Aqui, vemos a jovem Sansa de mau humor (afinal, desde o triste episódio com os lobos não se encontra com seu Príncipe e está convicta de que ele a odeia pelo acontecido), bordando em companhia de sua septã. Inesperadamente, o Príncipe entra no aposento privado das senhoras, trazendo um colar de ouro de presente para Sansa e fazendo mil declarações de amor; se desculpa pelo ocorrido, lhe promete amor eterno e lhe dá um tenro beijo, aparentemente apaixonado. O interessante na cena é a expressão facial da garota; ela fica completamente abobalhada, quase sem ação, apenas ouvindo e se rendendo a fala doce do Príncipe.

Todavia, o que nós espectadores sabemos, é que mais cedo no mesmo episódio o Príncipe, em conversa com sua mãe, a Rainha, afirma que a família de Sansa é sua inimiga, e que ele não gostaria de se casar com ela. Porém o pacto já havia sido firmado, e além disso o casamento seria capaz de consolidar ainda mais o poderio do futuro rei; assim, sua mãe lhe ordena que se mantenha firme em seu propósito e que faça um gracejo à donzela.

Observe-se que a crueldade de Joffrey, outrora revelada, não significava nada perto do seu galantismo cortês e gentil. O compromisso da jovem dama, se revela única e exclusivamente na maior realização que pode ocorrer em sua vida, como na vida de quaisquer garotas de sua idade e posição: casar-se e sentir-se protegida, pois é só isso que importa, nada mais.

Assim, na série, encontram-se os atributos femininos de princesa na personagem Sansa; todavia, tais atributos estão representados de maneira exagerada, porque mais do que dócil, submissa e recatada, Sansa ainda se esforça para manter um vínculo com o príncipe, ficando contra sua irmã. Faz-se possível interpretar que essa atitude, de a todo custo estar do lado de seu amado, é o papel tradicionalmente atribuído as esposas, ficar do lado do seu provedor, do seu marido, do seu príncipe. Pois realizar o sonho de estar com um príncipe é a coisa mais importante que pode existir para Sansa.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conseguiu-se identificar uma série de elementos na série televisiva Guerra dos Tronos, que se aproximam das principais características das princesas dos contos de fadas. A série faz alusão a um tempo de Reis e feras míticas, no qual o folclore e a nobreza são constantes nesse universo claramente medieval. Como se trata de uma atmosfera *medievalesca*, encontram-se uma série de componentes de um mundo fantástico, como a sugestão da existência de dragões, feiticeiras, temor e fé em divindades e uma moralidade toda voltada para honra e virtude dos cavaleiros, pelo menos em tese¹⁴. Desse modo, retratando o período medieval, o autor acaba absorvendo a mentalidade misógina da época, em que as mulheres, para conseguirem respeito, deveriam seguir um código de conduta moral, tal qual Sansa Stark.

Importante destacar que a série, diferentemente dos contos de fadas nas versões de Perrault e mais tarde na concepção do universo de Walt Disney, não tem um público infantil, com tramas, conflitos, superação e um final feliz. Guerra dos Tronos não possui um ‘Viveram felizes para sempre!’. O universo *medievalesco* é cruel, envolvendo uma série de traições e relações de poder. Sexo e sexualidade são uma das características que envolvem os personagens da trama. Assassinato, inveja, traição, infidelidade, estupro, covardia, incesto, conspirações, medo e terror são os pilares que a sustentam, somado a um universo medieval hostil, misógino que envolvem crenças no fantástico e fantasioso mundo mítico do folclore medieval.

Sansa Stark, assim, aparece como uma verdadeira princesa perdida, pois é completamente incapaz de vislumbrar todo o horror que a circunda. Ela não encontra lugar entre as tramas maléficas do seriado. Não por acaso, muitos dos personagens da

14 Ocorre que em “As Crônicas do Gelo e Fogo” o imaginário romancado que se tem em relação a idade média é completamente rejeitado e desfigurado. Cavaleiros são cruéis, bandidos podem ser vistos como heróis, Príncipes são monstros e Reis são glutões. Apenas personagens mais inocentes, como a própria Sansa Stark, não conseguem enxergar a verdade de seu injusto universo.

obra escarnecem da garota que acredita em bondade e justiça; a rainha a considera uma tola inútil, Joffrey a vê como um brinquedo e até mesmo os cavaleiros a acham meio abobalhada.

Em temporadas posteriores, Sansa sofre todas as consequências de sua inocência cega. Torna-se uma personagem muito castigada, calejada e um pouco menos inocente, embora ainda se mantenha acreditando em heróis e vilões - figuras ausentes na série, pois todos os personagens apresentam as duas facetas. O fator que permanece, todavia, é a necessidade de uma figura masculina para lhe confortar e proteger; este estereótipo permanece até a quarta temporada, sendo que Sansa mostra-se incapaz de se defender sozinha, sendo uma eterna dependente de um Príncipe Encantado, o que só reforça a presença de um estereótipo de inferioridade feminina.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. In: MACEDO, José Rivair ; MONGELLI, L. M. (Orgs.) . **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PEREIRA, Sara de Jesus Gomes – **A televisão na família**: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga : Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1998. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4265>> Acesso em 06 jun. 2015.

PORTO, César Henrique de Queiroz. **Uma Reflexão do Islã na Mídia Brasileira**: televisão e mundo muçulmano, 2001 - 2002. 2012.

374 f. Tese (Doutorado em História Social) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo. 2012.

SALIBA, Elias Thomé. **As imagens canônicas e a história.** In: CAPELATO, Maria Helena; [et. al.]. *Historia e cinema.* São Paulo: Alameda, 2007. p. 85-96.

SILVA, M. P.; BASTOS, R. A. S. M.; PEREIRA, W. A. S. *História e educação: Os Contos de Fada numa perspectiva histórica e pedagógica. Caminhos da História.* Montes Claros, v. 1, n. 1. 2007.

(Referências Midiáticas)

GAME of Thrones – Episódio 01: O inverno está para chegar. Primeira Temporada. Direção: David Benioff e D.B. Weiss. EUA: Warner Home Video, 2012.

GAME of Thrones – Episódio 02: A Estrada do Rei. Primeira Temporada. Direção: David Benioff e D.B. Weiss. EUA: Warner Home Video, 2012.

GAME of Thrones – Episódio 06: Uma Coroa Dourada. Primeira Temporada. Direção: David Benioff e D.B. Weiss. EUA: Warner Home Video, 2012.

O PAPEL DO ENSINO DO DIREITO NA SUPERAÇÃO DA HEGEMONIA CULTURAL

Adriana Biller Aparicio¹

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; pluralismo jurídico; hegemonia cultural.

INTRODUÇÃO

A formação universitária na sociedade brasileira representa, para o senso comum, o ápice do sistema educacional, lugar onde jovens adultos alcançam o tão almejado diploma, realizando, dentro de uma ótica capitalista, o seu sonho de “consumo”, bem como de sua família.

Para muito além desta visão prosaica, obter o diploma de bacharel significa o ingresso na prática social, quando após enorme carga de conteúdo técnico, os egressos dos bancos acadêmicos partirão para a realização da nova subjetividade construída a partir da vivência no ambiente universitário.

Daí decorre a importância de um ensino do Direito que além de ministrar o conteúdo técnico, contribua na formação de juristas com uma visão ampla do contexto social no qual estão inseridos, estimulando o pensamento pluralista e democrático.

1 Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direitos Humanos, Interculturalidade e Desenvolvimento pela Universidade Pablo de Olavide de Sevilha e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. É membro fundadora do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU/UFSC), coordenado pela Professora Dra. Thais Luzia Colaço.

O artigo abordará, em primeiro momento, como a tradição monista no ensino do Direito contribuiu na formação de uma mentalidade jurídica conservadora, que além de ocultar as diferenças existentes na sociedade, trabalha com uma perspectiva assimilacionista dos diferentes grupos étnicos que compõem a nação, representado pelo fenômeno político-cultural do bacharelismo.

Em seguida, articula-se, com base no pensamento de Antonio Carlos Wolkmer a possibilidade de nova cultura para o Direito calcada no pluralismo advindo das diversas formações étnico-culturais existentes operando uma mudança na percepção da justiça.

Apresenta-se a categoria gramsciana de hegemonia cultural e busca-se trazer a visão do “Outro” ocultado pela modernidade, atentando-se ao desafio lançado pela pensadora do pós-colonialismo Gayatri Spivak, da difícil tarefa de representar os sujeitos colonizados do denominado Terceiro Mundo.

De forma a propor aos acadêmicos de Direito uma visão crítica e contextualizada da construção do universo jurídico, o presente trabalho traz duas experiências de estudos de casos desenvolvidas em sala de aula, na disciplina de história do direito na Unidade de Ensino Superior Dom Bosco em São Luis do Maranhão.

O primeiro caso “A Conquista da América: uma discussão jurídica e política” buscou visibilizar a violência epistemológica e física contra os povos indígenas ocultada na construção da modernidade, por meio da leitura do teólogo-jurista Francisco de Vitoria, considerado fundador do direito internacional.

O segundo caso, intitula-se “A condição do escravo no Brasil Império: um estudo a partir do assassinato do menino Inocência”, feito sobre fontes primárias consubstanciadas nos autos do processo-crime da Baronesa de Grajaú, buscou visibilizar a contradição da cidadania liberal da Constituição de 1824 diante da dupla condição do escravo enquanto “objeto” e “sujeito” de direito, neste caso quando submetido às malhas do sistema penal.

Ao final, busca-se demonstrar que a desmistificação do

sistema monolítico do Direito e o seu afastamento da realidade social acaba por perpetuar o *status quo* existente, sendo que o papel do ensino jurídico crítico é buscar a construção de uma nova racionalidade, solidária, cuja finalidade é a realização da vida.

1. PERSPECTIVA MONISTA NA TRADIÇÃO DO ENSINO DO DIREITO

O ensino jurídico no Brasil surgiu em razão da necessidade de construção do Estado Nacional e da formação de uma elite burocrática que respondesse aos anseios de uma classe fundamentalmente agrária, de base cultural eurocêntrica, patriarcal, tornada abastada a partir da expropriação do trabalho escravo e do latifúndio monocultor (COLAÇO, 2004).

A classe dos juristas formada nas primeiras Escolas de Direito de Recife e São Paulo, ao final do século XIX, representava os interesses do “cidadão universal iluminista”, a saber, o homem branco da classe mais favorecida, o que vai ser fundamental na determinação do senso comum de justiça, cultura e identidade nacional. É assim que ao tratar do surgimento do ensino jurídico no Brasil, Thais Luzia Colaço (2006, p. 15) aponta:

O ensino do Direito no Brasil herdou o caráter conservador da Universidade de Coimbra com suas aulas-conferência, ensino dogmático, mentalidade ortodoxa do corpo docente e discente, a serviço da ordem estabelecida e transplantada da ex-metrópole, oportunizando aos profissionais por ele formados o prestígio local e a ascensão social.

A par das lutas abolicionistas abraçadas por juristas de renome como Joaquim Nabuco, de maneira geral, o ensino do Direito teve destacado papel na reprodução das desigualdades sociais a partir da influência do liberalismo, que apesar de prezar valores como a liberdade e tolerância, despreza as diferenças culturais e as correlações de forças e conflitos inerentes à sociedade capitalista.

Do fenômeno político-cultural denominado bacharelismo, descrito por Kozima (2002, p. 345) como “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e cultural do país”, destaca-se a importação do discurso liberal e dos ideais iluministas numa sociedade que se desenvolvia com base na mão de obra escrava, tanto indígena quanto negra.

Para o estudante de Direito do século XIX a realidade social deveria se encaixar nas formas jurídicas, neutras, abstratas e impessoais. Em clássica obra, Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 157-158) tratando do sentido do bacharelismo observa:

[..] um amor pronunciado pelas formas fixas e pelas leis genéricas, que circunscrevem a realidade complexa e difícil dentro do âmbito dos nossos desejos, é dos aspectos mais constantes e significativos do caráter brasileiro.

Os parâmetros de justiça eram, em tese, dotados de neutralidade, mas na prática expressavam a idiossincrasia do homem branco, ou seja, a cultura da classe dominante. A ideologia da classe fundamental servia de parâmetro de normalidade, situando as culturas dos povos indígenas e dos afrodescendentes num plano de inferioridade, o que correspondeu a uma postura de extermínio, criminalização ou mesmo tentativa de assimilação de suas culturas.

Ao tratar da condição da negra durante a escravidão no Brasil, Silveira Atche (2003, p. 117) pondera o que também pode ser aplicado ao tratamento dos povos indígenas:

O sistema escravista, tal como foi implantado no Brasil, não respeitou sequer a condição de ser humano do africano, forçadamente trazido para a América. A violência praticada contra os escravos não fora apenas a física, mas também a cultural e a religiosa, com a imposição do idioma português e do cristianismo, desconsiderando as práticas religiosas africanas.

A construção da mentalidade jurídica conservadora, individualista, patriarcal reflete a denominada herança colonial brasileira e apesar da realidade hoje apresentar-se tão diversa daquela

vivida no século XIX, ainda é possível observar como o ensino jurídico tem mantido sua tradição formalista.

Assim considera Thais Colaço (2004) ao cuidar do perfil dos juristas e professores no Brasil:

Grande parte dos operadores jurídicos ainda são extremamente conservadores, fechados para o novo, e tradicionalmente exegéticos. Os professores são poucos comprometidos com as questões sociais e não acreditam na pluralidade jurídica existente na sociedade.

O ensino jurídico com base na tradição “bacharelesca” tem sua parcela de responsabilidade nas mazelas sociais e deve buscar superá-la por meio de nova concepção pluralista, democrática, com ênfase no respeito às diferenças.

2. PERSPECTIVA PLURALISTA PARA OS NOVOS ACADÊMICOS

A ciência jurídica ensinada nas faculdades de Direito no Brasil – herdeira do direito continental europeu moderno – segue os princípios do monismo jurídico, que reconhece exclusividade estatal na produção das normas e baseia-se na homogeneidade sociocultural do povo dentro do Estado-nação. Estes são princípios clássicos do direito moderno que atendem a uma racionalidade lógico-formal na aplicação da norma, cimentando toda diferença cultural existente na sociedade.

O conceito de nação – legitimador da soberania após as revoluções burguesas – é entendido por Homi Bhabha (1990, p. 291-322) como uma metáfora narrativa pela qual é forjado o esquecimento do passado, o que acaba por limitar ou obstaculizar a realização de direitos culturais dos diversos grupos étnicos existentes num determinado território.

O paradigma monista no Direito e na Filosofia, representante do racionalismo ocidental, trabalha com uma ficção que exerce a real função ideológica de ocultamento das diferenças e de imposição dos valores de um grupo dominante, exercendo

uma verdadeira hegemonia cultural (FARIÑAS DULCE, 2003, p. 101-204).

No entanto, este modelo de pensamento entra em choque com a diversidade cultural existente na sociedade e perde legitimidade diante da crise do Estado-nação.

Antonio Carlos Wolkmer (2001, p. 69), ao pensar uma nova cultura para o Direito, dá conta da crise de legitimidade do monismo estatal em razão das novas demandas sociais e de sua incapacidade em resolvê-la dentro do tradicional molde liberal-individualista:

[..] esta supremacia representada pelo estatismo jurídico moderno, que funcionou corretamente com sua racionalidade formal [...] começa, com a crise de Capitalismo monopolista e a conseqüente globalização e concentração do capital atual, bem como com o colapso da cultura liberal-individualista, a não mais atender o universo complexo dos sistemas organizacionais e dos novos sujeitos sociais.

A visão crítica ao paradigma monista não pode escapar aos acadêmicos de Direito, que acabam por aprofundar-se no universo de normas e técnicas, sem entender o contexto que gera a sua ineficácia.

Ao tratar da inovação epistemológica operada pela filosofia intercultural, Fariñas Dulce (2003, p. 192) defende que a aceitação do paradigma pluralista significa uma oposição a qualquer universalização ilegítima que implique uma situação de imperialismo cultural.

De acordo com Laraia (2004, p. 34) no surgimento da antropologia, no final do século XIX, operava-se com suposição – que também influenciava o Direito – de que “a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas ‘sociedades mais avançadas’”.

As políticas e leis assimilacionistas derivam da idéia de aculturação, que objetivavam, em nome do progresso, eliminar o modo de viver dos povos não europeus. Desta forma, ao con-

trário de ter uma visão pluralista da realidade dos diversos grupos étnicos, os juristas eram instruídos de forma a avaliar “o grau de civilização” dos “silvícolas” para aplicação da norma.

Um novo conceito de cultura, operado a partir das ciências humanas e sociais deve influenciar na mudança da percepção da justiça e do ensino jurídico. Para Sousa Santos (2003, p. 28) o campo cultural é hoje local de lutas políticas dentro de uma perspectiva multicultural que se coloca em oposição à prática da assimilação, operada por longo tempo com base no vetor eurocêntrico:

A partir da década de 80, sobretudo, as abordagens das ciências humanas e sociais convergiram para o campo transdisciplinar dos estudos culturais para pensar a cultura como um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais.

Em artigo intitulado “Novos atores e movimentos étnico-culturais: antropologia jurídica na rota das identidades” (APARICIO, 2008, p. 75-91) teve-se a oportunidade de apresentar como os movimentos sociais passaram atuar no campo da cultura, demandando a partir do final da década de 1960 uma redefinição do sujeito, trazendo à cena política o aspecto identitário dos diferentes grupos étnicos e culturais.

Tal realidade não pode escapar ao aluno do Direito, que deve ser situado no contexto social ao qual se pretenda aplicar a norma, bem como o reconhecimento de outras fontes de produção normativa, para além do Estado, proporcionando uma superação da visão hegemônica operada pelo ensino jurídico tradicional.

3. O PAPEL DO ENSINO DO DIREITO NA DESCONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA CULTURAL

A cultura jurídica nacional tem se pautado por um perfil tradicionalmente positivista e comprometido com uma ótica privatista e liberal dos direitos (CIDATTINO, 2000, p. 14), o que im-

plica na negação de justiça aos interesses coletivos de grupos sociais como povos indígenas e outros grupos sociais diferenciados.

De acordo com Joaquín Herrera Flores (2005, p. 36), ainda que se tenha conseguido direitos humanos garantidos em declarações internacionais isto não impede que mais de quatro quintos da humanidade viva à beira da miséria, e assim, a luta pelo acesso a estes direitos deve ser contextualizada em seu sentido histórico, social, político, ideológico e ainda, cultural.

A hegemonia cultural pode ser definida em termos gramscianos como a dominação exercida por uma classe fundamental não apenas sobre a estrutura econômica e organização política, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer, formando o verdadeiro “senso comum” imposto às classes subalternas.

Na obra *Os Intelectuais e a organização da cultura*, Gramsci (1989, p. 10) alerta: “deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos”.

Ainda que hoje o profissional do Direito não exerça diretamente uma influência política e cultural na sociedade como já exerceu, este participa na determinação de conceitos importantes como justiça. Se estes conceitos já foram “ditados” por uma pequena elite agrária, patriarcal e escravocrata poderão, na atualidade, emergir de novos sujeitos de Direito, dentro de uma realidade diversa da sociedade do final do século XIX.

De acordo com Eloise Damázio (2008, p. 217) a falta de uma visão crítica do Direito diante dos discursos coloniais, faz com que persistam no âmbito do discurso jurídico as tendências homogeneizantes que continuam por perpetuar o discurso de inferioridade do sujeito colonizado.

Trata-se do que Sousa Santos (2005) intitula por “modelo epistemológico vitorioso da modernidade”, no qual se inferioriza os modelos de produção de conhecimento diversos do modelo europeu:

[..] a produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemônico exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. A produção da alteridade colonial, como espaço de inferioridade, assumiu várias formas que reconfiguraram os processos de inferiorização já existentes (sexo, raça, tradição). (SOUSA SANTOS, 2005, p. 28)

Na obra *Monoculturas da Mente*, Vandana Shiva (2003, p. 81) indica como a ciência afastou-se da mediação social, aproximando-se cada vez mais dos interesses do mercado. Pode-se apontar que neste mesmo caminho segue a cultura jurídica.

Assim, a autora propõe a insurreição dos saberes subjulgados, porque esta é a forma de se preservar a vida já que o conhecimento oficial está vinculado ao economicismo.

Em provocante obra a pensadora dos estudos pós-coloniais Gayatri Spivak (2010) pergunta-se se pode o subalterno falar, apontado a pluralidade existente dentro o que se considera como sujeito colonizado e diante dos espaços ocupados pelos intelectuais que os representam. Aponta que os intelectuais que irão representar o subalterno também ocupam um local de poder e devem estar atentos para não reproduzir ou fortalecer a exclusão daqueles, mas buscar com que a subalternidade seja visibilizada.

Para que o acadêmico assuma seu papel de sujeito histórico é necessário apresentar-lhe uma visão crítica, inserida nas contradições das lutas sociais, dos contextos de dominação e opressão, de visibilizar os papéis subalternos e, segundo McLaren (1997, p. 95), desenvolver uma solidariedade “a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica”.

Desmistificar o sistema monolítico, apontando a diversidade na produção do Direito a partir dos diversos grupos sociais, bem como fazer reconhecer as correlações de força na determinação da hegemonia cultural é o papel do ensino jurídico crítico.

Aos professores que procuram atuar na construção de uma nova racionalidade para o Direito faz-se imprescindível a re-

flexão sobre sua prática pedagógica bem como a busca de metodologias que possibilitem ampliar a visão dos acadêmicos sobre a realidade social na qual estão inseridos e onde serão chamados a atuar em sua prática jurídica.

4. EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS DE CASO: A DISCUSSÃO POLÍTICO-JURÍDICA DA CONQUISTA DA AMÉRICA E A CONDIÇÃO DO ESCRAVO NO BRASIL IMPÉRIO

Com o objetivo de apresentar aos acadêmicos uma perspectiva pluralista no Direito, visibilizando a diversidade dos grupos étnicos na formação da história brasileira, bem como a violência contra eles perpetrada, buscou-se trabalhar em sala de aula com casos que envolvessem os grupos tradicionalmente excluídos da visão liberal burguesa jurídica, que são os povos indígenas e afrodescendentes.

Os estudos de casos foram desenvolvidos na disciplina de história do direito com acadêmicos de Direito da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (São Luís/MA), que adotava esta metodologia como proposta central no projeto pedagógico durante dois semestres letivos do ano de 2011.

Em ambos os casos, optou-se por trabalhar na linha de pesquisa desenvolvida no campo da antropologia jurídica e teoria crítica dos direitos humanos tratando da questão indígena e afrodescendente, desde um ponto de vista histórico.

No primeiro caso, para trabalhar o contexto do ensino da transição do Estado Medieval para o Estado Moderno, decidiu-se abordar a discussão sobre a legitimidade da presença espanhola na América e o direito dos povos indígenas, tendo por foco o pensamento dos teólogos-juristas no século XVI.

No segundo caso, levou-se em consideração o contexto e imaginário social local, aplicando-se um estudo de caso de tortura e assassinato de uma criança escrava, no final do século XIX, em São Luís, por uma senhora da elite maranhense, trabalho realizado em fontes primárias e que buscou visibilizar a

contradição da cidadania liberal no Brasil Império e a condição do escravo.

No estudo intitulado “A Conquista da América: uma discussão jurídica e política” apresentou-se a discussão travada pelos teólogos-juristas da Península Ibérica durante o século XVI, tendo por foco as Releituras das Conferências de Francisco de Vitória (1483-1546), conhecido como um dos fundadores do direito internacional e considerado um autor de transição, onde expõe as causas legítimas e ilegítimas da presença dos espanhóis na América.

O objetivo geral foi de que os acadêmicos, em um primeiro momento de debates, identificassem os aspectos medievais e modernos em seu pensamento para, posteriormente, problematizar a questão da Conquista da América elaborando por escrito uma defesa dos povos indígenas, com a indicação de sua base argumentativa.

Desde o ponto de vista pedagógico, os acadêmicos puderam não somente identificar as diferenças do pensamento jurídico medieval e moderno, mas reconhecer a violência, não somente física, mas epistemológica da Conquista e da Colonização por meio de obras clássicas de autores tais como Bartolomé de Las Casas, Tzvetan Todorov e outros.

Com o estudo da defesa indígena feita por Francisco de Vitória e também de trechos de Bartolomé de Las Casas os acadêmicos puderam visibilizar que a gênese da teoria dos direitos fundamentais encontra-se na discussão teórica travada sobre o encontro do europeu com os habitantes do continente americano, e ainda, identificar a face oculta da modernidade, que é a violência contra o “Outro” que se quer colonizar, denominada por Anibal Quijano (2000) como “colonialidade”.

Em “A condição do escravo no Brasil Império: um estudo a partir do assassinato do menino Inocêncio” foi proposto aos acadêmicos que desenvolvessem o estudo do caso de tortura e homicídio de uma criança escrava, considerada “propriedade” de Anna Rosa Vianna Ribeiro, moradora na cidade de São Luís

e importante dama da sociedade local, em 30 de novembro de 1876.

A senhora, conhecida como Baronesa de Grajaú, foi denunciada pelo Ministério Público e o caso teve enorme repercussão na sociedade da época, pois ela fora condenada em primeira instância e posteriormente absolvida pelo Tribunal, sendo popularmente conhecido até os dias atuais.

O caso serviu como pano de fundo para o objetivo pedagógico principal que era promover o estudo e a reflexão sobre a condição do escravo no Brasil Império, que ao mesmo tempo era “objeto” de direito, em se tratando de relações cíveis e mercantis, e “sujeito” de direito para aplicação da lei penal.

Trabalhou-se com a elaboração de um relatório parcial sobre o estudo aprofundado do caso, com leituras feitas diretamente dos autos do processo, para posteriormente, com base na obra de jushistoriadores críticos como José Reinaldo Lima Lopes e Antônio Carlos Wolkmer fosse feita a reflexão sobre a cidadania liberal esposada tanto no plano normativo da Constituição de 1824, quanto no plano fático.

Ao final, foram travados debates sobre a possibilidade de condenação ou absolvição da “Baronesa de Grajaú” diante de sua condição senhorial, do panorama jurídico e contexto social existente à época dos fatos.

O envolvimento dos acadêmicos nas discussões em sala de aula foi bastante intenso, no qual se pode verificar que tanto na questão dos povos indígenas quanto afrodescendentes, apesar de distanciadas no tempo, possibilitaram o surgimento de questões atuais, uma vez que a realidade de exclusão destes grupos não se encontra resolvida no seio da sociedade brasileira, que carrega consigo ainda o peso desta herança cultural escravocrata e senhorial.

CONCLUSÃO

No percurso que engloba a passagem do exame vestibular – um mecanismo de seleção alienante que desestimula o pensar crítico – até a colação de grau, o acadêmico receberá a

formação da qual dependerá tanto seu desempenho técnico-formal, quanto sua realização como sujeito na esfera da vida.

O ensino jurídico tradicional tem contribuído para a manutenção do *status quo* ao separar o acadêmico da realidade social, colocando-o em um mundo formal-positivista que proporciona que a cultura jurídica que se impõe é aquela do homem branco, portador dos valores hegemônicos.

Com a crise do monismo jurídico, o sistema apresenta fissuras e a sua ineficácia, em regra, não é apresentada aos acadêmicos como produto da mistificação da lei e do Estado nacional homogêneo, construído sob a cimentação das diferenças dos diversos grupos étnico-culturais existentes.

O estímulo para uma formação crítica e calcada na realidade social deve partir de professores comprometidos com a superação da hegemonia cultural construída ao longo de séculos de espoliação e subalternização de povos indígenas, afrodescendentes e outras minorias existentes no território nacional.

Na formação do profissional do Direito não é aceitável que se descuide da sua identidade como sujeito apto para lidar e respeitar as diferenças existentes em nossa sociedade multicultural e para que sua atuação corresponda efetivamente às demandas sociais de justiça.

A perspectiva da pluralidade das fontes de produção do Direito e o processo conflitivo que envolve a concretização das normas devem ser trabalhados com os estudantes em sala de aula a fim de se evitar a perpetuação da postura bacharelesca dos novos profissionais do Direito.

Diante do pluralismo étnico-cultural e das desigualdades ainda existentes no país, a metodologia de ensino deve focar e trazer à lume a voz dos subalternos, sempre respeitando as diferenças de cada realidade. Os estudos de caso baseados na questão indígena e da escravidão negra além de apresentarem-se como questões fáticas, possibilitaram que os acadêmicos refletissem sobre a herança cultural que ainda se faz presente e cuja ferida é preciso olhar e cuidar.

Assim, a proposta de estudo de casos que trataram das diferenças étnico-culturais existentes no país, contextualizando-as historicamente, apresentando o campo cultural como espaço de poder pelas elites dominantes serviu de proposta válida para a superação, pelo ensino do Direito, da hegemonia cultural.

REFERÊNCIAS

APARICIO, A. B. Novos atores e movimentos étnico-culturais: Antropologia Jurídica na rota das identidades In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Elementos de Antropologia Jurídica**. Florianópolis: Conceito, 2008, p. 75-91.

AUTOS DO PROCESSO-CRIME DA BARONESA DE GRAJAÚ 1876-1877. Programa de Memória Institucional do Ministério Público do Estado do Maranhão. Transcrição de Surama de Almeida Freitas e Kelciene Rose Silva. São Luis: Procuradoria Geral de Justiça, 2009.

BHABHA, Homi K. Dissemination: time, narrative and the margins of the modern nation. In: Bhabba, Homi K. (Org.). **Nation and Narration**. London. NY: Roulledge, 1990, p.291-322.

CIDATTINO, Gisele. **Pluralismo, Direito e Justiça distributiva**. Elementos da Filosofia Constitucional Contemporânea. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do Direito e capacitação docente. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006. p.13-34.

_____. **O ensino do direito no Brasil e a elite nacional**. Trabalho apresentado no Congresso de História das Universidades da Europa e da América. Cartagena, nov. 2004.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Antropologia, alteridade e direito: da construção do “outro” colonizado como inferior a partir do discurso colonial à necessidade da prática alteritária. In: COLAÇO, Thais Luzia. (Org.). **Elementos de Antropologia Jurídica**. Florianópolis: Conceito, 2008. p. 217-240.

FARIÑAS DULCE, María José. La tensión del “pluralismo” desde la perspectiva filosófica intercultural. IN: **Derechos y Libertades**. Madrid: Revista del Instituto Bartolomé de Las Casas. 2003. p.101-204.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. 2 ed.rev.atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2002, p.349-371.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17 edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVEIRA ATCHE, Elusa Cristina Costa. Humanismo no direito de resistência dos negros escravos no Brasil do século XIX. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003. p.113-141.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2003.

_____; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado Nunes. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: _____. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005. (Vol.4).

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gala, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

Aires, Argentina. Julho de 2000. p. 246. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em janeiro de 2015.

VITORIA, Francisco. **Os índios e o direito da guerra**. Trad. Ciro Mioranza. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2006. p. 35-109.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3 ed.rev.atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

CRIMINOLOGIA NO ENSINO JURÍDICO: UM POSSÍVEL PASSO RUMO AO HORIZONTE DE UM MODELO ALTERNATIVO DE ENFRENTAMENTO DA “QUESTÃO CRIMINAL”

Helena Schiessl Cardoso¹

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubem Alves

PALAVRAS-CHAVE: Criminologia; ensino jurídico; América-Latina.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 70 do século passado é possível identificar um processo de recepção criativa da Criminologia crítica de origens norte-americanas e europeias no continente latino-americano que deu origem a um longo acúmulo criminológico

¹ Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Criminologia e Política Criminal - ICPC, em convênio com a Universidade Positivo - UP; Professora de Direito Processual Penal na Universidade da Região de Joinville - Univille; Professora licenciada da Associação Catarinense de Ensino - ACE; Advogada Criminal.

crítico da modernidade-colonialidade.² Desde então, houve uma produção acadêmica crítica diversificada e a proposição de diversas pautas dedicadas à gradual superação do paradigma do controle penal.

No entanto, diante da aparente suspensão do projeto utópico da década de 70 e do sofrimento humano produzido pelo paradigma punitivo, sobretudo no Brasil (e em toda América Latina), impõe-se resgatar e repensar os existentes e possíveis instrumentos de resistência. Aqui, qualquer tentativa de compreensão tanto dos obstáculos para a paralisação do projeto criminológico-crítico latino-americano quanto das potencialidades para a sua retomada é de relevante significação teórica e prática. Uma empreitada desta natureza requer, contudo, a compreensão do contexto histórico e concreto da(s) Criminologia(s) latino-americana(s) e brasileira(s) e, por conseguinte, necessita do mapeamento das comunidades criminológicas estabelecidas, do próprio acúmulo criminológico-crítico produzido, dos projetos emancipatórios formulados, das ações libertárias na sociedade política e civil etc., conforme, entre outros, enunciado na “convocatória” de Vera Regina Pereira de Andrade (2012, p. 118) na obra “Pelos mãos da criminologia”.

Neste universo mais amplo de busca por um caminho de retomada e atualização do projeto criminológico suspenso, optou-se, neste trabalho, pela temática da Criminologia e dos conteúdos criminológicos (críticos) no ensino jurídico. O objetivo é apontar a importância da disciplina na formação dos futuros pensadores e operadores do Direito diante de um quadro insustentável de permanência de um controle social penal genocida e

2 Conforme, entre outros, nas análises em ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Em busca da Latinidade Criminológica: a recepção da criminologia crítica em América Latina à construção da(s) criminologia(s) crítica(s) latino-americana(s) e brasileira(s). In: Estudos críticos sobre o sistema penal: homenagem ao Professor Doutor Juarez Cirino dos Santos por seu 70º aniversário. ZILIO, Jacson; BOZZA, Fábio (org.) Curitiba: LedZe, 2012, p. 157-161, e BATISTA, Vera Malaguti. A Escola Crítica e a Criminologia de Juarez Cirino dos Santos. In: Estudos críticos sobre o sistema penal: homenagem ao Professor Doutor Juarez Cirino dos Santos por seu 70º aniversário. ZILIO, Jacson; BOZZA, Fábio (org.) Curitiba: LedZe, 2012, p. 117-127.

verificar se a sua presença na grade curricular tem algum impacto sobre a compreensão dos acadêmicos acerca da problemática. Neste sentido, a pergunta que paira no ar é: será que as Escolas de Direito brasileiras cumprem a função essencial destacada por Rubem Alves, isto é, será que ensinam a questionar o que aí está para que se possa explorar o “mar desconhecido” em busca de respostas alternativas?

1 PERMANÊNCIA DO PARADIGMA DO CONTROLE PENAL NO BRASIL

Inicialmente, é fundamental contextualizar a compreensão da problemática da criminalidade na realidade brasileira. Neste sentido, uma análise superficial da história indica que, no que diz respeito à compreensão e solução dos conflitos sociais, o Brasil continua preso ao paradigma do controle penal. Apesar da existência de um conjunto complexo, e aparentemente antagônico, de reformas legislativas nas últimas décadas³ e de recentes esforços institucionais de (re)avaliação dos meios de enfrentamento do problema da “segurança pública”⁴, a compreensão do que seria a “questão criminal” e de como se deveria enfrentá-la permanece em sua essência inalterada: a problemática da “violência” é percebida como uma “violência individual” provocada por “criminosos perigosos” que necessitam de tratamento/ressocialização e a “segurança da ordem pública” deve ser garantida através do combate (bélico) da “criminalidade”, tradicionalmente representada pela “criminalidade de rua” (ANDRADE, 2012b, p. 360-366).

No interior deste paradigma do controle social, sustentado pela ideologia da “defesa social”, a “questão criminal” é

3 É possível citar, entre outros, as seguintes alterações legislativas, aparentemente antagônicas: a reforma penal de 1984, a Lei de Execução Penal, a Lei dos Juizados Especiais, a Lei dos Crimes Hediondos, a Lei Maria da Penha, a Lei dos Crimes ambientais, o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança. Compare, neste sentido, também ANDRADE, Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão, op. cit., p. 174.

4 A exemplo da Conferência Nacional de Segurança Pública com Cidadania (CONSEG), promovido pelo Ministério da Justiça do Governo brasileiro, no período de janeiro de 2008 a agosto de 2009.

enfrentada, por conseguinte, através de uma “política penal” em sentido estrito que pode ser resumida, segundo Cirino dos Santos, na definição de crimes, na cominação e execução de penas privativas de liberdade (CIRINO DOS SANTOS, 2012).

É de se ponderar criticamente que, embora existam movimentos reformistas na direção da redução do encarceramento, por exemplo, através de sanções alternativas à pena de prisão, eles são incapazes de formular um novo sistema de justiça penal, pois, conforme expressão utilizada por Pavarini, o aumento da “caixa de ferramentas” resulta, em última instância, no aumento do controle penal, tendo em vista que sempre existe a possibilidade de conversão das penas alternativas em penas privativas de liberdade, o que certamente não favorece a redução do universo penitenciário (PAVARINI, 2006, p. 226-227).

Ademais, uma análise mais cautelosa destes movimentos permite identificar que a configuração de uma “dupla via metódica” de enfrentamento da “questão criminal”, com um “núcleo brando” de alternativas penais e um “núcleo duro” de manutenção da instituição prisional, não elimina a “unidade funcional” destes caminhos – unidade que se traduz, entre outras coisas, no reforço e na maximização do próprio paradigma do controle penal (ANDRADE, 2012b, p. 174). Assim, a conjuntura atual parece ser antes de um “reformismo cosmético” (PAVARINI, 2006, p. 217), incapaz de concretizar uma reforma penal revolucionária.

2 LEGITIMAÇÃO DA INTERVENÇÃO PENAL COM FUNDAMENTO NOS PRINCÍPIOS RETRIBUTIVO E PREVENTIVO

Do ponto de vista jurídico-político, percebe-se então a manutenção do discurso “tradicional” sobre o sistema de justiça criminal, no qual a sanção penal, como intervenção estatal nos direitos do cidadão, é legitimada e justificada com base nos

princípios “retributivo”, “especial-preventivo” e “geral-preventivo”, a seguir sintetizados:

(a) Na teoria retributiva “o sentido da pena esgota-se, amplamente, na **compensação de culpabilidade** relacionada ao fato” (ALBRECHT, 2010, p. 62). A pena estatal encontraria seu sentido na “imposição de um mal justo contra o mal injusto praticado pelo autor” (CIRINO DOS SANTOS, 2012, p. 421). Ou seja, o injusto causado pelo delinquente seria compensado através da retribuição de uma pena justa, a fim de reintegrar a ordem jurídica abalada pelo fato culpável e com o intuito de realizar a justiça.⁵

(b) Na perspectiva da prevenção especial, a pena evitaria o cometimento de atos criminosos intervindo sobre o “indivíduo desviante” por meio de dois processos simultâneos: (1) através da correção/ressocialização (o “tratamento”) do autor durante a execução penal (função de prevenção especial positiva), e (2) através da neutralização do sujeito, supostamente perigoso, na prisão para garantir a segurança da comunidade (função de prevenção especial negativa).⁶

(c) Na teoria da prevenção geral, a pena também resultaria na prevenção de crimes futuros. Mas nessa perspectiva, a pena tomaria como foco não o indivíduo desviante (prevenção especial), mas a sociedade como um todo (prevenção geral). A finalidade da sanção estaria na “influência da coletividade que, através das ameaças penais e da execução penal, deve ser instruída sobre as proibições legais e deve ser desestimulada de sua infração” (ROXIN, 2006, p. 78). Aqui, (1) a função de prevenção geral negativa, por um lado, seria exercida através da intimidação penal e (2) a função da prevenção geral positiva, por outro lado, seria cumprida através da estabilização da fidelidade normativa da sociedade (ALBRECHT, 2010, p. 68).

5 Conforme ALBRECHT, *Criminologia: uma fundamentação para o direito penal*, op. cit., p. 62-63 e ROXIN, *Claus. Strafrecht: allgemeiner teil. v. I. 4. ed.* München: C.H. Beck, 2006, p. 70.

6 Compare, nesse sentido, ALBRECHT, *Criminologia: uma fundamentação para o direito penal*, op. cit., p. 63, 67 e CIRINO DOS SANTOS, *Direito Penal: parte geral*, op. cit., p. 424.

3 DESLEGITIMAÇÃO TEÓRICA E EMPÍRICA DAS TEORIAS DAS PENAS

Há, no entanto, objeções significativas em relação às respectivas teorias legitimadoras da sanção penal, feitas tanto por representantes da dogmática (crítica) quanto pela pesquisa empírica realizada no interior da perspectiva criminológica (crítica).

(a) No que diz respeito à teoria retributiva, Claus Roxin a compreende como cientificamente insustentável, porque (1) a função do Direito Penal é a proteção subsidiária de bens jurídicos e, assim, uma pena livre de qualquer finalidade social é inadmissível por carecer de legitimação – sobretudo, porque o Estado, como instituição terrena, não pode realizar a ideia metafísica da justiça, e (2) a compensação de culpabilidade por si só não pode fundamentar a pena criminal, tendo em vista que seu pressuposto teórico de “liberdade de vontade” é indemonstrável (ROXIN, 2006, p. 73). Nesse sentido, também Peter-Alexis Albrecht alerta sobre o consenso no âmbito da própria psiquiatria forense de que “a capacidade do autor de poder ter agido diferente no momento do fato, não pode ser comprovada com meios empíricos” (ALBRECHT, 2010, p. 65).

(b) Há, igualmente, diversas críticas dirigidas à função especial-preventiva da pena. Antes de tudo, segundo Claus Roxin, a perspectiva não fornece nenhum princípio de medida limitadora à sanção criminal. Assim, a consequência evidente da pena apenas especial-preventiva seria manter o condenado no cárcere até o momento em que se demonstre sua ressocialização. Surgem ainda questionamentos sobre o direito do Estado de “educar” ou “tratar” sujeitos com capacidade jurídica (ROXIN, 2006, p. 76). De acordo com Karl-Ludwig Kunz, a execução terapêutica não deveria intervir sobre a autonomia do preso, facultando-lhe a participação em programas de ressocialização (KUNZ, 1994, p. 294), contrariamente a uma atual atitude paternalista do Estado que pretende o melhoramento

do sujeito de acordo com seus próprios critérios morais.⁷ Roxin indica ainda outra fragilidade da perspectiva especial preventiva. Há autores de fatos puníveis que não necessitam de intervenção ressocializadora, como é o caso, por exemplo, dos sujeitos que praticaram crimes imprudentes ou ocasionais. Aqui não haveria como legitimar a pena criminal do ponto de vista especial-preventivo (ROXIN, 2006, p. 77).

Por outro lado, e além destes questionamentos teóricos, as pesquisas empíricas indicam amplamente um quadro negativo sobre o efeito especial preventivo da sanção criminal. A “neutralização do condenado” na prisão (prevenção especial negativa), embora possa evitar o cometimento de outros fatos puníveis durante a execução, prospectivamente é contraproducente, porque a pena privativa de liberdade exerce uma influência nefasta sobre a vida do preso. O encarceramento conduz à desintegração social do condenado: São rompidos praticamente todos os laços sociais fora do cárcere – no âmbito do trabalho, dos amigos, da família etc. e o condenado é condicionado a viver segundo a rotina prisional repressiva e uniformizante – que nada tem a ver com a vida fora da prisão (CIRINO DOS SANTOS, 2012, p. 442-446).

Além de se sujeitar à disciplina do cárcere, o preso precisa adaptar-se ainda à subcultura prisional. Significa dizer: se ele não era “violento” ou “corrupto” antes de ingressar na execução penal, então eventualmente precisa se tornar “violento” e “corrupto” para sobreviver no cárcere. E quanto mais tempo o condenado permanecer nesse ambiente, tanto maiores serão suas deformações psíquicas e emocionais, e tanto mais provável será sua inserção em carreiras criminosas (CIRINO DOS SANTOS, 2012, p. 442-446). Assim, conforme pontuado por Alessandro Baratta (2002, p. 184), a submissão do detento aos processos de “desculturação” – “desadaptação às condições necessárias para vida em liberdade” – e “aculturação” ou “prisonalização” – “as-

7 CIRINO DOS SANTOS, *Direito Penal: parte geral*, op. cit., p. 425; ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. *Direito Penal Brasileiro*. v. I. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.; ALBRECHT, *Criminologia: uma fundamentação para o direito penal*, op. cit., p. 127.

sunção das atitudes, dos modelos de comportamento e valores da subcultura carcerária” –, não podem ser equilibrados por nenhuma técnica psicoterapêutica e pedagógica e impedem qualquer tentativa de “ressocialização do condenado” na prisão (prevenção especial positiva).

Após o cumprimento da pena, o sujeito que desaprendeu a viver em sociedade retorna ao convívio social. E nesse ambiente sofre da rotulação de “excondenado”, com duas consequências gravosas: Por um lado, dificilmente consegue se reintegrar na sociedade, tendo em vista que a desconfiança dos outros dificulta a reconstrução dos velhos e a construção de novos laços sociais de trabalho, amizade etc. Por outro lado, se, como revela a psicologia, o sujeito se constitui a partir do olhar do outro (LEITE, *In* PATTO, 1997), então o egresso do sistema prisional tende a assimilar essa autoimagem negativa de “ex-condenado”. Pode então não encontrar o estímulo necessário para abandonar o modo de vida da subcultura prisional eventualmente assimilado durante a execução penal.

A representação nefasta da própria imagem, associada à falta de apoio estrutural após a saída do cárcere, pode induzir a atuação do sujeito de acordo com o papel que lhe foi atribuído socialmente, ou seja, conforme um “criminoso” – realizando-se a “self fulfilling prophecy” (CIRINO DOS SANTOS, 2012, p. 442-446). Desse modo, na contramão da pretendida função de prevenir crimes futuros, a inserção do condenado na instituição prisional favorece, na verdade, a sua reincidência em fatos puníveis. Deve-se reconhecer, portanto, o fracasso das teorias correcionais (PAVARINI, 2006, p. 67-71). De forma conclusiva, Albrecht afirma que “é de se supor, no melhor dos casos, um não efeito e, no pior dos casos, um efeito contraprodutivo. [E] Isto vale especialmente para a pena privativa de liberdade” (ALBRECHT, 2010, p. 86).

(c) Por fim, em relação à teoria da prevenção geral da pena, existe um amplo consenso que apenas algumas pessoas planejam tão racionalmente o cometimento de fatos puníveis a

ponto de serem “intimidadas” pela ameaça penal. Em todo caso, o que as desestimularia não seria a ameaça em si, mas o risco de ser descoberto e perseguido pelo sistema de justiça criminal⁸. Nas palavras de Zaffaroni, Batista, Alagia e Slokar,

[...] a imensa maioria das pessoas evita as condutas aberrantes e lesivas por uma enorme e diversificada quantidade de motivações éticas, jurídicas e afetivas. [...] não é a prevenção geral negativa que dissuade as pessoas ou conserva a sociedade: trata-se, sim, de uma ilusão do penalismo que identifica direito penal com cultura (ZAFFARONI et al., 2006, p. 118-119).

A ineficácia da elevada ameaça penal resta empiricamente comprovada e, além disso, também a função de prevenção geral positiva da pena parece empiricamente inacessível (ALBRECHT, 2010, p. 91). Assim, para Cirino dos Santos (2012, p. 427), o discurso descreve antes um mundo imaginário.

Diante das críticas, acima referidas, emerge – ainda no interior da própria dogmática – a teoria de unificação das funções da pena como perspectiva doutrinária que defende a compensação das deficiências individuais de cada teoria penal com a justaposição dos princípios retributivo, especial-preventivo e geral preventivo – dando luz a uma ampla legitimação da sanção criminal (ALBRECHT, 2010, p. 428),subscrita inclusive pelo artigo 59 do Código Penal brasileiro.⁹

Não há como negar que essa elucubração teórica é mais complexa do que as respectivas teorias isoladas. Contudo, a teoria da unificação é incapaz de fazer frente às constatações empíricas sobre a ineficácia das funções preventivas atribuídas à pena

8 Idem, p. 86-87. ROXIN, Strafrecht: allgemeiner teil, op. cit., p. 80; CIRINO DOS SANTOS, Direito Penal: parte geral, op. cit., p. 427.

9 Artigo 59 do Código Penal: “O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e conseqüências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime (...)” (BRASIL. Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del-2848compilado.htm>. Acesso em: 29 jul 2013.)

criminal, conforme explicitado anteriormente. Levando-se em conta o fracasso dos objetivos declarados da pena, na verdade, o discurso jurídico acima problematizado é uma tentativa de legitimação de uma ordem injustificável.

4 “MOVIMENTO” DAS CRIMINOLOGIAS CRÍTICAS BRASILEIRAS E NECESSIDADE DE RESISTÊNCIA AO MODELO GENOCIDA DE CONTROLE SOCIAL

Acrescente-se ainda que, no contexto latino-americano, o sistema prisional está numa situação de tensão insuperável com o desenho de um Estado Democrático de Direito, pois – além de todas as objeções teóricas e empíricas até então aduzidas – a grande maioria das penitenciárias e cadeias públicas brasileiras apresenta notoriamente condições absolutamente desumanas, permitindo a sua classificação como “campos de concentração”¹⁰ ou “GULAGs de estilo ocidental” (CHRISTIE, 1998). Deste modo, também por aqui é acertada a crítica aos sistemas prisionais proferida por Zaffaroni, Batista, Alagia e Slokar (ZAFFARONI et al., 2006, p. 126) ao trabalhar a problemática do horizonte penal a partir de um “olhar próprio”:

Os riscos de homicídio e suicídio em prisões são mais de dez vezes superiores aos da vida em liberdade, em meio a uma violenta realidade de motins, abusos sexuais, corrupção, carências médicas, alimentares e higiênicas, além de contaminações devido a infecções, algumas mortais, em quase 80% dos presos provisórios. Assim, a prisonização é feita para além da sentença, na forma de pena corporal e eventualmente de morte, o que leva ao paradoxo a impossibilidade estrutural da teoria.

A análise crítica do Direito Penal e do funcionamento do sistema prisional latino-americano, conduz os autores a con-

10 ARGÜELLO, Katie Silene Cáceres. Do Estado social ao Estado penal: invertendo o discurso da ordem, p. 19. Disponível em: <<http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2013/01/Artigo-Katie.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.; WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 11.

cluír pela necessidade de explícita negação de todas as teorias que atribuem algum efeito positivo à pena.¹¹ Para eles, o conceito de “pena” não deve ser construído com base nas funções manifestas da sanção criminal – já que são falsas ou não generalizáveis –, nem com base nas funções latentes da pena¹² – pois em sua opinião são tantas que é impossível conhecer todas (ZAFFARONI et al., 2006, p. 98). Trata-se de construir um conceito jurídico de pena a partir de referências “ônticas”. Assim, “*a pena é uma coerção, que impõe uma privação de direitos ou uma dor, mas não repara nem restitui, nem tampouco detém as lesões em curso ou neutraliza perigos iminentes*” (ZAFFARONI et al., 2006, p. 99).

Propõem, então, uma teoria negativa agnóstica da pena: “negativa”, porque nega qualquer função positiva da pena, e “agnóstica”, porque afirma desconhecer a sua função. Se, nesta perspectiva, a pena representa um mero “ato de poder” e encontra sua explicação apenas na política, então resta ao Direito Penal programar aquilo que está ao seu alcance, ou seja, as decisões das agências jurídicas. Mais: No contexto de um compromisso político democrático, tais agências jurídicas devem buscar a limitação das manifestações de poder do estado de polícia, a fim de garantir a sobrevivência do estado de direito (ZAFFARONI

11 “É muito mais transparente renunciar a qualquer teoria positiva da pena, porque: a) todas elas legitimam de algum modo o estado de polícia; b) as funções positivas concedidas ao poder punitivo são falsas desde o ponto de vista das ciências sociais, não se comprovam empiricamente, provêm de generalizações arbitrárias de casos particulares de eficácia, jamais tendo sido confirmadas em todos os casos ou mesmo em um número significativo deles; c) ocultam o modo real de exercício do poder punitivo e com isso o legitimam; d) só ocasional e isoladamente o poder punitivo cumpre qualquer uma das funções manifestas a ele atribuídas.” (ZAFFARONI, et al., Direito Penal Brasileiro, op. cit., p. 126. (grifamos).

12 “As únicas proposições que podem ser afirmadas acerca de suas funções latentes são: a) que se trata de um complexo heterogêneo; b) que diferem em razão dos conflitos sobre os quais são exercidas; c) que qualquer enunciado redutor desemboca no simplismo; d) que as funções latentes da pena não podem ser isoladas do desempenho total do poder punitivo e, por conseguinte, de seu exercício mais significativo e para o qual a pena é quase um pretexto: o poder de vigilância; e) que, em qualquer caso, o poder punitivo exercido com a pena constitui somente uma parte ínfima, tendo em vista as dimensões do poder de vigilância, do paralelo e do subterrâneo.” (Idem, p. 98.)

et al., 2006, p. 108), atualmente ameaçada pelo inchaço do poder punitivo do Estado Penal.¹³

Ao lado desta teoria negativa agnóstica, há penalistas e criminólogos que, como por exemplo Juarez Cirino dos Santos, adotam uma perspectiva da criminologia crítica fundada na teoria materialista dialética que pretende além de desmascarar as funções “ilusórias” da pena também denunciar as suas funções “reais”.

Essa vertente teórica tem como centro gravitacional a relação existente entre o modo de produção capitalista e a forma de punição na sociedade moderna. Assim, identifica a pena na sua modalidade de “retribuição equivalente” como forma específica de punição da sociedade capitalista. Nas palavras de Juarez Cirino dos Santos (2012, p. 439), “no âmbito da responsabilidade penal, a retribuição equivalente é instituída sob a forma da pena privativa de liberdade, como valor de troca do crime medido pelo tempo de liberdade suprimida”. O “tempo” funciona não apenas como a medida de determinação do valor da mercadoria na sociedade capitalista, mas também como critério de quantificação da privação de liberdade (ZAFFARONI et al., 2006, p. 67, 71-72, 80).

Ao lado do “valor de troca” da sanção criminal na sua “forma salário”, a pena possui também um “valor de uso” que se manifesta, sobretudo, a partir da seletividade dos processos de criminalização, tão denunciada pelo criminólogo crítico Alessandro Baratta: o Direito Penal não é igual para todos, pois há sujeitos mais vulneráveis à criminalização do que outros. E aqui os dados oficiais denunciam claramente a intervenção massiva do sistema de justiça criminal sobre os socialmente marginalizados (BARATTA, 2002, p. 161-162, 175-177). A lógica seletiva do sistema resulta, inclusive, na ampla ineficácia dos chamados

13 A análise da conjuntura atual indica que, como em outros países, também no Brasil é possível identificar um “Estado Penal” que se advoga o direito de “eliminar” os problemas sociais através de processos de criminalização. Compare, neste sentido, ARGÜELLO, Do Estado social ao Estado penal: invertendo o discurso da ordem, op.cit.

“crimes de colarinho branco”, revelando-se aqui o Direito Penal como apenas “simbólico”. Em última instância, os crimes econômicos, tributários, ecológicos etc. são criados pela legislação penal para legitimar retoricamente o Direito Penal e o poder punitivo estatal no imaginário popular, mas não possuem eficácia instrumental (CIRINO DOS SANTOS, 2012, p. 447-452).

A ampla imunização dos ilícitos cometidos por sujeitos de estratos sociais mais elevados e a intervenção penal preferencialmente sobre sujeitos socialmente excluídos revela o controle social seletivo do poder estatal. Deste modo, a prevenção especial serve, essencialmente, à garantia das relações sociais desiguais na ordem econômica capitalista. Ademais, a imagem de um Direito Penal que busca a proteção quase total da vida em sociedade satisfaz apenas o anseio social por eficiência repressiva no combate das situações sociais problemáticas. A tipificação de crimes no âmbito do Direito Penal simbólico é fundamental para sustentar o discurso falso da “igualdade” do Direito. A prevenção geral presta-se então à legitimação do próprio sistema de justiça criminal como instrumento de política social. Conforme a síntese de Juarez Cirino dos Santos (2012, p. 442),

(...) o valor de uso atribuído à pena criminal, inútil do ponto de vista das funções declaradas do sistema penal, é útil do ponto de vista das funções políticas reais da pena criminal, precisamente porque a desigualdade social e a opressão de classe do capitalismo é garantida pelo discurso penal da correção/neutralização individual e da intimidação/reforço da fidelidade jurídica do povo.

Por todo o exposto, é possível constatar que, na América Latina a sanção penal executada em sistemas prisionais substancialmente desumanos não realiza nenhuma das funções declaradas da pena. Muito pelo contrário, reduz-se à imposição de uma “dor” ou “morte, segundo a teoria negativa agnóstica, e se presta ao controle social seletivo em uma sociedade estruturalmente desigual conforme ponderações da teoria materialista dialética da pena.

Do ponto de vista acadêmico, a dogmática e criminologia críticas desenvolvidas por Batista e Cirino dos Santos (a) rompem, portanto, claramente com o paradigma da criminologia etiológica,¹⁴ que fundamenta o tradicional discurso jurídico da pena e (b) marcam, historicamente, o início de um “movimento” de “recepção criativa” do paradigma da reação social (CIRINO DOS SANTOS, 2012) em solo brasileiro a partir da década de 1970, que não apenas incorporou os conceitos centrais do “labeling approach”, mas complementarmente também buscou uma identidade própria para a Criminologia crítica da América Latina e Brasileira, como expressão de uma libertação do colonialismo intelectual.¹⁵

Este “movimento”¹⁶ gerou, segundo Vera Regina Pereira de Andrade (2012b, p. 117), no Brasil (e na América Latina como um todo), um “longo acúmulo criminológico crítico da modernidade-colonialidade” que – apesar de sua complexidade interna

14 No interior do paradigma etiológico, a criminalidade é trabalhada como um dado objetivo a ser estudado e cujas causas poderiam ser identificadas/descobertas no indivíduo (princípio etiológico-individual) ou na sociedade (princípio etiológico-sócio-estrutural). Compare, neste sentido, ALBRECHT, *Criminologia: uma fundamentação para o direito penal*, op. cit., p. 41-53.

15 Conforme diagnóstico em ANDRADE, *Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão*, op. cit., p. 79-88, e BATISTA, Vera Malaguti. *A Escola Crítica e a Criminologia de Juarez Cirino dos Santos*. In: *Estudos críticos sobre o sistema penal: homenagem ao Professor Doutor Juarez Cirino dos Santos por seu 70º aniversário*, op. cit., p. 117-127.

16 Entre as discussões no interior do paradigma da reação social no Brasil (e na América Latina), é possível destacar, entre outras, as seguintes hipóteses de trabalho: não se reconhece mais a existência do “crime em si”, desloca-se a perspectiva para os processos de criminalização primária (definição do “crime”) e secundária (rotulação do “criminoso”), analisam-se os inúmeros efeitos negativos da criminalização sobre o indivíduo rotulado, inserem-se os próprios processos de criminalização numa perspectiva macro de poder (econômico, político, cultural, social etc.), toma-se a criminalidade como socialmente fabricada, denuncia-se a seletividade dos processos de criminalização e se investigam as peculiaridades de suas metarregras em solo latino-americano, amplia-se o conceito de violência através dos conceitos de violência institucional e estrutural (para além da violência individual), critica-se o modelo de “segurança pública” fundada na categoria de “ordem” e se busca uma “segurança dos direitos”, verifica-se a característica bélica e genocida do controle penal brasileiro (e latino-americano), lança-se o desafio da identidade da Criminologia Crítica da região, questiona-se a necessidade de ressignificação latino-americana dos conceitos centrais das criminologias críticas dos eixos europeu e norte-americano.

e de suas mais diversificadas agendas – vincula-se a um “horizonte utópico de superação do atual sistema de controle penal” (ANDRADE, 2012b, p. 101). O projeto criminológico crítico subjacente, no entanto, encontra-se atualmente suspenso.

Parece, no entanto, que urge retomá-lo diante da conjuntura de manutenção e contínua expansão do paradigma do controle penal, através do aumento incessante da população carcerária em sistemas prisionais desumanos, da expansão das técnicas de controle e de uma política cada vez mais bélica de enfrentamento da criminalidade tradicional de rua. Ao analisar a conjuntura do “grande encarceramento”, Vera Malaguti Batista (2012, p. 99-100) enuncia que

A prisão não perdeu sentido [...] O singular do neoliberalismo foi conjugar o sistema penal com novas tecnologias de controle, de vigilância, de constituição dos bairros pobres do mundo em campos de concentração. No Rio de Janeiro [...] a governamentalização da segurança pública conjuga o maior índice de mortos pela polícia, os famigerados autos de resistência (mais de mil por ano) com a pacificação das favelas. [...] As favelas do Rio que estão ocupadas manu militari são vendidas como um modelo que se assemelha aos territórios ocupados da Palestina: muros, controle minucioso da movimentação, novas armas, novas técnicas, mas principalmente uma gestão policial da vida. [...] Se os Estados Unidos são os maiores carcereiros do mundo, o Brasil passou a ocupar um lugar importante: em 1994 (quando FHC aprofunda o que Collor havia tentado) o Brasil tinha 100.000 prisioneiros. Em 2005, já eram 380.000 e hoje estamos com cerca de 500.000 presos e 600.000 nas penas alternativas.

Verifica-se então a situação “paradoxal” da consolidação de um Estado Penal (ARGUELLO, s/d.) brasileiro que, apesar das críticas dogmáticas e criminológico-críticas da pena, é sustentado pelo “credo criminológico” dominante na sociedade, sintetizado por Nilo Batista (2002) como fé na “criminalização provedora” e “dogma da pena”.

Diante das constatações empíricas do fracasso das teorias “re”, o senso comum criminológico reflete, por conseguinte,

antes um “ato de fé”, pois existe a crença de que os problemas podem ser resolvidos através da criminalização de condutas e de que a pena criminal é o remédio universal para todos os males. Neste ponto, impõe-se refletir sobre a metáfora de Vera Regina Pereira de Andrade (2012b, p. 176):

O Papai Noel sistema penal [...] está nu: uma nudez que desvenda, hoje sem fantasias legitimadores, suas múltiplas colonizações. As fantasias, entretanto, ainda que desnudadas em sua ingenuidade infantil, não apenas sobrevivem, mas se recriam em novas fantasias estilizadas às exigências da maturidade: se o Papai Noel não pode mais distribuir igualmente os presentes prometidos a todos, pois nem todos são igualmente merecedores, é preciso recriar ‘Papais Noéis’ em diferentes velocidades, a duas, talvez três velocidades, para que assim ele(s) alcance(m) o verdadeiro dom da ubiquidade justa: a onipresença necessária para dar a cada um de acordo com o seu merecimento.

E as diferentes velocidades dos “Papais Noéis” se espelham na “dupla via metódica” do controle penal contemporâneo, com um “núcleo brando” de imunização ou de penas alternativas para os estratos sociais mais elevados e um “núcleo cada vez mais duro” destinado aos estratos sociais menos elevados; uma duplicidade de caminhos que revela em essência uma “unidade funcional”, tendo em vista que, além de manter o paradigma punitivo, dirige-o ao “inimigo” de sempre:

Todos os caminhos continuam levando os mesmos (velhos inimigos) e os definidos como similares (novos inimigos) à prisão e à morte, no confronto cada vez mais bélico e militarizado em que o controle penal vem convertendo-se, e na teia cada vez mais emaranhada entre controle social formal e informal, entre pena pública e privada, entre lógica da seletividade e lógica do extermínio, entre prisão e ‘genocídio em marcha’, ‘genocídio em ato’ (ANDRADE, 2012b, p. 174).

Contra esta saga do “mais” controle penal, historicamente associada a uma política penal de “derramamento de sangue”, é necessário haver “resistência” e, aqui, conforme análise

de Vera Regina Pereira de Andrade, é fundamental compreender o acúmulo criminológico-crítico latino-americano¹⁷ sobre “os processos genocidas produzidos pelo poder punitivo e sobre os remédios com prazos de validade vencidos, que perpetuamente retornam sob velhos rótulos e embalagens; numa palavra, sobre o eterno retorno da reação social punitiva (...)” (ANDRADE, 2012, p. 117).

5 IMPORTÂNCIA DAS CRIMINOLOGIAS (CRÍTICAS) NA FORMAÇÃO JURÍDICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA CRIMINAL ALTERNATIVA

O referido acúmulo criminológico-crítico latino-americano deve então servir, segundo Vera Regina Pereira de Andrade (2012b, p. 117), como “a âncora do resgate do criticismo” e, neste contexto, a autora enuncia uma “convocatória” de retomada do projeto suspenso, que necessita da compreensão da história passada e do presente da Criminologia crítica latino-americana, já que

[...] a Criminologia, enquanto saber e prática do controle social e penal, muito tem a dizer e a fazer na compreensão e na funcionalização de nossa latinidade, seja ambigualmente, na direção da exclusão e do extermínio, seja na construção de caminhos ‘desviantes dele’ [...]. (ANDRADE, 2012b, p. 118-119).

17 “As Criminologias críticas latino-americanas e brasileiras têm construído, portanto, um acúmulo argumentativo sobre os riscos de um ‘mais controle penal’, quando estamos precisamente diante de um ‘Ornitorrinco’ punitivo, metáfora que pode muito bem ilustrar a hibride do nosso controle penal, amálgama que tem sido de escravismo com capitalismo, de público com privado, de patrimonialismo com universalismo, de liberalismo com autoritarismo. (...) Com efeito, se o eficientismo penal contemporâneo implica a longa saga do ‘mais’, a saber, mais leis penais, mais criminalizações e apenamentos, mais polícias, mais viaturas, mais algemas, mais vaga nas prisões, mais prisões provisórias – e no Brasil Regime Disciplinar Diferenciado (RDD) –, devem ser acrescentadas a esta saga, continuidade da histórica ‘Política criminal com derramamento de sangue’, mais mortes e mais vagas nos cemitérios. E sobre isso deve haver muito mais do que mediana clareza por parte das agências e dos atores que têm o poder criminalizador: tem de haver resistência.” (Idem, p. 111-112.)

Se, ademais, “[...] apenas o caminho crítico da Criminologia pode potencializar esta segunda direção” (ANDRADE, 2012b, p. 119) então, nos moldes do “modelo crítico”¹⁸ proposto por Marcos Nobre, é necessário, antes de tudo, realizar um diagnóstico de época para entender a realidade e, então, identificar tanto os obstáculos que impedem a mudança do paradigma do controle penal quanto indicar as potencialidades que permitem a concretização do projeto criminológico-crítico de superação do controle penal.

Nesta empreitada, é imperioso retomar a lição de Alessandro Baratta (2002, p. 205), no sentido de que a estratégia político-criminal radicalmente alternativa precisa atentar para a função da opinião pública e dos processos de legitimação do direito penal desigual, através de processos ideológicos e psicológicos. É fundamental que haja uma verdadeira “batalha cultural e ideológica para o desenvolvimento de uma consciência alternativa no campo do desvio e da criminalidade. (...) sem a qual ela [a política alternativa] estará destinada a permanecer uma utopia de intelectuais iluministas”.

Certamente, em meio a esta “batalha cultural e ideológica” proposta por Alessandro Baratta, a academia tem um importante papel a cumprir, sobretudo, através da construção de um discurso contra-hegemônico. Aqui, a disciplina da Criminologia e, sobretudo, dos conteúdos criminológico-críticos da modernidade colonialidade são de fundamental importância para o ensino jurídico, pois influem na percepção da temática por parte dos acadêmicos de direito, que, muitas vezes, já atuam no sistema de

18 De acordo com Marcos Nobre, o “modelo crítico” pressupõe a presença simultânea de dois princípios fundamentais: (a) a compreensão da realidade e o diagnóstico de época, e, (b) a identificação dos obstáculos e das potencialidades da emancipação. Desse modo, na perspectiva da teoria crítica, não é suficiente descrever o funcionamento das coisas. É imprescindível verificar também os motivos concretos nas relações sociais que impedem e procurar os elementos que possibilitam a emancipação. E se a teoria crítica possui forte vinculação com as condições históricas da sociedade, então também o pensamento no campo crítico precisa se abrir à constante reformulação e revisão para não cair no dogmatismo. (NOBRE, Marcos. Introdução: Modelos de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.) Curso livre de teoria crítica, op. cit., p. 18-19).

justiça criminal na qualidade de estagiários e que, indubitavelmente, representam os profissionais do direito do futuro. Seja de uma forma ou de outra, certamente serão cidadãos brasileiros que podem (ou não) engajar-se coletivamente – e em “rede” – para deslocar¹⁹ o “credo criminológico dominante” por um discurso criminológico-crítico, tanto na “sociedade política” quanto na “sociedade civil”, no contexto maior de uma luta por uma política criminal alternativa e por uma reformulação da organização social.

Assim, a retomada do projeto criminológico-crítico necessita de um diagnóstico de época sobre a realidade da Criminologia no ensino jurídico, tendo em vista que, nas palavras de Vera Regina Pereira de Andrade (2012b, p. 345),

[...] tanto a inserção (se estudar) e o espaço (quanto estudar) da Criminologia no ensino do Direito quanto a definição do seu conteúdo (o que estudar), com que método e para quê, envolvem um conjunto de definições, a um só tempo paradigmáticas e políticas, que transferem suas marcas ao ensino, que têm impacto na construção de sujeitos (subjetividades), cuja palavra e ação também impactam, a sua vez, a vida social.

É necessário investigar uma suposta “residualidade pedagógica” (ANDRADE, 2012b, p. 342) da(s) Criminologia(s), decorrente de um espaço reduzido da disciplina “Criminologia” no ensino jurídico e de um espaço diminuto dos conteúdos crimi-

19 A política criminal alternativa necessita de atores engajados em rede para desconstruir e reconstruir a imagem sobre a “questão criminal” no imaginário social. Confira, neste sentido, entre outros, BARAK, Gregg. *Newsmaking Criminology: reflections on the media, intellectuals, and crime*. In: BARAK, Gregg (editor). *Media, process, and the social construction of crime: studies in newsmaking criminology*. New York, London: Garland Publishing, 1994, p. 237-238, 250, 256.; CARDOSO, Helena Schiessl. *Discurso Criminológico da Mídia na Sociedade Capitalista: necessidade de desconstrução e reconstrução da imagem do crime e do criminoso no espaço público*. Curitiba: UFPR, 2011. 183 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.; HENRY, Stuart. *Newsmaking Criminology as Replacement Discourse*. In: BARAK, Gregg (editor). *Media, process, and the social construction of crime: studies in newsmaking criminology*. New York, London: Garland Publishing, 1994, p. 288-289.

nológico-críticos no interior da própria disciplina. Tal “residualidade” possivelmente poderia ser interpretada como obstáculo ao projeto de virada paradigmática do controle penal, assim como, por outro lado, o resgate da disciplina “Criminologia” e dos conteúdos criminológico-críticos da modernidade-colonialidade no ensino jurídico poderia ser visto como um possível caminho emancipatório, pois

[e]nsinar criminologias, nesta perspectiva, é concorrer para a formação de uma consciência jurídica crítica e responsável, capaz de transgredir as fronteiras sempre generosas do sono dogmático, da zona de conforto do Penalismo adormecido na labuta técnico-jurídica, capaz de inventar novos caminhos para o enfrentamento das violências (individual, institucional e estrutural). (ANDRADE, 2012b, p. 346).

Por conseguinte, se a superação do paradigma do controle penal necessita de um novo consenso hegemônico acerca da temática da “questão criminal”, conforme indicado estrategicamente por Alessandro Baratta, então, no interior do marco maior de resgate do projeto criminológico-crítico, é imprescindível diagnosticar, em um primeiro momento, as condições do ensino criminológico nas escolas de Direito no Brasil para então, talvez, compreender melhor a suspensão do projeto criminológico-crítico e identificar um possível caminho de sua retomada através da formação de juristas que poderão atuar em “rede”, dentro e fora dos muros da academia, na luta cívica por uma gradual concretização de uma política criminal alternativa.

6 REFLEXÕES ENSAIADAS A PARTIR DE UM “CASO CONCRETO”: A IMPORTÂNCIA DA CRIMINOLOGIA NA FGG/ACE

Diante da impossibilidade de analisar a presença/ausência da Criminologia no ensino jurídico em todo território brasileiro, nos estreitos limites deste trabalho, a proposta é de ensaiar algumas reflexões a partir da realidade do Curso de

Direito da Faculdade Guilherme Guimbala/FGG da Associação Catarinense de Ensino/ACE, localizada no município de Joinville-SC. Certamente tal reflexão não permite generalização para todo território brasileiro, no entanto, é possível intuir, com base neste “caso concreto”, a importância da Criminologia (Crítica) no ensino jurídico.

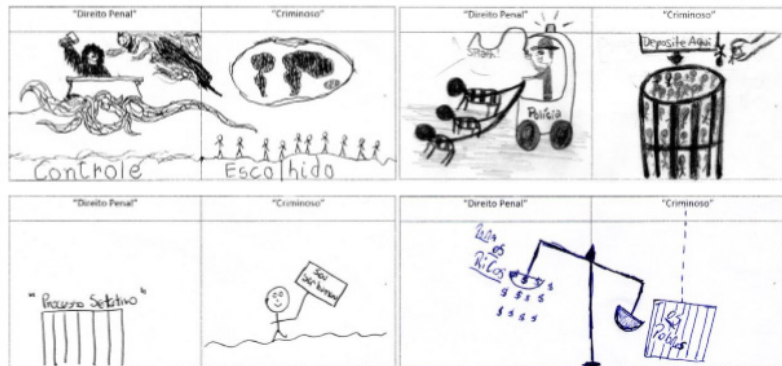
Contando com mais de 30 anos de existência, a FGG/ACE é uma das poucas faculdades da região que incluiu a Criminologia como disciplina obrigatória. Atualmente, a disciplina está alocada na grade curricular no 5º ano e, segundo o plano de ensino para o ano acadêmico de 2014, é possível verificar que a disciplina se estrutura de modo a contemplar em seu conteúdo programático tanto a Criminologia em seu paradigma etiológico quanto a Criminologia em seu paradigma do “labeling approach” ou da “reação social”. Também a bibliografia básica e complementar indica um passeio pelas mais diversas teorias em Criminologia, com especial destaque para obras clássicas da Criminologia Crítica, a exemplo de Baratta, Rusche, Kirchheimer, Melossi, Pavarini, Cirino dos Santos etc. Na opinião dos acadêmicos do quinto ano da instituição é unânime a opinião de que a Criminologia é importante para a sua formação jurídica. Ademais, nos 20 (vinte) questionários aplicados a alguns voluntários que estão cursando a disciplina, 19 (dezenove) interrogados afirmam que a Criminologia influenciou a sua visão sobre o fenômeno do crime, da criminalidade, do criminoso etc. Entre os impactos produzidos pela disciplina e descritos pelos próprios acadêmicos, é possível destacar a aquisição de uma visão mais crítica do sistema de justiça criminal e mais humanista do “criminoso”. A fim de avaliar melhor a compreensão “criminológica” dos acadêmicos interrogados, foi proposta, além do preenchimento do questionário, a atividade de “desenhar” suas representações do “Direito Penal” e do “Criminoso”. As imagens produzidas indicam perspectivas que podem ser associadas ao paradigma etiológico e sua correlata ideologia da “defesa social”, bem como perspectivas associadas ao paradigma da “rea-

ção social”. Para exemplificação, foram selecionados os seguintes desenhos agrupados em dois blocos:

Bloco 1:



Bloco 2:



No primeiro bloco de imagens, o “Direito Penal” é representado como a “balança em equilíbrio” ou a “mão da lei”, como um instrumento que define os “comportamentos proibidos” e que se aplica à “minoridade da sociedade”. O “Criminoso”, por sua vez, é ilustrado como um sujeito portador de “armas de fogo” que “mata” e que é associado à “grades”. Deste modo, há acadêmicos que refletem a problemática da criminalidade claramente a partir da “ideologia da defesa social”, pois compreendem o comportamento desviante como a exceção e vislumbram

o “criminoso” como um ser “perigoso” do qual a sociedade deve ser protegida através de um Direito Penal igualitário com pretensão de realizar justiça.

Por outro lado, no segundo bloco de imagens selecionadas, o “Direito Penal” é representado como um “processo seletivo”, uma forma de “controle”, um instrumento de “dominação” ou “tortura” nas mãos da “polícia” ou dos “poderosos” (“os ricos”). O “Criminoso” é retratado como um “ser humano”, proveniente de um determinado estrato social (“os pobres”), que foi submetido a um “processo de seleção” e “depositado” numa “lixeira lotada”. Aqui o retrato da seletividade dos processos de criminalização representa a adoção do paradigma da “reação social”, assim como a problematização do controle social penal e da violência perpetrada pelo próprio Estado aponta para o impacto de ponderações oriundas das criminologias críticas.

Por conseguinte, parece possível intuir que a existência da disciplina de Criminologia na grade curricular do curso de Direito, ao menos no caso concreto analisado, impacta na compreensão dos acadêmicos acerca da questão criminal, ora para reforçar, ora para deslegitimar o controle social penal.

CONCLUSÃO

No Brasil a solução dos conflitos sociais ocorre através de uma política penal em sentido estrito, isto é, através da definição de crimes e da cominação e execução de penas criminais. E, apesar da total deslegitimação das penas, seja teórica, seja empírica, o paradigma do controle social penal permanece como núcleo duro.

Diante da alarmante situação desumana e genocida do sistema de justiça criminal, sobretudo no Brasil e na América Latina, o movimento criminológico-crítico aponta a necessidade de resistência ao modelo presente e a necessidade de construção de formas alternativas de enfrentamento da questão.

Para tal empreitada, que precisa levar em conta uma batalha de questionamento do atual senso comum acerca da questão

criminal e o seu deslocamento por formas alternativas, destacou-se a importância da Criminologia no ensino jurídico. Isto porque a disciplina apresenta o potencial de impactar na consciência dos futuros pensadores e operadores do Direito.

A fim de ensaiar tal hipótese, buscou-se a compreensão da realidade atual do ensino criminológico de um Curso de Direito específico (FGG/ACE), através da análise do Plano de Ensino da disciplina da Criminologia e de uma dinâmica com alguns acadêmicos que compreendeu o preenchimento de um questionário e a elaboração de desenhos representativos do Direito Penal e do Criminoso.

A interpretação dos dados concretos colhidos permite afirmar que a Criminologia certamente é uma disciplina que pode gerar questionamentos acerca do atual modelo de controle social penal. E, neste sentido, retomando Rubem Alves, ensina a fazer perguntas e a pensar. E diante do desastre humanitário que é o controle penal no Brasil (e em toda América Latina), questionar é o primeiro passo rumo a um modelo alternativo de solução de conflitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Peter-Alexis. **Criminologia**: uma fundamentação para o Direito Penal. Tradução de Juarez Cirino dos Santos e Helena Schiessl Cardoso. Rio de Janeiro/Curitiba: Lúmen Juris/ICPC, 2010.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Em busca da latinidade criminológica: da recepção da criminologia crítica em américa latina à construção da(s) criminologia(s) crítica(s) latino-americana(s) e brasileira(s). In: **Estudos críticos sobre o sistema penal**: homenagem ao Professor Doutor Juarez Cirino dos Santos por seu 70º aniversário. ZILIO, Jacson; BOZZA, Fábio (org.) Curitiba: LedZe, 2012, p.129-170.

_____. **Pelas mãos da criminologia**: o controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012.

ARGÜELLO, Katie Silene Cáceres. **Do Estado social ao Estado penal**: invertendo o discurso da ordem, p. 19. Disponível em: <<http://icpc.org.br/wpcontent/uploads/2013/01/Artigo-Katie.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BARAK, Gregg. Newsmaking Criminology: reflections on the media, intellectuals, and crime. In: BARAK, Gregg (editor). **Media, process, and the social construction of crime**: studies in newsmaking criminology. New York, London: Garland Publishing, 1994, p. 237-264.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3ª ed. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2002.

BATISTA, Nilo. Mídia e sistema penal no capitalismo tardio. **Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade**, Rio de Janeiro, ano 7, nº 12, p. 271-288, 2º semestre de 2002.

BATISTA, Vera Malaguti. A Escola Crítica e a Criminologia de Juarez Cirino dos Santos. In: **Estudos críticos sobre o sistema penal**: homenagem ao Professor Doutor Juarez Cirino dos Santos por seu 70º aniversário. ZILIO, Jacson; BOZZA, Fábio (org.) Curitiba: LedZe, 2012, p. 117-127.

_____. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 29 jul 2013.

CARDOSO, Helena Schiessl. **Discurso Criminológico da Mídia na Sociedade Capitalista**: necessidade de desconstrução e reconstrução da imagem do crime e do criminoso no espaço público. Curitiba: UFPR, 2011. 183 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CHRISTIE, Nils. **A indústria do controle do crime**: a caminho dos GULAGs em estilo ocidental. Tradução de Luís Leiria. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

CIRINO DOS SANTOS, Juarez. **A Criminologia Radical**. 2. ed. Curitiba: ICPC: Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

_____. **Direito Penal**: Parte Geral. 5 ed. Florianópolis: Conceito, 2012.

COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda de. Introdução aos princípios gerais do processo penal brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 30, n. 30, p. 163-198, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENRY, Stuart. Newsmaking Criminology as Replacement Discourse. In: BARAK, Gregg (editor). **Media, process, and the social construction of crime**: studies in newsmaking criminology. New York, London: Garland Publishing, 1994, p. 287-318.

KUNZ, Karl-Ludwig. **Kriminologie**: eine grundlegung. Bern: Haupt, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

NOBRE, Marcos. Introdução: Modelos de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.) **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Monografia jurídica**: orientações metodológicas para o Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Síntese, 1999.

PAVARINI, Massimo. **Un arte abyecto**: ensayo sobre el gobierno de la penalidad. Buenos Aires: Ad Hoc., 2006.

ROXIN, Claus. **Strafrecht**: allgemeiner teil. v. I. 4. ed. München: C.H. Beck, 2006.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. **Direito Penal Brasileiro**. v. I. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

IMAGENS DA (IN)JUSTIÇA PRATICADA CONTRA OS ÍNDIOS DO BRASIL: PASSADO E PRESENTE

Thais Luzia Colaço¹

PALAVRAS-CHAVE: índios brasileiros; imagens; iconografia.

INTRODUÇÃO

A intenção deste capítulo será ressaltar a importância do uso de documentos iconográficos com relação às minorias étnicas brasileiras, promovendo a sensibilidade e a humanização aos alunos dos cursos de graduação, proporcionando uma discussão sobre atitudes como o preconceito, o racismo e a intolerância. É possível demonstrar com gravuras e fotografias antigas e atuais que o presente destes povos é reflexo do seu passado.

Este instrumento pedagógico é muito eficaz, principalmente em determinadas disciplinas, como por exemplo a Antropologia Jurídica², na qual lecionamos no Curso de

1 Professora Titular da UFSC. Professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da UFSC. Professora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC. Doutora em Direito pela UFSC. Pós-Doutora em Direito pela Universidade de Sevilha. Coordenadora do GPAJU – Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica da UFSC. Bolsista Pesquisadora do CNPq.

2 A Disciplina de Antropologia Jurídica tem como Ementa: Conceito de Antropologia e Cultura. Histórico da Antropologia Jurídica. Etnologia. Alteridade. Tolerância. Pluralismo Jurídico. Movimentos Étnico-culturais. Novos Atores. Objetivo Geral: Proporcionar aos alunos os instrumentos teóricos necessários para a compreensão da relação da Antropologia com o Direito. Objetivos Específicos: Conhecer os conceitos e a historicidade da Antropologia e da

Graduação em Direito da UFSC desde 2007, cujo um dos objetivos é discutir criticamente a etnologia, a alteridade e a tolerância. Parte do conteúdo desta matéria refere-se aos direitos dos povos e comunidades tradicionais, no qual faz-se um relato da trajetória histórica destes povos, para se chegar a situação atual.

Com a utilização das imagens, que são registros e documentos de um determinado momento histórico, podemos mostrar a realidade de uma maneira factível aos alunos incrédulos e indiferentes ao sofrimento destes povos devido as violências físicas e morais praticadas contra eles ao longo dos séculos a partir da colonização europeia, justificando a sua situação atual de vulnerabilidade, e a necessidade de se garantir e respeitar os seus direitos à diferença.

Faz-se um breve percurso histórico desde a chegada dos portugueses ao Brasil no Século XVI até o Século XXI, com quadros de autores famosos brasileiros e estrangeiros, e fotografias referentes aos povos indígenas brasileiros em geral e catarinenses em particular, demonstra-se visualmente que o passado ainda reflete no presente, e que muita coisa continua, como a injustiça, o etnocídio e o preconceito.

Os desenhos e pinturas dos autores estrangeiros e brasileiros, de diversas épocas do período colonial, representam o imaginário ocidental quanto aos habitantes originários da América.

Aparece o mapa do sul do continente latino-americano. Ao contrário do que muitos pensam, ainda existem índios no Sul do Brasil, e se faz referência as três etnias sobreviventes: os Guarani, os Kaingang e os Xokleng. Destacando estes últimos, com a demonstração de fotografias do início da colonização alemã em Santa Catarina, da ocupação da terra e do confronto, pois foi a etnia que se tem mais registro no Brasil do contato do índio com o branco.

Também são apresentadas fotografias da obra do sertanista Marechal Cândido Rondon (1867-1958), primeiro inspetor

Antropologia Jurídica. Discutir criticamente a etnologia, a alteridade e a tolerância. Entender o pluralismo jurídico sob a perspectiva da atuação na sociedade dos novos atores e dos movimentos étnico-culturais.

do SPI - Serviço de Proteção ao Índio -, que promoveu e incentivou o contato do não-índio com o índio sob a tutela do Estado. Citamos partes do documento e das fotografias contidas no chamado "Relatório Figueiredo", realizado entre 1967 a 1968, pelo Procurador Geral Jader Figueiredo, que presidiu a Comissão de Inquérito instituída para investigar as denúncias de crimes e corrupção cometidos pelos agentes do SPI contra os índios.

As fotografias no Brasil em geral e em Santa Catarina em particular, a partir do Século XX, representam o encontro do índio com "civilização" e suas consequências: as injustiças praticadas contra estes povos e a prova de sua existência com cultura diferenciada da sociedade nacional nos séculos XX e XXI.

1 IMAGINÁRIO OCIDENTAL DOS INDÍGENAS DO BRASIL COLONIAL

Em sequência histórica são apresentadas e comentadas obras de arte que representam o imaginário europeu com relação aos indígenas desde os primeiros encontros.



Imagem 1

Inicia-se com a tela denominada "A Primeira Missa no Brasil", de autoria do catarinense Vitor Meirelles³, realizada em 1861. Inspirada na carta de 22 de abril de 1500, relatada por Pero

3 Pintor catarinense, estudou Belas Artes no Rio de Janeiro e Paris. A obra pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes.

Vaz de Caminha, no Monte Pascoal, na Bahia. Essa obra traz uma representação da conversão, a catequização dos padres católicos, a chegada da civilização europeia, os índios impressionados e hipnotizados, todos venerando a imagem da cruz.

Em seguida, apresenta-se a pintura do século XVI de autor desconhecido, chamada “Inferno” – com desenhos do diabo representando os índios com cocar e penas, que estavam cozinhando no caldeirão os jesuítas e demais colonizadores.

Imagem 2



As duas imagens que seguem ilustram o tratamento dos conquistadores aos povos nativos. A imagem 3 configura-se em uma ilustração da crueldade que os espanhóis fizeram com os índios representados com feições europeias. Realizada por Theodore de Bry (1528-1598), belga que migrou para a Alemanha fugindo das perseguições religiosas espanholas, e também viveu na Inglaterra. Além de artista, era ourives e editor.



Imagem 3

A imagem 4, por sua vez, traz o conhecido desenho de Hans Staden⁴, da Antropofagia dos indígenas americanos, todos personagens com fisionomia europeia. Foi publicado em livro com muitas imagens dos habitantes do Novo Mundo, na Alemanha, pelo autor, em 1557, no livro “História Verdadeira e Descrição de uma Terra de Selvagens Nus e Cruéis Comedores de Seres Humanos”.



Imagem 4

O quadro que segue denomina-se “Alegoria dos Continentes – América”, retratando uma outra visão do imaginário europeu, a do indígena puro e inocente, o “bom selvagem”, como elemento da fauna e da flora, realizado por José Teófilo de Jesus, em 1820. Observe-se:



Imagem 5

4 Staden era um aventureiro e mercenário do Século XVI, e foi refém dos Tupinambá no Brasil. Representa uma cena de antropofagia como se fosse um “churrasco de gente”, divergente dos rituais antropofágicos descritos por outros viajantes europeus que estiveram na América no mesmo período.

Importante, ainda, referir a obra de Debret, artista francês em missão no Brasil, o qual pintou o quadro “Caçadores de Escravos”, representando os bandeirantes paulistas na Província de Curitiba, caçando índios para escraviza-los. Os índios apreendidos provavelmente faziam parte da etnia Xokleng que vivia naquela região, na mesma época da realização do quadro, entre 1820 a1830.



Imagem 6

2 EXISTEM ÍNDIOS NO SUL DO BRASIL?

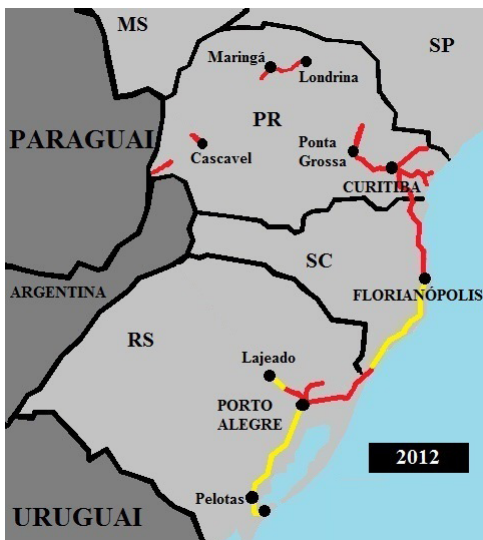


Imagem 7

Antes da chegada dos europeus, a região do Sul da América e do Brasil era efetivamente ocupada por povos indígenas, e muitas etnias sobreviveram e hoje são a prova material de sua existência apesar de todas atrocidades sofridas ao longo dos séculos. São as etnias Guarani, Kaingang e Xokleng. Devido à forte influência da colonização europeia tardia no Sul do Brasil, muitas pessoas (brasileiras e estrangeiras) não acreditam na existência de indígenas nesta região, pensam que só há descendentes de italianos, alemães e alguns de portugueses.

Os GUARANI são de língua Tupi-Guarani, a principal família do tronco Macro-Tupi. Se expandiram em territoriais mais amplos que outras etnias da região, dividindo espaço com outros grupos indígenas, que apesar de próximos geograficamente, são provenientes de outra origem. Foram os primeiros a ter contato com os espanhóis e os portugueses no Sul da América. Atualmente habitam o Sul, o Sudeste e o Centroeste do Brasil, o Leste do Paraguai, o Nordeste da Argentina e o Uruguai. Encontram diversos problemas de demarcação de terras e socioambientais nos países em que habitam como decorrência de seu passado. A sua história do contato com o europeu é muito longa e complexa, inclusive com os missionários jesuítas espanhóis.

Os KAINGANG integram a família do Tronco-Linguístico Macro-Jê, da qual derivam as línguas Kaingang e Xokleng, entre outras. Ocupavam a região Sul do Brasil e o atual estado de São Paulo, entre o Rio Iguaçu e o Rio Uruguai. Viviam da coleta de pinhão, da caça de animais de pequeno e médio porte e da pesca.

Atualmente os Kaingang estão localizados no Brasil Meridional, vivem em reservas e terras indígenas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. É o povo indígena mais numeroso do Sul do Brasil, estão entre os 5 maiores povos indígenas no Brasil. (LISBOA, 2010, p. 9-11)

Os XOKLENG foram o povo indígena do sul do Brasil que se manteve por mais tempo isolado do contato do não índio, até fins do Séculos XIX, com a introdução da imigração alemã e

italiana na região. Atualmente a maioria dos remanescentes vive em território catarinense.

No Século XIX com o fortalecimento da atividade da pecuária no Sul, e com a chegada da família real, o Rei Dom João VI, estimula a interiorização do Brasil e o extermínio dos indígenas, declarando guerra aos selvagens. Incentivando a ocupação dos Campos do Sul, que eram cobiçados pela possibilidade da expansão da pecuária, entre outros potenciais econômicos como a extração da madeira e da erva-mate.

Em 1850, a “Lei de Terras” institui a obrigatoriedade do título de propriedade, legitimando a apropriação de extensas áreas ocupadas pelos indígenas e pelos caboclos como posseiros, dificultando a formação de pequenas propriedades, beneficiando o grande proprietário rural. Foi o momento histórico da expansão das novas relações de trabalho, do fim do tráfico de escravos africanos, e do incentivo a colonização de imigrantes europeus.

Devido a imigração de europeus em Santa Catarina em fins do Século XIX e início do Século XX, neste estado foi onde ocorreram muitos conflitos entre índios Xokleng e imigrantes recém-chegados nas florestas entre o litoral e o planalto. Seu território foi diminuindo, as florestas desmatadas, dificultando as possibilidades de prover suas necessidades de caça e coleta. Assim, encurralados e famintos, os assaltos dos Xokleng começaram contra a propriedade dos colonos. O gado era morto, a roça atacada. As companhias de colonização e os colonos passaram a exigir garantias de vida ao governo, e os índios passaram a ser perseguidos e assassinados pelas Companhias de pedestres e bugreiros (SANTOS, 1997, p. 15- 30).

Devido ao momento histórico em que esta colonização aconteceu, os Xokleng foram os povos indígenas mais documentados no Brasil na fase do contato, no início do Século XX (fotos, filmes, documentos oficiais, jornais, debates acadêmicos e correspondências). Na imagem que segue, bugreiros posam para o fotógrafo juntamente com índios Xokleng capturados, só restaram mulheres e crianças, os homens eram eliminados:

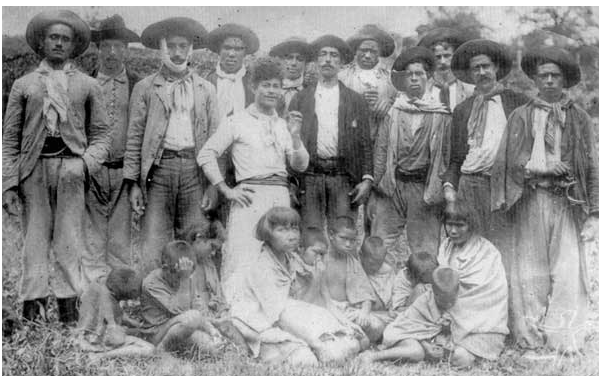


Imagem 8

Conforme Santos (1997, p. 9-11), existem muitos documentos referentes ao contato, ao genocídio e ao etnocídio praticados contra os índios Xokleng no Sul do Brasil:

Incrivelmente, uma boa parte dessa tragédia foi documentada. Relatórios oficiais, correspondências, notícias de jornais, debates acadêmicos e fotografias registram as práticas genocidas contra este povo indígena. Um caso raro, pois os indígenas do país foram, em maioria, dizimados sem deixar informações sobre a sua existência. [...] No início do século, fotógrafos entusiasmados com suas pesadas câmeras registraram a presença de bugreiros e de suas vítimas em Blumenau e em outras colônias. Depois, ocorreu o registro fotográfico na reserva, em parte por conta de Eduardo Hoerhan, “o pacificador”. [...] Outros profissionais estiveram com os índios, nos primeiros anos do convívio [...] há grande dificuldade para se identificar a autoria [...] a saga dos Xokleng em muitos momentos se confunde com a história da imigração no Sul do Brasil e, em particular, em Santa Catarina. No alto do Vale do Itajaí, a colonização só se afirmou na medida em que os índios foram confinados na reserva de Ibirama.

Praticado um verdadeiro etnocídio contra os Xokleng, de forma tão cruel e violenta que ganhou destaque internacional. Principalmente após a denúncia realizada pelo naturalista e etnógrafo tcheco Albert Vojtech Fric, que em 1906 foi convidado para assumir a “pacificação” dos Xokleng, porém indignado

com a realidade apresentada, desistiu e voltou à Europa sem pôr em prática o que lhe fora proposto pelo governo brasileiro. Ele divulgou as atrocidades e violências cometidas contra os indígenas do Sul do Brasil, apresentado trabalho acadêmico no XVI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Viena, em 1908.

Foi no cenário do XVI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Viena, em 1908, que Fric reapareceu. Apresentou trabalho sobre as iniquidades que se praticavam contra os indígenas no Sul do Brasil, em nome da colonização e do ‘progresso’. [...] Finalizou, solicitando que o Congresso. ‘protestasse contra estes atos de barbárie [...] Repercutiu na imprensa europeia. No Brasil a questão tornou-se motivo de amplo debate [...] e o governo da República acabou criando, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). (SANTOS, 1997, p. 30-31)

Diversas fotografias traduzem essa cultura “pacificadora”. Dentre elas, a que segue demonstra bem a dimensão das imposições realizadas. Nesta fotografia tirada em estúdio, encontra-se Eduardo Hoerhan (conhecido como “O Pacificador” dos Xokleng), ao centro com dois indígenas adultos, um em cada lado e uma criança indígena à frente:



Imagem 9

Após a “pacificação” dos Xokleng, com a política de confinamento, não havia nenhuma diretriz a ser seguida, tornando-os cada vez mais dependentes do mundo “civilizado”. As mudanças profundas da sua cultura vitimaram um quarto da população. Em 1932, dezoito anos após o primeiro contato, havia apenas 106 sobreviventes do grupo de 400 pessoas inicialmente contatadas (BATISTA, 2010, p. 37).

Intensifica-se a exploração florestal, e os índios são incentivados a participarem da exploração florestal e o SPI arrenda suas terras para os não-índios, e abandonam as suas roças. Ocorre a entrada e circulação de dinheiro, e a conseqüente disparidade econômica e social no acesso aos serviços e bens existentes no comércio local: medicamentos, alimentos, carros, etc. Tornando-se dependentes da sociedade regional como produtores e como consumidores. E sofrem acusações de não serem mais índios por terem contato com o branco e acesso aos bens de consumo da sociedade “civilizada” (BATISTA, 2010, p. 42-47).

Os Xokleng tiveram muitas perdas com a construção da Barragem Norte, para contenção das cheias no Baixo e Médio Vale do Itajaí, inaugurada em 1992, na qual 95% das terras agriculturáveis foram inundadas, e a remoção das famílias para áreas mais elevadas, encostas onde apenas havia pedra e terra seca.



Imagem 10

Tais deslocamentos provocam também a desagregação do grupo em quatro aldeias e convivendo com as oscilações de cheias e secas, que muitas vezes acarretam o isolamento geográfico, acidentes, doenças, dificuldade de locomoção, risco de desabamento, perda dos bens materiais. Durante a década de 1980 a 1990, a violência prosseguia, com assassinato das lideranças e invasão de terras por posseiros (BATISTA, 2010, p. 47-52).

3 A CRIAÇÃO DO SPI (1910 A 1967)

Após as denúncias internacionais dos maus tratos aos índios do Sul do Brasil, o governo brasileiro se viu obrigado a criar um órgão de proteção ao índio, em 1910, surge o SPI-LTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, tendo como seu primeiro dirigente o Marechal Cândido Rondon, fixando os princípios da política indigenista brasileira. Desbravador dos sertões, explorador do território e “pacificador”, levando ao contato mais amistoso, possibilitou a expansão da nação e do progresso para o interior, tornando o índio “trabalhador civilizado”, conforme o paradigma da política assimilacionista. A seguir, o Marechal em uma das aldeias:



Imagem 11

O objetivo era atrair os indígenas para perto dos postos, liberar a terra aos não-índios, induzindo os índios a abandonar as suas práticas tradicionais, como o nomadismo, a caça, a pesca, a coleta, intensificando a atividade da agricultura, tornando-os lavradores sedentários com uma agricultura para subsistência. Diminuindo os gastos estatais, ficando os postos do SPI encarregados de comercializar o excedente de produção, utilizando-se intensivamente da mão de obra indígena. (BATISTA, 2010, p. 32-33) Dentre as estratégias “pacificadoras” e “civilizacionistas” estava a doação de roupas e objetos variados do mundo dos brancos, como o que segue:



Imagem 12

Mesmo com a criação de um órgão indigenista brasileiro que deveria proteger os indígenas, o governo brasileiro continuou recebendo críticas e denúncias da violência praticada contra os índios pelos agentes do Estado. Assim, se instituiu uma Comissão de Inquérito, presidida pelo Procurador Geral Jader Figueiredo⁵, para investigar as denúncias de crimes e corrupção

5 O chamado Relatório Figueiredo. Processo nº 4.483/67. Conjunto documental do SPI perdido em um incêndio criminoso no ano de 1967 no Ministério da Agricultura, e achado “milagrosamente” em 2013, no Arquivo do Museu do Índio no Rio de Janeiro.

cometidos pelos agentes do SPI contra os índios. Entre 1967 a 1968, percorreu mais de 16 mil quilômetros, entrevistou dezenas de agentes do SPI e visitou diversos postos indígenas de cinco inspetorias.

Na época e ainda hoje, as populações indígenas são consideradas um entrave à política desenvolvimentista, assim, com o intuito da sua desintegração cultural ou desaparecimento físico, promoveram massacres e violações contra os povos indígenas, com a prática de torturas, evangelização feita por missionários estrangeiros, prostituição, transmissão de doenças desconhecidas, escravização e exploração do patrimônio indígena. Eis um trecho do referido Relatório:

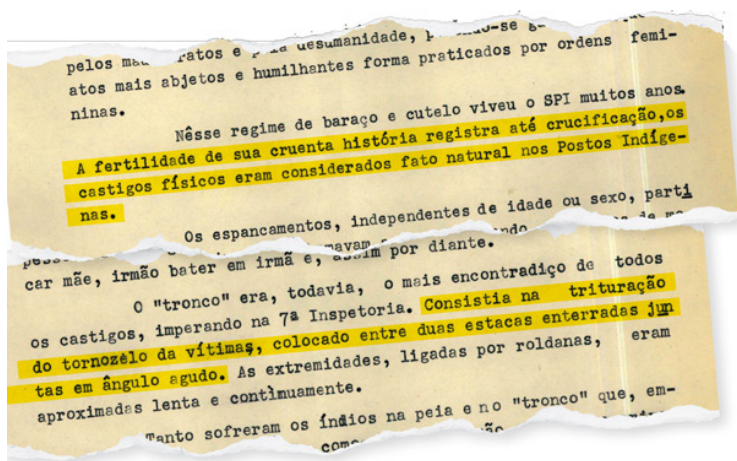


Imagem 13

Tal documento teve ampla repercussão nacional e internacional, denunciou os crimes, os massacres e as violações contra os povos indígenas. Foi o principal responsável da extinção do SPI e a criação da FUNAI – Fundação Nacional do Índio. O fechamento do SPI e a criação da FUNAI, a promessa de punição dos envolvidos no escândalo e da devolução das terras aos indígenas foram medidas propostas para remediar a imagem negativa que foi projetada no exterior.

Em dezembro de 1968 foi instaurado o AI-5. No mesmo ano, sem que as investigações fossem concluídas e os indiciados

tivessem respondido pelos seus crimes, os processos foram arquivados na sede da FUNAI, em Brasília, onde ficariam por mais de quarenta anos, até serem transferidos em 2008 para o Arquivo do Museu do Índio no Rio de Janeiro. Fotografias emblemáticas do Relatório Figueiredo traduzem as torturas e humilhações públicas impostas aos povos indígenas, como a que segue:



Imagem 14

CONCLUSÃO

Com a utilização em sala de aula das imagens do passado e do presente destas etnias, na disciplina de Antropologia Jurídica, referindo-se a temática do respeito e proteção dos direitos dos povos indígenas, conseguimos sensibilizar os alunos da Graduação em Direito, mostrar a realidade e comprovar que ainda hoje os povos indígenas do Sul e de outras regiões do Brasil sofrem de problemas socioambientais como consequência da ocupação de suas terras pelos colonizadores, interessados no desenvolvimento e na exploração dos recursos naturais, perdendo a maior parte do seu território e de sua identidade, se vêm diante de situações conflitantes, implicando pobreza, frustrações e depredação ambiental.

Sua condição socioambiental atual é fruto de seu passado, reforçada pelas demandas e problemas do presente, como aumento da população, subemprego, poluição, falta de infraes-

trutura sanitária, construção de obras de infraestrutura, entre outros, sem o devido respeito ao direito à Consulta, prevista na Convenção 169.

Porém, mesmo com todas as injustiças sofridas, como o genocídio, o etnocídio e o saque de suas terras e dos seus recursos naturais, uma parcela destes povos sobreviveu, e hoje luta pelos seus direitos e pela manutenção de sua identidade cultural mesmo interagindo com a sociedade envolvente.

Exemplo disso são os alunos formados em 08/04/2015, no Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, abrangendo as três etnias indígenas dos Sul do Brasil: Xokleng, Kaingang e Guarani e também provenientes do Sudeste (do Estado do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul), no qual, tive a gratificante oportunidade de ser professora⁶. As fotografias que seguem são, respectivamente, da sala de aula e da formatura da primeira turma desse Curso:

Assim, concluímos que as imagens falam por si mesmas, com mais realismo do que as palavras.



Imagem 14

6 Em 2013 e 2014, tivemos a oportunidade de lecionar três disciplinas no Curso de Licenciatura Indígena do Sul da Mata Atlântica, no qual ministramos três disciplinas: Introdução aos Direitos Indígenas, cuja ementa é: Estudo das fontes que deram origem à legislação e aos direitos indígenas; Direitos Indígenas II, cuja ementa é: Estudo das transformações da legislação indigenista no pós Constituição Federal de 1988 e suas relações com o direito consuetudinário; Direito Ambiental, cuja ementa é: Estudo dos conceitos e princípios do Direito Ambiental e suas implicações para gestão de terras indígenas.



Imagem 15

REFERÊNCIAS

BATISTA, Juliana de Paula. **Tecendo o direito: a organização política dos Xoklen-La Klanô e a construção de sistemas jurídicos próprios: uma contribuição para a antropologia jurídica.** Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

COLAÇO, Thais Luzia. (Org.). **Elementos de antropologia jurídica.** 2. ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

COLAÇO, Thais Luzia. O direito indígena a partir da Constituição Brasileira de 1988. In: WOLKMER, Antônio Carlos; MELO, Milena Petters. (Org.). **Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas.** Curitiba: Juruá, 2013. P. 191-211.

LISBOA, João Francisco Kleba. **O direito entre os Kaingang no Oeste de Santa Catarina: um olhar a partir da Antropologia Jurídica.** Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual.** Florianópolis: UFSC, 1997.

Lista de Imagens

Imagem 1 - MEIRELLES, Victor. Primeira Missa no Brasil. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/a-primeira-missa-no-brasil-de-victor-meirelles-chega-a-brasilia-para-exposicao/>. Acessado em: maio de 2015.

Imagem 2 - ANÔNIMO. Inferno. In: CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Visões do Novo Mundo na pintura religiosa da Renascença. História, São Paulo, v.32, n.1, p. 198-230, jan/jun 2013.

Imagem 3 – THEODORE DE BRY. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:De_Bry_1c.JPG. Acessado em: maio de 2015.

Imagem 4 – STADEN, Hans. Disponível em: <http://www.fmanha.com.br/blogs/opinioes/2013/10/23/o-brasil-por-um-alemao-%E2%80%94fome-de-cultura-saciada-na-antropofagia-de-nos/>. Acessado em: maio de 2015.

Imagem 5 – JESUS, Teófilo de. Alegoria dos Continentes – América. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alegoria_dos_continentes. Acessado em: maio de 2015.

Imagem 6 - DEBRET, Jean-Baptiste. Caçador de Escravos. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean_baptiste_debret_-_ca%C3%A7ador_escravos.jpg. Acessado em maio de 2015.

Imagem 7 - MAPA REGIÃO SUL, 2012. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_da_Regi%C3%A3o_Sul_do_Brasil. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 8 - BUGREIROS E XOKLENG CAPTURADOS, início do século XX. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/976>. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 9 - HOERHAN, XOKLENGS E SPI, s/d. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/livro-os-indios-xokleng-memoria-visual-parte-02.html>. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 10 - ÍNDIOS ALAGADOS, 2014. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2014/06/11/enquanto-blumenau-esta-livre-de-enchentes-o-povo-xokleng-laklano-paga-o-preco-e-pede-socorro/>. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 11 - MARECHAL RONDON COM ÍNDIOS, primeira metade do século XX. Disponível em: <http://www.canaldoprodutor.com.br/terrasdobrasil/historico-demarcacoes/>. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 12 – DISTRIBUIÇÃO DE BRINDES EM ALDEIAS INDÍGENAS. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/04/documento-recuperado-apos-decadas-aponta-crimes-contra-indios.html>. Acessado em maio de 2015.

Imagem 13 – TRECHO DO RELATÓRIO FIGUEIREDO, segunda metade do século XX. Disponível em: <http://contilnetnoticias.com.br/2015/08/29/universidade-estuda-relatorio-figueiredo-sobre-crimes-sistematicos-contra-os-indigenas/>. Acessado em: setembro de 2015.

Imagem 14 – SALA DE AULA, 2014. Acervo pessoal.

Imagem 15 - PRIMEIRA TURMA DE LICENCIATURA INDÍGENA UFSC, 2015. Disponível em: <http://obaratodefloripa.com.br/primeira-turma-de-licenciatura-indigena-se-forma-na-ufsc/>. Acessado em: setembro de 2015.

IMAGENS DO DIREITO INDIGENISTA: UMA ANÁLISE JURÍDICA DA CARTOGRAFIA COLONIAL DO SÉCULO XVI SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Isabella Cristina Lunelli¹

Thais Luíza Colaço²

PALAVRAS-CHAVES: Direito indigenista; cartografia; colonialidade

INTRODUÇÃO

Mapas existem porque foram desenhados por alguém. Distante das tecnologias atuais e das fotos de satélites, foram historicamente moldados por concepções e contextos definidos.

A cartografia enquanto modo de representação gráfica do olhar eurocêntrico sobre a América Latina torna-se fonte primária muito interessante de ser utilizada nas pesquisas acadê-

1 Doutoranda em Direito no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC), mestre em Direito (PPGD/UFSC), especialista em Direito (Fempar), Teoria Geral do Direito (ABDCONST), Direito Administrativo (UNICURITIBA), graduada em Direito (UP). Advogada, membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU/UFSC) e do Núcleo de Estudos e Práticas Emancipatórias (NEPE/UFSC). Contato: isalunelli@hotmail.com

2 Professora Titular da UFSC. Professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da UFSC. Professora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC. Doutora em Direito pela UFSC. Pós Doutora em Direito pela Universidade de Sevilha. Coordenadora do GPAJU – Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica da UFSC. Bolsista Pesquisadora do CNPq

micas ao abordarmos uma análise da visão do Estado Nacional Moderno Português em formação sobre os povos indígenas e seus territórios recém descobertos por eles, invadido e em conquista.

Enquanto uma linguagem histórica gráfica documentada através de signos, a o estudo da cartografia revela-nos pontos de vistas, e o que nela está representada pode demonstrar cumplicidades com o estudo do Direito e sua História.

Desde um pensamento crítico latino-americano, a pesquisa – realizada a partir de fontes bibliográficas e de análise de imagens cartográficas – delimita-se no campo geopolítico brasileiro percorrendo tentativas de diálogos entre a iconografia, antropologia e a histórica crítica do direito. Nesse trabalho, especificamente, analisaremos o mapa *Terra Brasilis* e suas cumplicidades no estudo da história do Direito Estatal Indigenista na época colonial brasileira; considerando os estudos produzidos sobre a decolonialidade, que emerge como uma perspectiva crítica nas ciências sociais.

A primeira parte do artigo abordaremos como o discurso da colonialidade pode ser configurada a partir da cartografia colonial do século XVI. Para tanto, enquanto marco teórico, partiremos de estudos *decoloniais produzidos por* Walter Mignolo sobre a cartografia *dita* mundial.

Na segunda parte desse trabalho, debruçaremos sobre a descrição da visão dos colonizadores sobre os povos indígenas a partir da análise do mapa *Terra Brasilis*. Ao representar o indígena em atividades extrativas, especialmente a do pau-brasil, determinou-se a necessidade do indígena no sistema econômico europeu; fazendo-se imprescindível ao sistema-mundo enquanto mão-de-obra fornecedora – e não vendedora – de matéria-prima.

Na terceira parte, teorizarmos, por fim, sobre como esse imaginário europeu etnocêntrico refletiu na construção do direito indigenista colonial no Brasil.

A análise jurídica do mapa desenvolve-se na leitura iconográfica, interpretando-o não apenas como imagens, mas enquan-

to ideologia. Com a desconstrução dessa imagem, questionamos tradições políticas herdadas do ocidente. E ao questionar e desconstruir conhecimentos, iniciamos a construção do caminho da descolonização. O artigo, portanto, que se apresenta objetiva contribuir para a descolonização do conhecimento jurídico, em especial, do direito estatal no Brasil construído sobre os povos indígenas. Tem como marco teórico os estudos decoloniais, desconstruindo a imagem pela qual os povos indígenas eram representados pelo colonizador, a partir da representação cartográfica no início do século XVI.

1 A CARTOGRAFIA COLONIAL DO SÉCULO XVI: REFLEXÕES SOBRE A COLONIALIDADE

Devemos considerar a Modernidade como um fenômeno histórico, político, econômico – e por isso cultural – intra-europeu. A Modernidade é gestada na Europa Ocidental e o status de “mundial” ao esse fenômeno histórico europeu começa a caracterizar-se enquanto tal a partir de 1492, com “a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI e com o descobrimento da América hispânica” quando “todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial” (DUSSEL, 2005, p. 28). Em outras palavras, a história torna-se mundial na fala e na representação do europeu ocidental quando ele assim a passa a se enxergar: como o porta-voz do mundo. É a partir dele que o mundo, os territórios, os diversos povos e todas as culturas serão descritas.

O papel desempenhado pela Europa Latina no mercantilismo mundial, coloca-a justamente na centralidade da História Mundial nesse primeiro momento. Para Dussel (2005, p. 29) isso será “o determinante fundamental da Modernidade” para nós, latino-americanos pois a partir daí é que a Modernidade se torna centro do mundo e o que está fora, periferia da centralidade moderna Europeia.

Essa centralidade da Europa Latina na História Mundial só será modificada com a Revolução Industrial. Nela é que a

Inglaterra se firma como potência hegemônica europeia no “comando da Europa Moderna e da História Mundial” (DUSSEL, 2005, p. 29); encontrando, no processo de dominação colonial, uma contribuição e uma ferramenta para a mundialização da modernidade. Isto é, para a “universalização” da modernidade.

Para o Professor Argentino/Mexicano (2005, p. 29), “esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia””. Uma periferia primitiva, selvagem, bárbara, dependente do progresso e do desenvolvimento que somente o centro poderia (e seria capaz de) emanar para a periferia.

É por isso que, nas discussões geopolíticas, o espaço e sua representação adquirem singular relevância. E não por menos, a cartografia, tendo os mapas como formas gráficas usados para delinear a organização, orientação e regulação do espaço são considerados instrumento importante nesse debate.

Walter Mignolo (2014) ao analisar mapas pré-existentes ao século XVI compreendeu que cada cultura e civilização se organizava em torno da sua própria concepção de espaço e esse espaço o concebiam como o centro de sua representação. Em outras palavras, ao desenharem um mapa representando seu espaço, tinham como referencial de “centro” justamente o seu espaço.



Dr. Enrique Dussel³

3 Enrique Dussel nasceu em Mendoza/Ar, em 24/12/1934, e vive no México desde 1975. Formado em filosofia, é doutor em Filosofia pela Universidad



Dr. Walter Mignolo⁴

A partir do século XVI e com a introdução do “mapa mundial” de Matteo Ricci, há uma difusão da representação do espaço projetado desde o discurso gráfico do europeu, no qual a cultura ocidental tece *os signos* e as significações que lhe convém.

Disso decorre a concepção de que podemos teorizar que a ideia de América ou de Hemisfério Ocidental foi moldada organizando o espaço a partir da episteme eurocêntrica, constituindo-se em uma imagem cartográfica de cunho “mundial” (MIGNOLO, 2014, p. 43).



Mapa-mundi de Matteo Ricci

Complutense de Madrid (1959). Na França, estudou Religião (1965, Instituto Católico de Paris) e torna-se Doutor em História (1967, Sorbone). Ver mais em enriquedussel.com. A imagem foi retirada do site http://www.edificarlapau.org/programa_cat.php. Acesso em 10 de junho 2015.

4 Walter Mignolo é argentino, semiólogo e professor da Universidade de Duke. Ver mais em [waltermignolo.com](http://www.waltermignolo.com). A imagem foi retirada do site http://www.gaceta.udg.mx/G_notia1.php?id=4342. Acesso em 10 de junho de 2015.

O italiano Matteo Ricci (1552-1610) torna-se conhecido no mundo ocidental a partir da sua atividade missionária jesuítica – sendo o primeiro missionário europeu a ter permissão para se estabelecer em Pequim, então sede do “império chinês” – e, decorrente disso, suas contribuições para o catolicismo na China durante a dinastia Ming.

Na virada do século XVI, o jesuíta italiano, mais precisamente entre os anos de 1584 e 1602, quando então chega em Macau e estabelece-se em Pequim, Ricci produz seu famoso mapa-mundi para presentear o imperador chinês Wanli (Shenzong). Esse mapa guardava algumas singularidades.

Ao mostrar a China em escala menor que as utilizadas anteriormente em outros mapas produzidos pelos chineses, projetava uma diminuição do poder do imperador Chinês, que reconhecia a redução do seu império desde um ponto de vista “mundial”. Há o relato de que ao representar a China como centro do mundo, mais especificamente Pequim, *diz-se que* Ricci tinha o intuito de não ofender o imperador chinês, caso assim o colocasse a Europa⁵

Ainda, consideremos que, partindo de suas bases culturais eurocêntricas, Ricci “romaniza” os caracteres iconográficos chineses, imprimindo o seu modo de representação (signos) sobre o mapa.

Devemos lembrar que a projeção cartográfica utilizada por Matteo Ricci tem sua profusão com o flamengo Gerardus Mercator (1512-1594). Utilizada por Ricci para representar ao “poder mundial” ao imperador Chinês Wanli, a chamada “projeção de Mercator” impactava a cartografia náutica desde 1569 e, mesmo ante suas críticas, é ainda hoje utilizada.

As críticas às projeções baseadas no método de Mercator baseiam-se nas deformações territoriais grosseiras causadas em determinadas áreas representadas. Quanto mais se aproxime das áreas polares e setentrionais, maior for a latitude representada,

5 O Relato é de Filippo Mignini, curador da exposição “Matteo Ricci: O Mestre do Ocidente” em Macau. Disponível em: <<https://macauintigo.wordpress.com/page/46/>>. Acesso em 15/03/2015.

maiores são as desproporções territoriais reais das terras, “contribuindo assim para a criação de uma imagem ideologizada do mundo a favor das economias dominantes” (SEEMANN, 2003, p. 7). Isto é, quando mais longe do centro, a Europa, maior a deformação com a diminuição territorial representado no mapa.



Mapa de Mercator de 1569

Sobre as deformações, um bom exemplo é a projeção da Europa como se fosse maior que a América do Sul – quando na verdade, a América do Sul é territorialmente, duas vezes maior que a Europa.

Em outras palavras, “a projeção de Mercator deformava o mundo em favor da Europa” (SEEMANN, 2003, p. 7), sem ser um espelho da realidade, pois não se tratam de uma representação fiel do espaço representado.

Nesse sentido, a produção cartográfica, e sua objetivação em mapas definidos, intervem ativamente na configuração relacional do espaço e, graças a um mecanismo de causalidade recorrente – isto é, a apropriação e utilização regular de determinados mapas produzidos -, reproduz uma imagem de mundo determinada, apaga os traços de sua gênese e condiciona os modos pelos quais a subjetividade coletiva territorializa o espaço e imagina o mundo. (AGUER, 2014, p. 131)

E, com a mundialização e universalização da projeção de Mercator, passa-se a criar “uma imagem hegemônica na cabeça das pessoas”; uma imagem de mundo que “não é objetiva nem neutra, mas cria visões de mundo”, qual seja, a visão *eurocêntrica* ocidental de mundo (SEEMANN, 2003, p. 7).

Traduzindo a visão que os europeus têm do mundo, o mapa mundial produzido pela “civilização” subordinou todos os centros a um único centro: o europeu. Ou melhor, aniquilou os outros centros em nome de um único centro. E ao representar graficamente os “outros” territórios, impôs a sua centralidade. Foi aí que tornou-nos periféricos.

Daí podemos teorizar que a ideia de América ou de Hemisfério Ocidental foram projetadas para organizar o espaço a partir da episteme eurocêntrica, constituído a partir de uma imagem cartográfica. Sendo óbvio que em nenhum momento *foi* parte de um consenso universal de todas as civilizações (MIGNOLO, 2014, p. 43). Afinal, por que o Brasil não é o centro mapa que estudamos nas escolas? E quem determinou quem é norte, sul, leste ou oeste no globo terrestre?

A fixação do “centro do mundo” como um centro europeu deveu-se, portanto, com a propagação – via imposição – do conhecimento europeu. Ao se mostrar dominador, esse conhecimento acabou fixando “o controle do conhecimento na Europa, não somente cartográfico, como também epistemológico, religioso, estético”⁶ (MIGNOLO, s/d). Isso porque o “centro europeu” do mundo correspondeu, também, ao “centro étnico da cristianidade”.

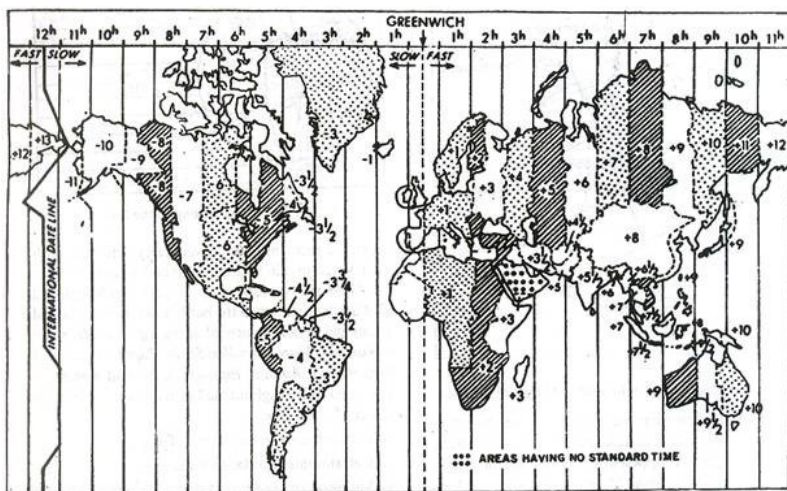
Curiosamente, a busca pelo “meridiano zero” não foi pacífica. Em 1753 “havia pelo menos cinco meridianos zero de uso comum: Paris, Greenwich, Isla de Hierro, Estocolmo e Tenerife” (AGUER, 2014, p. 137). Como cada meridiano zero informava a hora local, a presença de relógios públicos sinalizava a hora local de cada povo.

6 Tradução livre: “Fijó el control del conocimiento en Europa, no sólo cartográfico, sino también epistemológico, religioso, estético” (MIGNOLO, s/d).

De um ponto de vista científico, qualquer meridiano poderia ser tomado como o meridiano zero. A questão é que um meridiano pode ser “mais conveniente para os propósitos práticos que outro”, dizia Wiliam Thompson no I Congresso Internacional do Meridiano (GUTIÉRREZ, 2008, p. 15).

A Inglaterra, que desde 1675 havia criado o Observatório de Greenwich, alcança reconhecimento na cartografia marítima produzindo o primeiro mapa meteorológico constando ventos e correntes do ar, mapas hidrográficos, tábuas de marés e “elabora instrumentos técnicos para a leitura longitudinal no mar” (AGUER, 2014, p. 138).

Com a difusão desses mapas ante viajantes das grandes rotas comerciais marítimas; durante a realização no século XIX da Conferência Internacional do Primeiro Meridiano, em Washington (EUA), em 1884, o centro, o “meridiano zero”, é hegemonicamente considerado Greenwich, representando o controle inglês do tempo – mesmo porque, muito provavelmente, já eram deles o controle das rotas marítimas.



Time zones of the world

A Modernidade é a tomada de consciência desse novo centro; e, por isso, ela é por si só, eurocêntrica. O Mapa mundial é um signo da apropriação totalitária do espaço. Ao impor

a Modernidade sobre outras formas de ver o mundo, impõe a tradição europeia como uma única fonte totalitária epistêmica. Que, perante os estudos decoloniais, passa a ser abordada através da colonialidade do saber.

A colonialidade do saber relaciona-se com a construção de um discurso que naturaliza o conhecimento moderno, tornando o discurso civilizatório ocidental hegemônico e, ao mesmo tempo, reproduzindo o pensamento colonial gestado a partir dos valores da sociedade liberal moderna como objetivo, neutro, científico e universal. É justamente essa desconstrução do caráter universal e natural desse conhecimento produzido a partir da sociedade colonizadora que nos é sugerido a partir de um pensamento crítico gestado desde uma perspectiva, ou uma alternativa, decolonial (LANDER, 2003).



Dr. Edgardo Lander⁷

A ideia de “modernidade” surgiu para justificar esse ato imperial de apropriação do espaço pelo europeu que começou com o Papa Alexandre XVI quando se apropriou do planeta, dividindo-o em Índias Ocidentais e Índias Orientais, e deu a metade de cada uma das Índias a espanhóis e, a outra, a portugueses (MIGNOLO, s/d).

A cartografia europeia moderna, desde o renascimento até aqui, é um instrumento da colonização e controle do espaço, paralelo às instituições produzidas desde a realidade euro-

⁷ Nascido na Venezuela, é sociólogo e professor na Universidade Central da Venezuela.

peia tal como o própria Estado Moderno, que se converte em um instrumento da colonização e controle da governabilidade (MIGNOLO, s/d).

Nesse sentido, a cartografia a partir da Projeção de Mercator, “persiste, junto a outros tantos signos e instrumentos, como dispositivo de regulação de um sistema de representações profundamente colonial que cristaliza as transformações da geopolítica do conhecimento trazida entre os séculos XVI e XIX, [...]” (AGUER, 2014, p. 131).

Tem-se conhecimento de a denominação “Novo Mundo” para a América foi utilizada pelo italiano Pietro Mártir d’Anghiera, na última década do século XV, após o explorador italiano Americo Vespucci ter afirmado que Colombo não teria chego às Índias Orientais, mas sim, a um “Mundus Novo” (MIGNOLO, 2014, p. 43). O Novo Mundo era “novo” apenas para o Europeu que não o conhecia; os povos originários dessas terras já a conheciam e aqui habitavam muito milênios antes da chegada do Europeu. Com sua chegada, mapearam o continente e imprimiram nele suas concepções culturais de mundo, “transformando a ignorância em ontologia e ficção em verdade”⁸ (MIGNOLO, 2014, p. 44).

2 A VISÃO DOS COLONIZADORES EUROPEUS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DO BRASIL COLONIAL ATRAVÉS DO *TERRA BRASILIS*

A partir dessa desconstrução do pensamento colonial versado em signos cartográficos, debruçaremos nessa segunda parte da exposição sobre a descrição da visão dos colonizadores sobre os povos indígenas, habitantes originários do Brasil, a partir da análise do mapa *Terra Brasilis*.

O *Terra Brasilis* é uma representação gráfica do Brasil feita em 1519, integrando o chamado Atlas Miller. Esse atlas trata-se

8 Tradução livre: “Written and printed information and conceptualization about land and people unknown to the actors who were writing and mapping had a tremendous effect: it transformed ignorance into ontology and fiction into truth” (MIGNOLO, 2014, p. 44).

de uma coletânea de onze mapas em pergaminho confeccionado por cartógrafos e miniaturistas portugueses, representando o ideal português, que para sua confecção foram utilizadas descrições, relatos e cartas de outros viajantes e de outras regiões dirigidas a D. Manuel.

O Atlas Miller leva esse nome em homenagem ao seu último proprietário, o francês Bénigne-Emanuel Clément Miller, que, falecendo em 1897, teria sua esposa o vendido para a Biblioteca Nacional Francesa; fazendo parte do acervo da Biblioteca desde então.

Antes de ser renomeado para *Atlas Miller*, era o atlas em questão conhecido como *Atlas Lopo-Homem* em homenagem ao seu cosmógrafo oficial, Lopo-Homem; que, conjuntamente com Pedro Reinel, Jorge Reinel e António de Holanda, teriam confeccionando-o.



Mapa Terra Brasilis, Atlas Miller

Teria sido o *Terra Brasilis* elaborado a pedido do rei português D. João III, com a finalidade de presentear o então rei francês, Francisco I. Esse mapa, mais que um mero presente, representava a extensão do “direito de descoberta” do reinado português sobre o território a leste de Tordesilhas e o atlântico sul; servindo como fontes de dados essenciais para a navegação, mas também como “objeto de desejo” para impressionar o potentado francês.

Expedições militares portuguesas enviadas por governadores-gerais da colônia, como Duarte da Costa e Mem de Sá, fracassaram. Medidas protetivas com o envio de jesuítas para a fundação de São Paulo e para a pacificação dos indígenas na região sul do Brasil foram logo adotadas pela Coroa.

O insucesso de Portugal devia-se muito à uma contada “aliança” dos franceses com indígenas dos Povos Tupinambás e Tamoios; no qual os franceses encontraram mão-de-obra para construções, guias nas trilhas da floresta que levavam até o pau brasil e integrantes para as tropas que resistiriam às investidas portuguesas (BAROU, 2009, p. 11).

A efetiva invasão do território por Portugal se dará no comando de Estácio de Sá em 1567.¹⁰ É desse período que temos o registro da luta dos portugueses contra os franceses e indígenas na guerra que ficou conhecida como a “Confederação dos Tamoios”. A chamada pacificação dos indígenas que lutavam na Confederação dos Tamoios teria contado com a ajuda missionária dos jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta.

Voltando à análise mais detalhada e aproximada do mapa *Terra Brasilis*, podemos verificar a exibição da defesa e o poderio militar da Coroa Portuguesa sobre as ilhas atlânticas traduzido nos desenhos de caravelas voltadas para a costa brasileira.



10 Barou (2011, p.12) explica o sucesso de Portugal na conquista só foi possível porque a colônia estava instável – pelos conflitos entre colonos franceses e o chefe da colônia. Repudiando moralmente as relações sexuais dos colonos franceses com as indígenas, teriam os colonos optados em integrar as sociedades indígenas e viverem nas florestas.

Assim como as caravelas tem uma representação ideológica do pensamento colonial português projetado sobre o mapa, simbolizando o domínio militar- econômico português sobre a colônia, no canto esquerdo inferior do mapa percebemos um índio que se apoia nos seus calcanhares. Esticando seus braços em um gesto de veneração, concebe seu respeito e idolatria à Deus e seu representante na terra, o Rei Português. Representando, ainda, com a cabeça virada para a fronteira, a vigia necessária à defesa perante o estuário do Rio da Prata.



Além da “redenção” dos povos indígenas à Coroa Portuguesa, outra questão a ser observada nessa imagem aproximada do mapa é a presença do brasão da coroa portuguesa um pouco abaixo da entrada do Rio da Prata, com a bandeira portuguesa, sob um indicativo de que a região pertencia a Portugal e não à Espanha.

Evidencia-se, com isso, um não cumprimento das linhas imaginárias do tratado de Tordesilhas no desenho do mapa, extrapolando as linhas limítrofes do domínio português para além do espaço territorial pactuada sob os mantos católicos.

Favorecendo os interesses de Portugal, obviamente, estendia a jurisdição lusitana estrategicamente sobre as outras nações concorrentes, tal como França, Inglaterra e Holanda, que há época contestavam a divisão do mundo pela Igreja Católica entre os reinos de Portugal e Espanha.

O mesmo é verificado no extremo norte do Mapa, na região em que hoje delimita o Estado do Maranhão, como percebemos na figura a seguir:



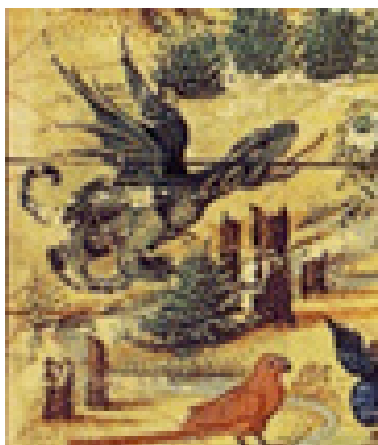
Transparecendo os interesses econômicos português sobre as terras e os povos descobertos, expõe a imagem do indígena enquanto aquele que corta e recolhe a madeira; decorado com plumagens e enfeites coloridos.

A madeira, o pau-brasil, representaria o primeiro monopólio econômico extrativista apropriado pela coroa portuguesa a partir do “direito de descoberta”. Por isso, o *Terra Brasilis* é considerado o primeiro mapa econômico brasileiro ao descrever o primeiro ciclo econômico praticado aqui: o processo de extração do pau-Brasil, dando início a uma economia extrativista da folha brasileira que permanece até hoje abastecendo o mercado europeu.

Além da madeira, as aves e outros animais, dos quais retiraram plumas e couro, também alcançavam a cobiça europeia, cabendo uma descrição de tais “produtos” no mapa.



No centro-esquerdo do mapa encontramos a figura de um dragão, comumente utilizado nessa época para representar os limites e as regiões ainda não conhecidos.



Com essa descrição iconográfica do mapa *Terra Brasilis*, passamos, por fim, a teorizarmos sobre como esse imaginário europeu refletiu sobre a construção do direito indigenista no século XVI, início do período colonial.

3 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO INDIGENISTA A PARTIR DA VISÃO DO COLONIZADOR

A Coroa Portuguesa vendo a terra conquistada como mera fornecedora de mercadorias que a despontaria ante a corrida mercantilista, impõe seu direito de explorar o território comercialmente, impulsionando as incursões sobre o Novo Mundo com a busca de produtos passíveis de comércio nos portos Europeus. A era do capitalismo mercantil extrativista avançará sobre as áreas litorâneas do Atlântico com o estabelecimento de feitorias como postos de armazenamento de madeira vermelha, de peles, de animais, como de aves exóticas e de macacos e de indígenas enquanto escravos a serem comercializados.

A importância do trabalho indígena em terra brasileira na fase de exploração comercial através das feitorias era de tal tamanho que Jean de Léry, considerado um dos primeiros franceses a produzir etnografia dos indígenas no Brasil, ainda no século XVI relatou: “se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos selvagens não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio” (LÉRY, 1961, p. 134).

Ao representar o indígena em atividades extrativas no *Terra Brasilis*, especialmente a do pau-brasil, tem-se determinado a partir dos interesses do colonizar a primeira necessidade do indígena no sistema econômico europeu; fazendo-se imprescindível ao sistema-mundo enquanto mão-de-obra fornecedora – e não vendedora – de matéria-prima, que trabalharia a custo irrisório.

Sendo o direito colonial, produzido no século XVI, uma legislação da Coroa/metrópole referindo-se às questões econômicas como o domínio sobre a terra, o monopólio de produtos e a defesa de fronteiras; quando versada sobre a questão indígena, o direito colonial indigenista é motivado, sobretudo, pela necessidade de mão-de-obra e pela defesa dos próprios portugueses que, invasores do território indígenas, sofriam as consequências das investidas de conquista sobre as terras originárias.

Num primeiro momento o contato ontológico interétnico – entre o ser europeu e o ser indígena – é marcado pelas sucessivas tentativas de descimentos dos indígenas dos sertões e sua fixação em aldeamentos dentro de núcleos de colonização portuguesa; onde ficavam mais visíveis para o controle e dominação.

Os debates nas coroas ibéricas sobre a escravização indígena – seja para trabalhar em terras brasileiras, seja para a venda nos mercados europeus – logo no início do século XVI dominarão esse primeiro século de colonização, determinando a liberdade do indígena nas colônias na exata medida em que, e somente após, os interesses econômicos dos colonos e da Coroa estarem garantidos.

Desde a Bula *Romanus Pontifex Universibus*,¹¹ de 08/01/1455, e a Bula *Inter Caetera*,¹² de 04/05/1493, estavam garantidos os domínios e a imposição da jurisdição da Coroa sobre territórios conquistados, nações ou povos – ou melhor, gentes, do latim, como são encontradas nas Bulas. Inspirado nas denúncias que partiam de dominicanos na América Espanhola, como Las Casas, o Papa Paulo III declarava na MetrÓpole com a Bula *Sublimis Deus* que os índios “não estão nem podem ser privados de sua liberdade e do domínio de seus bens ao contrário, [...]” (CUNHA, 1987, p. 57). Reafirmando esta posição com a Bula *Veritas Ipsa*, ainda em 1537.

Dada a resistência indígena e o levante dos colonizadores contra esses, paralelo à instauração do Governo Geral, o Regimento de 1548 trazido por Tomé de Souza soava ajustar os ideais da Coroa às determinações papais ao regular as relações interétnicas. Aliás, o sucesso do empreendimento colonial também dependia disto também. Mesmo assim, como prova do não cumprimento ante a demanda prática-econômica do sistema mercantilista, em 20/03/1570 era promulgado em Évora uma lei proibindo o cativeiro dos índios – prova de que a vontade do Direito pouco se impunha contra a vontade Econômica.

11 A Bula *Romanus Pontifex Universibus* ao mesmo tempo que assentia com a conquista e invasão de terras para a defesa e aumento da fé Cristã, regulava o comércio nestas regiões: “nós permitimos que o referido rei Alfonso e [seu] sucessores e do infante, como também as pessoas a quem, ou qualquer um deles, deve acho que este trabalho deveria ser cometido, pode (de acordo com a concessão feita para o Rei João Martin por V, de feliz memória, e outra concessão feita também ao rei Eduardo de ilustre memória, rei dos mesmos reinos, pai de o dito senhor rei Alfonso, por Eugênio IV, da memória piedoso, pontífices romanos, nossos antecessores) fazer compras e vendas de todas as coisas e bens e víveres que seja, como ele pareça mais adequada, com qualquer sarracenos e infiéis, nas referidas regiões; e também podem celebrar quaisquer contratos, transações de negócios, negócio, comprar e negociar, e realizar quaisquer mercadorias que seja para os lugares daqueles sarracenos e infiéis, desde que não ser instrumentos de ferro, madeira a ser utilizada para a construção, cordéis, navios, ou quaisquer tipos de armaduras, e pode vendê-los para o referido sarracenos e infiéis; [...]”.

12 A referida bula traça a linha a cem léguas das ilhas de Açores e Cabo Verde e as divide entre os Reis Católicos, após as notícias de Colombo. Ainda, a bula faz referência que “nas ilhas e países já descobertos são encontrados ouro, especiarias e muitas outras coisas preciosas de diversos tipos e qualidades”.

Na prática, aqueles que não representassem perigo ao colonizador eram vistos como aliados. Àqueles que não se adequassem aos mandos do conquistador-europeu era permitida a justa guerra e, com ela, a escravização.

A regra, de fato, era admitir a liberdade aos indígenas para que vivessem como o vassalo europeu, possuidores de um direito natural e positivo sempre que estivessem integrados e assistindo as necessidades dos colonos de forma pacífica, obviamente. Isso porque a dependência da mão-de-obra indígena era tamanha para a sobrevivência e lucro do próprio europeu – e a necessidade de manter os indígenas vivos frente à situação de barbárie a que estavam submetidos – que, em face dos excessos que missionários e particulares davam prova, muitas medidas protetivas no sentido de resguardar a presença dos indígenas dentro das povoações foram adotadas pela Coroa.

Nesse sentido, a determinação da presença dos missionários nos descimentos ante as denúncias das arbitrariedades praticadas pelos colonos – como confere, por exemplo, a Carta-régia de 24/02/1587 – servirá como uma tentativa de resguardar sua “liberdade”, isto é, a vida quando por bem resolvessem se aldear.

Era, assim, o estímulo da escravização da mão-de-obra indígena com a presença, e aquiescência, dos representantes de Deus. De uma forma geral, na medida em que proibia a escravização dos indígenas pelos particulares, colocava a igreja numa importante posição de intermediadora no empreendimento da mão-de-obra indígena que, aos poucos, exercerá tão relevante domínio a ponto de serem os jesuítas expulsos na era das reformas pombalinas.

A legislação colonial indigenista servirá, sobretudo, de instrumento para dar cabo às ideias colonizadoras. O Direito Indigenista se origina, portanto, a partir das relações comerciais, arbitrário, autoritário, que previa a utilidade da vida indígena apenas para satisfação de interesses capitalista. E, uma vez contrários, a escravização forçada e o genocídio se tornavam autorizados.

CONCLUSÃO

Tecer uma análise jurídica do mapa *Terra Brasilis* foi possível nesse trabalho, como demonstrado, a partir da leitura iconográfica, qual permitiu interpreta-lo não apenas enquanto imagem, mas enquanto ideologia.

Com a desconstrução desse mapa desde os marcos teóricos propostos, realizamos uma desconstrução não apenas das imagens, mas, sobretudo, do conhecimento produzido a partir delas. Questionamos tradições políticas herdadas do ocidente, e ao questionar, desconstruir conhecimentos e iniciamos o caminho da descolonização.

Ao refletirmos na imagem dos povos indígenas retratada pelo invasor-conquistador europeu no início do século XVI, percebemos a influência nos processos de dominação material e simbólico-cultural e na própria configuração da relação colonizador e povos indígenas. Mais do que meramente retratar o indígena como o ser nu, enfeitado com plumas, percebemos o indígena desempenhando um papel fundamental no motor da roda capitalista que começava a girar à época das chamadas “grandes navegações” e “grandes descobrimentos”, ou seja, no início da mundialização da modernidade.

Ao longo da história colonial, essa representação do indígena enquanto mão-de-obra mera fornecedora de produtos da terra, nada mais, seguirá presente na episteme do legislador repercutindo nos métodos de assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. O indígena, tratado como selvagem, que nada produz, muitas vezes visto como entrave ao desenvolvimento do sistema capitalista, terá sua indispensabilidade reduzida ao longo dos séculos; somente doando certa importância enquanto a vida do próprio colonizador for dependente daquele.

Desde uma perspectiva histórico-crítica do direito imposto pelo colonizador eurocêntrico, de como a colonialidade segue presente na legislação indigenista, a cartografia nesse trabalho tratou de destacar em que medida a análise da construção

dos mapas e de seus signos ganha relevância na projeção político-jurídico epistémica do colonizador e do colonizado.

Desmitificando essa construção epistemológica formulada desde uma visão parcial e subjetiva presente na ideologia do colonizador temos a possibilidade de escolher se continuamos a projetar essa colonização ou se, alternativamente, construímos novos olhares sobre a realidade brasileira e os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AGUER, Bárbara. **Geopolíticas del conocimiento tras la proyección Mercator**. Revista del Departamento de Filosofía – Debates y controversias. Buenos Aires, 2014, p. 130-141.

ANDÉN 68. **Diálogo con Walter Mignolo**. Escrito por Grupo de Estudios para la Liberación (GEL). Disponível em: <<http://andendigital.com.ar/dialogos/612-dialogo-con-walter-mignolo-anden-68>>. Acesso em: 05 de maio 2015.

BAROU, Jacques. Le Brésil, terre d'inspiration de l'ethnologie française. **Hommes et migrations** [on-line], n.º 1281, ano 2009. Disponível em: <<http://hommesmigrations.revues.org/367>>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os Direitos do Índio**: Ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade y Eurocentrismo. In LANDER, Edgardo (Comp.). **La Colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO-UNESCO. 2003.

GUTIÉRREZ, Samuel Dobre. **La estandarización del meridiano de Greenwich**. Ciencia y Cultura de Rousseau a Darwin: Actas del congreso de Historia de la Ciencia - años XVI y XVI. Canarias, Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia, 2008.

LANDER, Edgardo. La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. In LANDER, Edgardo (Comp.). **La Colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO-UNESCO. 2003.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Trad. integral e notas de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca do Exército, 1961.

MIGNOLO, Walter. **Decolonial Reflections on Hemispheric Partitions**: The “Western Hemisphere” in the Colonial Horizon of Modernity and the Irreversible Historical Shift to the “Eastern Hemisphere”. FIAR - Forum for inter-american research – the journal of the international association of inter-american studies (IAS). Vol. 7, n.º 3. Nov. 2014. P. 41-58.

SEEMANN, Jorn. Mercator e os geógrafos: Em busca de uma “projeção” do mundo. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, ano 02, n. 03, jan./jun. 2003, p. 7-18.

SCOTTON, Giovanni Colossi. **O significado do mapa terra brasiliis de 1519 numa perspectiva iconológica**. Disponível em: <http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/8/449/CT08-4_1403906500.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

IMAGENS, ESTUDOS DECOLONIAIS E ESTUDOS FOUCAULTIANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO DIREITO

Ana Clara Correa Henning¹

Renata Lobato Schlee²

Paula Correa Henning³

PALAVRAS-CHAVE: ensino do direito; imagens; estudos foucaultianos; estudos decoloniais.

- 1 Graduada em Direito (UFPeL). Especialista em Direito (UNISINOS). Mestre em Educação (UFPeL). Mestre em Direito (PUCRS). Doutoranda em Direito (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU) da UFSC. Membro do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER) da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (FURG). Bolsista CAPES.
- 2 Graduada em Estudos Sociais com Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Especialista em Educação pela UFPeL. Especialista em Ecologia Humana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Educação Ambiental na FURG - bolsista da CAPES. Professora do ensino fundamental, médio e superior. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (FURG).
- 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPeL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta II e pesquisadora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (FURG).

INTRODUÇÃO

Propomos, com este texto, debater sobre alguns conceitos dos estudos foucaultianos e dos estudos decoloniais, entendendo-os como valiosas ferramentas para a educação jurídica. Aliados a métodos de análise de imagens, pensamos que sua produtividade nas salas de aula de cursos jurídicos é significativa.

Trazemos, para isso, comparações sobre duas obras de Eugène Delacroix, *A Liberdade Guiando o Povo* e *Fanáticos de Tanger*, acentuando as narrativas de poder e de saber imbricadas em tais artefatos.

1 ANÁLISES IMAGÉTICAS NAS SALAS DE AULA DE CURSOS JURÍDICOS: NOVOS OLHARES PARA O DIREITO

Observa-se, hoje, pesquisas que unem imagens, educação e direito (LEITE; DIAS, 2013, p. 03; LEITE; HENNING, 2015, p. 222), ressaltando conexões possíveis entre regramentos jurídicos, pedagógicos e pinturas, grafites ou desenhos, dentre outras representações, formulando direções metodológicas para fundamentar esses debates. A dimensão imagética é narrativa de saber e de poder, ainda que não dependa de palavras. Com isto queremos afirmar que a imagem desenvolve narrativas acerca daquilo que produz, ela cria categorias, deslegitimando outras.

Nessas imbricações, trazemos as contribuições de dois pesquisadores de estudos imagéticos que entendemos valiosas para este texto. Ralf Bohnsack (2007, p. 290-292), desenvolvendo investigações acerca da compreensão de imagens, utiliza o método documental. Nele, diferencia a análise iconográfica da iconológica. A iconografia interessa “o que” é representado pela imagem, em um raciocínio a-teórico, próximo ao senso comum e a suposições imediatas. Após esse primeiro momento, o pesquisador volta-se ao “como”, de que maneira são constituídos os fatos ou pessoa retratados; da mesma forma, quais os elementos que influenciaram o autor da imagem, em que contexto estava inserido. Bohnsack ressalta, enfim, a produção social e a direção de nossos olhares por meio da imagem:

O fato de compreendermos o cotidiano *através* de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida desta forma. [...] a constituição do mundo através da mídia imagética pode ser ampliada se levarmos em consideração o fato de que a *imagem também possui a qualidade de dirigir a ação* [itálicos no original] (BOHNSACK, 2007, p. 289-288).

Percebe-se que este tipo de análise possibilita valiosas percepções sobre imagens e seus contextos sociais, políticos, culturais e, mesmo, jurídicos. Nelas, perpassam estratégias de saber e de poder: elas são produtos de sua época, e, ao mesmo tempo, produtoras de visões de mundo, hierarquias de valores, gostos estéticos (KNAUSS, 2006, p. 112). Articulamos essa teorização com os ensinamentos de Martine Joly (2012, p. 63), cuja análise considera a complexidade do significado, mesmo que de uma imagem fixa.

Para a autora, a compreensão imagética é intrincada e heterogênea, demandando analogias e representações de seus variados elementos: cores, formas, composição, textura. Joly (2012, p. 63-113) constrói sua análise em quatro etapas: a) contextualização: que exige o estudo da escola a que está filiado o artista e possíveis comparações com outras escolas; b) descrição da obra: por meio de quatro eixos plásticos (mensagens plásticas) trazidos pela imagem: formas; cores; composição e textura. Sua observação inclui os limites físicos da obra (moldura), seu enquadramento e iluminação; c) identificação de signos icônicos: a atribuição de qualidades a pessoas ou coisas constantes na obra; d) observação da mensagem linguística, abrangendo o título e legendas, porventura existentes.

Estes são métodos que, em nosso entendimento, proporcionam ao aluno do direito novos olhares a respeito dos fatos e teorias que são desenvolvidos em sala de aula. Há, como já fartamente debatido (KIPPER, 2000, p. 63; LEITE, 2003), características muito próprias da modernidade no ensino jurídico contemporâneo: abstração, dogmatismo, apego à letra da lei, ale-

gadas neutralidades. Uma educação (e um direito) que, inúmeras vezes, se autodenomina isenta das relações de poder que perpassam o mundo.

Seria importante, assim, tornar visíveis certos conceitos que usualmente não são construídos nas academias jurídicas. Neste trabalho, propomos alguns deles, decorrentes dos estudos foucaultianos, tais como relações de poder, resistência, docilidade de corpos, disciplina e regime de verdade (FOUCAULT, 2005, p. 16; FOUCAULT, 2006, p. 231-232; FOUCAULT, 2001, p. 118 e 143; FOUCAULT, 1993, p. 12). Outros, dos estudos decoloniais: colonialidade/modernidade (QUIJANO, 1992, p. 440) e decolonialidade (WALSH, 2009, p. 15-16). Após análise iconográfica e iconológica das obras que aqui trazemos, tais conceitos serão desenvolvidos.

2 A LIBERDADE GUIANDO O POVO: SOBERANIA NACIONAL E LIBERDADE INDIVIDUAL

Tomemos, para iniciar nossos debates, a obra que segue, um dos ícones da tradição francesa da “liberdade, igualdade e fraternidade” – as quais, traduzidas para a sala de aula do direito, têm realçadas sua dimensão preponderantemente liberal burguesa:



Imagem 1:
DELACROIX,
Eugène. **La liberté
guidant le peuple.**
1830. Musée du
Louvre, Paris,
France

Iniciamos nossa análise observando, rapidamente, a história autoral de Ferdinand Victor Eugène Delacroix. Nascido em 1798, falecido em 1863, este pintor retirava inspiração de temas dramáticos, ações violentas ou heroicas, tornando-se um dos maiores pintores franceses do século XIX. Filiado à escola romântica, valorizava o colorido, o movimento e os contrastes entre o claro e o escuro. Seu sujeito era o herói, um indivíduo por vezes sombrio ou devasso, apresentando um resultado dramático e emotivo (COSTA, GOMES, MELO, 2014, p. 477).

Nesse contexto, os artistas românticos combatiam o neoclassicismo e defendiam causas nacionalistas, sendo “inspirados e envolvidos de forma direta pelos assuntos públicos”, tornando-se “frequentes as temáticas de cunho social, que remetem a acontecimentos nacionais e contemporâneos a vida dos artistas” (VIEIRA, 2009, p. 10). Aquele momento histórico presenciava a dupla revolução, inglesa e francesa (HOBSBAWN, 2009, *passim*). Daí a popularização de *A Liberdade Guiando o Povo* (DELACROIX, 1830), simbolizando a Revolução Francesa (BELL, 2008, p. 318).

A obra representa a luta armada nas ruas de Paris. Entre diversos combatentes e a névoa da batalha, ocupando o centro do quadro está uma figura feminina, vestida de branco, com iluminação que a contrasta dos outros personagens. Carregando consigo a bandeira republicana tricolor e uma baioneta, esta mulher avança, mesmo sobre corpos estendidos no chão, e lidera um grupo revolucionário. Tais pessoas possuem todo o tipo de vestimentas, ali estando operários, burgueses, mesmo crianças maltrapilhas, todas portando armas. Um crítico de arte afirma:

A pintura inteligentemente combina corajoso registro contemporâneo com alegoria de uma forma monumental. Lugar e tempo estão claros: Notre Dame é visível ao longe e pessoas estão trajadas de acordo com sua classe, com um garoto mal vestido a direita simbolizando o poder das pessoas comuns⁴ (FARTHING, 2011, p. 395).

4 Do original: *The picture cleverly combines gritty contemporary reportage with allegory in a monumental way. Place and time are clear: Notre Dame is visible in the distance and people are dressed according to their class, with the scruffy boy on the right symbolizing the power of ordinary people.* Esta e as demais traduções são da lavra das autoras.

Também o título da pintura é importante na sua compreensão, evidenciando alguns elementos, excluindo outros. “Liberdade” possuía um significado muito especial à época, inclusive para a escola na qual Delacroix se filiava, que a relacionava com independência nacional. Assim:

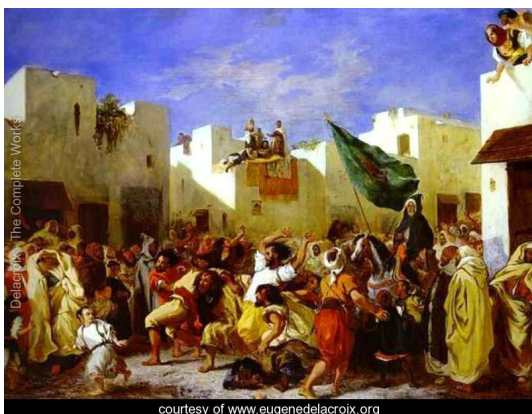
É aqui que se insere a Liberdade de Delacroix. Ela *guia* o povo, ela não o comanda, não o ordena, não tira dele a percepção de que ele é agente em um mundo material e em que as entidades abstratas precisam se personificar – tornar-se *iguais* – para agirem igualmente [grifos no original] (COSTA, GOMES, MELO, 2014, p. 481).

A Liberdade, à frente da batalha, liderando revolucionários franceses, tornou-se emblemática. A luta por autodeterminação, organização política e quebra dos privilégios da nobreza, eram objetivos conquistados pela bandeira e pelas armas. Aí está a moderna ideia de Estado e seus conceitos de soberania nacional e liberdade individual, tão ressaltados nas disciplinas de nossos cursos de direito. Todos possuiriam a capacidade de libertação. A partir daí, era de se esperar que a Revolução Francesa imprimiria radicais modificações na organização de suas colônias além-mar. Entretanto, o que ocorreu foram diversas demonstrações do poder colonial. Um exemplo disto foi a venda da Lousiana (seu território, sua população) aos Estados Unidos, em 1803 - afinal, “o que pesam algumas ‘ilhas de açúcar’ diante da fascinação do brasileiro revolucionário e da glória do império?” (MERLE, 2004, p. 728). Enfim, *A Liberdade Guiando o Povo* (DELACROIX, 1830) desperta sentimentos de triunfo da liberdade, da verdade e da identidade nacional. Quaisquer baixas apenas tornarão mais valiosa a vitória.

3 FANÁTICOS DE TANGER: COLONIZAÇÃO E JUGO EUROPEU

Apresentamos, neste momento, uma outra obra de Delacroix, para fins de comparação e melhor contextualização dos conceitos desenvolvidos na próxima parte deste texto.

DELACROIX,
Eugène. **The
fanatics of Tangier.**
1837. Institute of
Arts – Minneapolis,
Minneapolis. USA.



Aqui, em uma composição de certa forma semelhante à anterior, há uma comoção social. As semelhanças, entretanto, não vão muito além disto. Em uma cidade oriental, entre tapetes coloridos e paredes brancas, homens de cabelos e barbas escuras, com roupas orientais em tons de terra, vermelho e amarelo, correm desenfreadamente pela rua. Em meio a manifestações violentas e ferozes, no centro do quadro podemos observar um homem de braços levantados, em descontrole. Em ambos os lados da pintura, crianças correndo ou sendo protegidas e, à direita, uma séria figura de autoridade, montada a cavalo.

A pintura narra um ato de frenesi público, realizado por dervixes – manifestantes religiosos. Ali, a cultura muçulmana traz selvageria e perigo:

As imagens de Delacroix são na verdade não representações objetivas mas ao contrário narrativas informadas e controladas pelas concepções e preconceitos ocidentais. [...] Enquanto em *Liberdade guiando o povo*, a bandeira era uma manifestação unificadora de ideais civis carregada pela própria Liberdade, a bandeira verde é portada por um *Emhaden*, um líder religioso, que também retém os dervixes em correntes e cordas⁵ [grifos no original] (HARTMANN, 2002, p. 07-08).

5 Do original: *Delacroix' images are in fact not objective depictions but instead shaped narratives informed and controlled by Western preconceptions and prejudices. [...] Where in Liberty Leading the People, the flag was a unifying manifestation of civic ideals carried by Liberty herself, the green banner here is held by an Emhaden, a religious leader, who also restrains the dervishes through chains or ropes.*

Delacroix, que realmente esteve no Marrocos, apenas pintou a obra “após o seu retorno à Europa, pois, assim, estaria livre para pintar apenas a emoção e não os detalhes que se postavam à sua frente” (BOTTON, BOTTON, 2012, p. 95). Desconsiderando os dados materiais, a narrativa pictórica produzia (e ainda produz) o exotismo oriental, sob a perspectiva ocidental (SAID, 2012, p. 113). Eram estranhos seres aqueles presentes em *Fanáticos de Tanger*: inferiores, selvagens, irracionais. O jugo europeu não fazia nada além de direcioná-los, à força se preciso, ao caminho da civilização (SAID, 2011, p. 244-245).

Os povos orientais, essencializados, tinham produzidas suas características, muitas delas persistentes até hoje. São terroristas, antidemocráticos, não compreendendo a ideia de liberdade. Diferentes, em tudo, dos revolucionários franceses:

[...] a tradição europeia é a única e inerentemente democrática, enquanto se pretende que os “outros” não europeus são natural e inerentemente autoritários, negando ao mundo não ocidental discursos democráticos e formas de democracia institucional (que, por certo, são diferentes da democracia liberal ocidental), e como resultado, terminam apoiando formas políticas autoritárias⁶ [aspas no original] (GROSFÖGEL, 2011, p. 345).

As revoltas contra o colonialismo europeu eram consideradas uma incapacidade de compreensão social e jurídica da liberdade e soberania. Tais perspectivas não faziam referência ao severo e violento domínio europeu naquelas terras, ressaltando, ao contrário, o binarismo oriental/ocidental. Autogoverno e liberdade eram essenciais aos personagens de *A Liberdade Guiando o Povo*, mas amplamente dispensáveis aos *Fanáticos de Tanger*. Mais tarde, as reivindicações pelo fim do colonialismo foram justificadas pelos europeus pela influência sobre os orientais do conceito de liberdade ocidental. Dessa forma:

6 Do original: [...] la tradición europea es la única natural e inherentemente democrática, mientras se pretende que los “otros” no europeos son natural e inherentemente autoritarios, negándole al mundo no occidental discursos democráticos y formas de democracia institucional (que, por supuesto, son distintos de la democracia liberal occidental), y como resultado, terminan apoyando formas políticas autoritarias.

Ser não ocidental (os rótulos reificantes são, em si mesmos, sintomáticos), portanto, é ser ontologicamente desafortunado em quase todos os aspectos, ser um fanático ou, na melhor das hipóteses um seguidor, um consumidor preguiçoso que pode usar o telefone, mas nunca seria capaz de inventá-lo (SAID, 2011, p. 463).

4 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS E DOS ESTUDOS DECOLONIAIS À ANÁLISE IMAGÉTICA NO ENSINO DO DIREITO

A utilização e o estudo de imagens e de seus métodos de análise nas salas de aula de cursos de direito, suscita o debate sobre essa questão: a partir de qual contexto a obra de arte é construída, o que ela produz e deixa de produzir? Essas obras, afinal, não são neutras, mas refletem prazeres, desprazeres e paixões (SAID, 2011, p. 480-484). Os discursos jurídico e pedagógico seguem essa trilha: são artefatos culturalmente construídos, permeados por tramas de poder, criando subjetividades, gerando resistências e conformidades:

[...] De fato, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. [...] Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante (FOUCAULT, 2012, p. 227).

Voltemos, por um instante, ao momento de conquistas além mar, descobertas de novos mundos, de expansão econômica e territorial europeia. Sob o ponto de vista dos povos conquistados, contudo, estes são séculos sangrentos, de submissões e

çoite, de força bruta e imposição de regras estrangeiras. É nesse contexto que, para Anibal Quijano (1992, p. 440), nasce a modernidade e sua outra face, a colonialidade, muito antes, portanto, do tempo em que nos acostumamos a visualizá-la, nos séculos XVIII-XIX – que é o momento apontado por Michel Foucault (FOUCAULT, 2001, p. 71-72).

O direito e a escola acompanham essa construção, concedendo suporte para o exercício do poder nas sociedades subalterizadas. Um sistema de justiça alienígena, importado e mantido pela espada europeia, com o objetivo de garantir a soberania da metrópole em terras coloniais. O direito moderno serviu bem a esse empreendimento, desconsiderando os sistemas jurídicos dos povos originários e impondo penalidades àqueles que, porventura, se rebelassem.

Enfim, a missão civilizatória justificou massacres, colonizações e espoliações (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012, p. 52). É o que podemos observar acima, em *Fanáticos de Tanger* (DELACROIX, 1837), em comparação com os personagens de *A Liberdade Guiando o Povo* (DELACROIX, 1830): estes travavam lutas justificadas, guiados por ideais revolucionários de liberdade e autodeterminação. Aqueles, incivilizados, não poderiam ter o mesmo destino, uma vez que necessitavam ser sujeitos da missão civilizatório europeia.

Por sua vez, a escola moderna é uma instituição de sequestro. Com isso se quer afirmar que ela arregimenta corpos e os disciplina, aplicando-lhes métodos que os tronem dóceis. Assim, é “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2001, p. 118). É nesse sentido que a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2001, p. 143). Aqui, cabe realce à fabricação de operadores de direito em nossos cursos, privilegiando a técnica, a letra da lei e a abstração das relações de poder e de saber sociais.

Contemporaneamente, os estudos decoloniais e foucaultianos ressaltam essa parcialidade e localidade na construção do conhecimento científico e jurídico (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012, p. 17; FOUCAULT, 2005, p. 16) e de instituições como a escola (WALSH, 2009, p. 15; FOUCAULT, 2001, p. 125). A expansão da conquista ocidental trouxe para a ordem discursiva um determinado regime de verdade – o que Michel Foucault (1993, p. 12) entende pelo conjunto de possibilidades do que pode ser considerado verdadeiro em uma certa época e lugar, neste caso, a importância do discurso europeu e a deslegitimação de práticas e saberes não-ocidentais (QUIJANO, 2005, p. 19).

Frente a isto, os estudos decoloniais propõem um processo de decolonização epistêmica, assim referida:

Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e rastros deixassem de existir. A intenção, ao contrário, é ressaltar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, de intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo [...] ⁷ [grifamos] (WALSH, 2009, p. 15-16).

A produtividade dessas discussões pode gerar resistências aos saberes jurídicos autodenominados neutros, pondo em relevo relações de poder e de saber que, imbricadas no discurso jurídico, docilizam corpos e mentes, constroem mundos e materialidades, muitas vezes afrontando o que de mais básico e fundamental é estipulado pelo próprio direito: conquistas constitucionais que, após séculos de lutas, ainda estão por ser concretizadas.

CONCLUSÃO

Debatemos as imbricações de imagens, direito, ensino jurídico, estudos foucaultianos e decoloniais. Apresentamos,

7 No original: “No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y buellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua - de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo [...]”.

inicialmente, métodos de análise imagética, para, em seguida, efetivarmos esta proposta pela observação de duas obras de Delacroix. Ao fim, procuramos entrelaçar alguns conceitos com as pinturas aqui trazidas.

Tais suportes metodológicos e teóricos embasam a presença de imagens em sala de aula de cursos jurídicos, entendidas como ferramentas de resistência a relações de colonialidade que ainda permanecem, mesmo após anos de independência. Ainda que explicitem aquilo que não é dito, elas contem tramas e narrativas de poder e de saber que podem ser analisadas por lentes decoloniais, especialmente em sociedades ainda imersas em problemas suscitados à época da colonização.

REFERÊNCIAS

BELL, Julian. **Uma Nova História da Arte**. Tradução de Roger Maioli. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens e o método documental**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5659>. Acessado em agosto de 2014.

BOTTON, Fernanda Verdasca; BOTTON, Flavio Felicio. Ao queimar dos reinos: Sardanapalo no teatro e na pintura do romantismo. **Itinerários**, Araraquara, n. 34, p.83-96, jan/jun, 2012.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

COSTA, Lucas Piter Alves; GOMES, Renan Araújo, MELO, Mônica Santos de Souza. Dos imaginários românticos e de sua construção signíca em *La Liberté guidant le peuple*. **Signótica**, v. 26, n. 02, p. 475-494, jul/dez, 2014.

DELACROIX, Eugène. **La liberté guidant le peuple**. 1830. Musée du Louvre, Paris, France. Disponível em: <http://www.eugenedelacroix.org/>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

DELACROIX, Eugène. **The fanatics of Tangier**. 1837. Institute of Arts – Minneapolis, Minneapolis. USA. Disponível em: <http://www.eugenedelacroix.org/>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

FARTHING, Stephen. **1001 Paintings you must see before you die**. London: Quintessence, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder, saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2001.

GROSFOGEL, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**, Bogatá, n. 14, p. 341-355, enero/junio 2011.

HARTMANN, Bjoern. **Delacroix at home and abroad: a comparative analysis of early french orientalism**. Disponível em: http://bjoern.org/papers/hartmann_arth284_delacroix.pdf. Acessado em 01 de fevereiro de 2015.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KIPPER, Aline. O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). Ensino Jurídico: Para Que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 64-73.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual**. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 08, n. 12, p. 97-115, jan/jun, 2006.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. *Imagens da justiça e educação jurídica na contemporaneidade*. **XXII Encontro Nacional do CONPEDI**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.publica-direito.com.br/artigos/?cod=cb13de2e50ac695a>. Acessado em 15 de julho de 2015.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Correa. *Imagens da Justiça, Discursos Pedagógico-Jurídicos e Relações de Poder*. **V Encontro Nacional de Estudos da Imagem. II Encontro Internacional de Estudos da Imagem**, 19 a 22 de maio de 2015. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2015/wp-content/uploads/4.-EDUCA%C3%87%C3%83O-Anais-do-V-ENEIMAGEM-II-EIEIMAGEM-Vol-4.pdf>. Acessado em 20 de outubro de 2015.

MERLE, Marcel. *O anticolonialismo*. In: FERRO, Marc (org.). **O livro negro do colonialismo**. Tradução de Joana Angélica D'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. p. 708-747.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 227-278.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VIEIRA, Rafaella *et al.* *Movimentos artísticos no século XIX: Romantismo*. **Contemporâneos – Revista de Artes e Humanidades**, n. 03, p. 01-20, nov/abr, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

“EU NÃO SOU BESTA PRA TIRAR ONDA DE HERÓI”: REPRESENTAÇÃO DO DIREITO NO CLIP COWBOY FORA DA LEI, DE RAUL SEIXAS, A PARTIR DA TEORIA DA AUDIOVISÃO

Amanda Muniz Oliveira¹
Horácio Wanderlei Rodrigues²

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisão; Raul Seixas; Direito.

INTRODUÇÃO

Os textos midiáticos, inclusive a música popular e as produções audiovisuais, não são neutros. Tais obras dialogam dire-

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi Pesquisadora Bolsista do Programa Gestão em Ciência e Tecnologia, desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
- 2 Doutor em Filosofia do Direito e Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Estágio de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade Meridional (PPGD/IMED). Professor Titular Livre do Departamento de Direito da UFSC. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Coordenador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

tamente com o período no qual foram produzidas, de forma que absorvem e representam debates, angústias e preocupações de sua época, seja de forma a reforçar o estabelecido ou contestar o que está vigente. Dessa forma, entendemos que dentre essas representações diversas, temas com gênero, questões raciais, política e economia aparecem de forma latente, mas não exclusiva. Se há uma relação entre sociedade e textos midiáticos, é possível afirmar que temas como poder e Direito também são ali abordados.

Por essa razão, tentaremos demonstrar de que forma o Direito aparece nesses textos. Para tanto, elegemos o videoclipe da música *Cowboy fora da lei*, de Raul Seixas. A escolha do videoclipe se deu em razão da articulação entre som, imagem e palavra, capazes de gerar novos sentidos, novas impressões e novas possibilidades de interpretação ao que antes só era ouvido. A escolha de Raul foi motivada pelo sucesso do artista, considerado um dos pioneiros do rock no Brasil, sempre com postura irreverente e contestadora do meio no qual viveu – o período ditatorial brasileiro. Em relação à música e *Cowboy fora da Lei*, ela foi selecionada por conter a palavra Lei, remissão direta ao Direito, e também pelo período em que foi escrita – 1985, ano em que a Ditadura Militar dava seus últimos suspiros.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, explicaremos de forma geral a metodologia de análise utilizada, qual seja, a teoria da *Audiovisão*, proposta por Michel Chion, que se debruça sobre a relação entre som, imagem e vídeo. Em seguida, faremos uma contextualização de Raul e sua música, bem como do período em que ela foi escrita (1985). Por fim, será apresentada nossa proposta de análise.

1 AUDIOVISÃO: ALGUNS ASPECTOS GERAIS

Para Chion (1993), embora as obras audiovisuais apresentem o elemento imagem de forma mais notória, não se pode esquecer do elemento som. Para o Autor (1993, p.10), “las películas, la televisión y los medios audiovisuales en general no se

dirigen sólo a la vista. En su espectador -su «audio-espectador»- suscitan una actitud perceptiva específica que, en esta obra, proponemos llamar la *audiovisión*.”

Embora sejam um todo completo, Chion (1993) afirma que ainda insiste-se ou em ignorar completamente o elemento som, ou compreender som e imagem como elementos isolados. A *audiovisão*, assim, vai mais a fundo: pretende demonstrar que os significados e as percepções do espectador estão intimamente relacionados aos sons que aparecem nas imagens audiovisuais. Segundo o Autor (1993, p. 10), isto ocorre porque “una percepción influye en la otra y la transforma: no se «ve» lo mismo cuando se oye; No sé «oye» lo mismo cuando se ve.”

Importante destacar que ao falar em som, Chion (1993) refere-se a toda *banda sonora* componente do vídeo; a música fundo não é sua única preocupação. Ruídos secundários, efeitos sonoros e as vozes também precisam ser objeto de análise, pois também auxiliam no sentido da obra. A preocupação do Autor (1993), portanto, é demonstrar como os diversos sons causam impacto nas significações do vídeo, e como o contexto do vídeo também age na percepção dos sons.

A teoria de Chion (1993) pode ser aplicada a diferentes obras audiovisuais, como o cinema, programas de esporte e televisão. Os videoclipes também não são excluídos, mas o Autor (1993, p.128-129) nos alerta: “La imagen no se hace pasar aquí por ingrediente esencial; no presume ya de reina, de protagonista; es el regalo sorpresa, ¡pero qué regalo!”

Porém, embora a imagem não seja a grande protagonista dos videoclipes, sua junção ao som é capaz de produzir efeitos e significados diversos. Diz Chion (1993, p. 129):

Pues en lo que se llama clips, es decir, algo visual colocado sobre una canción, puede encontrarse ciertamente de todo, en los presupuestos y en las calidades, incluso a veces cosas repletas de vida y de invención, en las cuales la expresividad del dibujo animado se combina con la presencia carnal de la imagen real. Puede entonces inventarse o encontrarse allí todo un arsenal de procedimientos, una alegre retórica de

la imagen. Esa es la paradoja de la televisión de imagen facultativa: libera los ojos. Nunca es tan visual la televisión como en esos momentos en que emite clips, cuando la imagen se añade en ella ostensiblemente a una música que ya se bastaba a sí misma.

Chion (1993) desenvolve diversos conceitos e estratégias para se analisar a relação entre som e imagem a partir de uma obra audiovisual. Tendo como ponto de partida o videoclipe *Cowboy fora da lei*, utilizamos os seguintes conceitos:

a) Valores adicionados: compreendido por Chion (1993, p.07) como

el valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo «natural» de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen.

b) Síncrese: para Chion (1993, p. 56) trata-se da “soldadura irresistible y espontánea que se produce entre un fenómeno sonoro y un fenómeno visual momentáneo cuando éstos coinciden en un mismo momento, independientemente de toda lógica racional”. É basicamente a forma como a imagem evoca um som e este evoca a imagem; uma associação realizada imediatamente pelo espectador;

c) Consistência da banda sonora: segundo Chion (1993, p. 145): “Puede llamarse consistencia de la banda sonora a la manera en que los diferentes elementos sonoros —voces, música, ruidos— están más o menos incluidos en una misma pasta global, una textura o, por el contrario, oídos cada uno por separado de manera muy legible”.

Para o Autor (1993, p.145) as funções da consistência seriam:

—de un equilibrio general de los niveles, en los que éstos se combaten y luchan por acceder a la inteligibilidad,

—de la mayor o menor presencia de una reverberación, que puede hacer borrosos los contornos sonoros y fabricar una especie de sustancia blanda y unificadora, que enlace los sonidos entre sí.

—de los fenómenos de máscara, ligados a la coexistencia de diferentes

sonidos en los mismos registros de frecuencias.

Conforme Chion (1993, p. 147), as perguntas “—¿Qué veo de lo que oigo? —¿Qué oigo de lo que veo?” seriam cruciais para compreender essas relações; d) Sons no vazio: quando a imagem está presente, mas o som, ausente; e) Imagens negativas: quando o som está presente, mas a imagem, ausente.

Ainda a partir do videoclipe escolhido, realizaremos no tópico seguinte as estratégias:

- a) *Procedimento de observação* do qual fazem parte: *método dos ocultadores*, que consiste em assistir o vídeo a ser estudado várias vezes, sem áudio e sem imagens, para depois comparar tais percepções com aquelas que se obtém assistindo o vídeo integrado (com som e com imagem); e *matrimônio forçado*, que seria exibir as imagens, sem áudio, sobrepostas por diferentes sons; seria este procedimento o responsável por expor os valores adicionados e as *síncreses*.
- b) *Esboço de um questionário modelo*. Chion (1993) recomenda realizar uma espécie de questionário, de forma a identificar as relações entre som e imagem. Para o Autor, (1993, p.145) perguntas como “¿hay palabras? ¿Música? ¿Ruidos? ¿Cuál es dominante y se destaca? ¿En qué lugar?” podem auxiliar na *busca de dominâncias e descrição de conjuntos*, questionando-se os tipos de som que aparecem no vídeo, como vozes, ruídos, ou músicas, é possível caracterizar o aspecto geral do som e a consistência de toda a banda sonora; na *localização de pontos de sincronização importante*, providos de sentido

e efeito; e na *comparação*, ou seja, a forma como som e imagem interagem para criar ou reforçar novos sentidos e representações. Isso auxilia na percepção do tempo, da distância, da matéria e mesmo da definição. Nas palavras de Chion (1993, p.146):

Por ejemplo, en el planos de la velocidad: el sonido y la imagen pueden tener velocidades contrastadas, y esta diferencia crear una sutil complementariedad de ritmo. Lo mismo sobre la cuestión de la materia y de la definición: un sonido duro y cargado de detalles puede combinarse con una imagen parcialmente difuminada e imprecisa, o a la inversa, lo que produce siempre un efecto interesante. Naturalmente, esta comparación no puede hacerse sino observando los dos elementos, sonoro y visual, de modo disociado, por el método de los ocultadores. Por otra parte, es interesante ver cómo cada elemento asume su parte figurativa y narrativa y cómo ambos se completan, se contradicen o son redundantes en este plano. Por ejemplo, en la cuestión de la distancia y de las escalas, estando el personaje lejos en la imagen y su voz próxima, o al revés. La imagen puede estar poblada de detalles narrativos y el sonido ser parco en sonorizaciones, o a la inversa: una imagen vacía y un sonido copioso. La combinación contrastada de los dos tiene, generalmente, un poder evocador y expresivo más fuerte, pero, de nuevo, no se percibirá conscientemente como tal.

Importante mencionar ainda a possibilidade de se analisar a relação entre som e imagem a partir da comparação técnica (a forma como os movimento de câmera se integram aos sons). Determinados estes conceitos e estratégias, necessário contextualizar Raul Seixas e sua música.

2 RAUL SEIXAS: UM COWBOY FORA DA LEI

Cantor, compositor e produtor musical, Raul Seixas, conforme Passos (1990), nasceu em Salvador, Bahia, no ano de 1945. Filho de uma tradicional família de classe média, o artista cresceu em um ambiente austero, sendo habituado desde cedo à literatura, o que o levou a ambicionar tornar-se escritor e filósofo

- queria escrever um tratado de metafísica. Passos (1990) narra que em 1957 a família mudou-se de endereço, passando a ter por vizinho, o consulado norte-americano. Assim, Raul tornou-se amigo das crianças estrangeiras, passando, aos poucos, a conhecer e a amar os clássicos do *rock'n roll* que emergiam naquela época.

Segundo Passos (1990), Raul se tornou um grande admirador do rock americano, criando o grupo *The Panthers* e fazendo apresentações no Cinema Roma, em Salvador. Importante ressaltar que naquela época, o rock era mal visto pela sociedade, sendo considerado música de empregadas e caminhoneiros; a média e alta sociedade ouviam bossa-nova, expressando seu nacionalismo e considerando os rockeiros verdadeiros *entreguistas*, sem amor à pátria. Passos (1990) narra que, embora o grupo *The Panthers* tenha gravado um álbum, este não obteve êxito, o que fez com que Raul se tornasse, mais tarde, produtor musical. Nessa nova profissão, o artista teve a aprendizagem base para se deslanchar, alguns anos mais tarde, como o grande nome do rock no Brasil.

Passos (1990) narra que Raul Seixas, em plena ditadura militar, foi defensor ferrenho do direito à liberdade e da autonomia da vontade, cantando de forma clara “Faça o que tu queres pois é tudo da lei³” e “Todo homem tem direito [...] de viver viajar sem passaporte, Direito de pensar de dizer e de escrever, Direito de viver pela sua própria lei , [...] Direito de amar, Como e com quem ele quiser⁴”. Como pode se observar, o direito à liberdade é um tema recorrente na obra de Raul Seixas, podendo ser citados inúmeros exemplos⁵.

3 Trecho da música “Sociedade Alternativa”, composta em parceria com Paulo Coelho.

4 Trecho da música “A Lei”, composta por Raul.

5 Alves (1993) cita, como outros exemplos, a música Gita, que conforme Raul, fala do homem e de seu duelo entre o que tentaram fazer com que ele fosse e o que ele realmente é (trecho: eu sou o tudo e o nada); Rockixe, que refere-se ao indivíduo com vontade intensa, esta sim capaz de conseguir o almejado (trecho: o que eu quero/ eu vou conseguir); o Rock do Diabo, que fala da figura de dois diabos, sendo um a figura demoníaca tradicional propagada pelo cristianismo, e o outro a representação do conhecimento, dentre outras.

Importante ressaltar que Raul teve, em sua carreira de compositor, parcerias importantes. Dentre elas, Alves (1993) cita o escritor Paulo Coelho, que segundo a Autora foi responsável por introduzir conceitos metafísicos nas composições de Raul. Ela (1993) cita ainda a parceria entre Raul e Marcelo Motta, este último responsável por realizar a única tradução para o português da obra do mago inglês, Aleister Crowley, *The Book of Law*, intitulado *Equinócio dos Deuses*, em português, hoje considerado uma obra rara. Marcelo comungava dos ideais da *Lei de Thelema*, base da doutrina de Crowley.

Sobre as ideias pautadas, sobretudo, no direito à liberdade individual do ser, Alves (1993) afirma que tiveram por base os pensamentos do supracitado Crowley, apontado por muitos como satanista⁶. Para Alves (1993), Crowley pregava a íntima relação entre a vontade individual e a magia, sendo que, quando o ser humano fosse apto a seguir a sua verdadeira vontade, poderia alcançar feitos inimagináveis. O mago chegou a escrever, inclusive, um livro esotérico chamado *O Livro da Lei*, no qual elege como princípio máximo a Lei de *Thelema*⁷, mais tarde cantada por Raul Seixas, “faz o que desejas, será toda a lei.”

Todavia, necessário ressaltar, que a obra de Raul Seixas é muito mais filosófica do que mística. “Como sempre fazemos questão de ressaltar, Raul tem sempre muito pouco de Misticismo ou religião (somente 10% de sua obra). E observe-se como é profundamente filosófica uma música como Maluco Beleza ou Metamorfose Ambulante (PASSOS e BUDA; 2000, p.67)”. Em síntese, as ideias disseminadas por Raul Seixas podem assim ser explicadas:

[...] diante da vontade do indivíduo existe a ameaça da ‘civilização’ que acabou criando leis absolutas que não respeitam a integridade do homem e querem impor uma vontade co-

6 Cumprir esclarecer, conforme Alves (1993), que Crowley não era adepto da seita satânica; apenas passou a ser visto como tal, pois recusava-se a seguir uma doutrina imposta, traçando seus próprios caminhos.

7 Conforme Passos (1990), *Thelema* é uma palavra grega que significa vontade ou intenção.

mum a todos. Isso é o mesmo que entrar numa sapataria e mandar o sujeito só vender um tipo de sapato, sem respeitar aqueles que possuem os pés menores. E se o sapato escolhido não cabe em nossos pés, nós somos, de qualquer forma, obrigados a usá-los. E usamos. (ALVES; 1993, p.45).

Raul era contrário a toda e qualquer imposição à vontade humana; não tinha a ambição de retirar os militares do governo, mas sim de criticar e denunciar a falta de liberdade individual presente em todo o sistema.

Compreendidos alguns aspectos gerais relativos à Raul e sua obra, faz-se necessário contextualizar a música a ser analisada. Conforme Blank e Santos (2013, p.09)

A música —Cowboy Fora da Lei foi escrita por Raul Seixas em 1985, após o final do movimento das Diretas Já. Seguindo a mesma linha de outras músicas anteriormente mencionadas, Raul adicionou à letra de —Cowboy Fora da Lei uma severa crítica à situação em que o país chegou com a mobilização e situação praticamente de calamidade pública, relembrando o velho oeste americano. A música foi lançada apenas dois anos depois de ser composta, no álbum Uah-Bap-Lu-Bap-Lah-Béin-Bum!, que começou a ser produzido pela gravadora Copacabana em 1986, mas devido às intenações de Raul para o tratamento contra o alcoolismo, o álbum só ficou pronto em 1987.

Dessa forma, a música insere-se na luta contra o regime ditatorial, nos anos que a Ditadura perdia sua força, em um retorno à democracia. Duras críticas a essa época podem ser encontradas a partir da letra da canção, mas não apenas; o clip da música, que integra som, texto e imagem, também aparece como fonte promissora de análise, conforme demonstraremos no tópico a seguir.

3 ANÁLISE DO CLIP *COWBOY FORA DA LEI*

Antes de nos atermos ao videoclipe, é necessário compreender o título da canção. Conforme Blank e Santos (2013, p.10):

O título da canção remete a um cowboy, figura que lembra os vaqueiros americanos que habitavam o velho oeste e eram conhecidos justamente por descumprirem as leis e serem perseguidos pelos xerifes das cidades. No caso da música, o cowboy seria o próprio Raul, considerado crítico severo do regime político vigente e perseguido pela Polícia Federal.

Concordamos com essa interpretação da palavra Cowboy, como um rebelde sempre avesso às leis estabelecidas pelo sistema político vigente – característica que se adequa bem à figura de Raul Seixas.

Em relação ao videoclipe, iniciamos aplicando o *Procedimento de observação* no clip *Cowboy fora da lei*, conforme já mencionado no presente artigo. A estratégia foi dividida em três momentos:

- a) O clip exibido *sem som*: trouxe uma ideia de comicidade pela entrada de Raul Seixas bêbado, pelas cenas de luta em câmera acelerada e pelas façanhas absurdas realizadas pelos personagens (como fazer com que um tiro atinja um sino e só depois atinja o alvo). Não pudemos deixar de notar que o *Saloon* foi retratado como local de “encontros amorosos”, transmitindo a imagem do macho bruto capaz de ter em seus braços qualquer mulher, mesmo que ela não o queira (pois a mulher, dançarina de Cabaré, não tem o *direito* de dizer não) – o que ocorre no clip.
- b) O clip exibido ao som da música *Tombstone City*, da banda Matanza. Nossa escolha por essa música foi motivada pelo fato de que ela evoca um velho oeste envolto em caos, tanto na letra quanto na melodia – trata-se de uma banda de *hardcore*. Nessa música, o velho oeste é um lugar de caos e confusão, no qual é necessário lutar para sobreviver. Neste sentido, a entrada de Raul no bar tornou-se séria, emitindo uma ideia de reflexão existencialista. As lutas, embora continuassem cômicas pelo efeito de câme-

ra, tornaram-se aparentemente mais violentas. É possível perceber uma sintonia entre a guitarra da música e as cenas em que Raul é focado, tocando seu violão.

- c) O clip exibido com a música original reforçou o caráter cômico, mas mais que isso nos permitiu uma maior concentração em detalhes antes não observados, como o fato do final do clip revelar que tudo não passava de fruto da imaginação de um leitor de gibis, em um quarto moderno, e que este leitor não era Raul; além disso, chamou nossa atenção o fato do gibi ter a inscrição “Há 400 anos”, o que poderia significar que a história ali contida realmente ocorreu.

Analisando o videoclipe, cena por cena, pudemos perceber a inexistência de diálogos entre os personagens – o que não quer dizer que há completa ausência do elemento voz. Entendemos que as vozes, neste caso, são substituídas em grande parte pela própria letra da música. Dessa forma, tentaremos demonstrar a articulação entre letra, som e imagem, especialmente no que se refere às representações de um Direito, chamado na obra de Lei.

O clip se inicia com uma trilha diferente da trilha principal (*Cowboy fora da lei*), que remete a um imaginário *western*, sério e sombrio. Trata-se da música de Enio Moricone para o filme *western Três homens em conflito*. Nas imagens, vemos Raul entrando em um *Saloon*, aparentemente embriagado, o que gera certa comicidade à cena, apesar da música. No *Saloon*, alguns jogam cartas e outros conversam, sem darem importância à presença de Raul. Ele aparece como um típico forasteiro, à procura de mais uma dose de *whisky*, e é apenas no momento em que sinaliza ao atendente do bar que deseja mais uma bebida, após uma sonora e enfática batida no balcão, que a música *Cowboy fora da lei* tem início, com sua tonalidade alegre, irreverente e com um tom cômico, completamente diferente da música anterior.

Figura 01 – Raul adentra o *Saloon*

Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Durante a introdução da música, a bebida é servida a Raul, que passa a observar as pessoas do *Saloon*. Como o primeiro personagem a aparecer é Raul, e como ele é o centro de atenção da câmera nestes momentos iniciais, gera-se uma expectativa de que ele seja o protagonista do enredo mostrado no clip, o que é desconstruído ao passar dos minutos, graças a articulação da letra, banda sonora e das imagens, como demonstraremos.

Raul logo nota uma bela dançarina no palco, e diversos casais se beijando. Em contraste, um idoso cospe no chão. O efeito sonoro que acompanha o ato, dá a impressão de que a atitude é mais inconveniente e barulhenta do que seria sem o som, tornando-o mais denso e alterando a sua matéria e definição, como Chion (1993) preconiza que pode ocorrer. Na sequência, nos é mostrado parte do rosto de cavalo, acompanhado de um relinche. Não há como afirmar se o ruído vem do animal exibido (provavelmente não vem), mas o efeito que se tem no espectador é de que o próprio cavalo da cena relincha – ainda que só possamos ver parte de sua face. Trata-se de um ponto de sincronização, que torna nítido o princípio de *síncrese* delineado por Chion (1993) como o responsável por relacionarmos imediatamente o que vemos e o que ouvimos.

Figura 02 – Ruídos: à esquerda, o senhor e o cuspe;
à direita, o cavalo que relincha.



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

É apenas após o relinche que a letra da música emerge. Simultaneamente aos três primeiros versos, temos um close no rosto de Raul Seixas, em um cenário externo ao *Saloon* antes apresentado. Ele canta:

Mamãe não quero ser prefeito
Pode ser que eu seja eleito
E alguém pode querer me assassinar

Logo após a palavra *assassinar*, a imagem mostra o interior do *Saloon*, no qual um homem a cavalo adentra, atirando. Este desejo de não ser prefeito, está diretamente ligado ao medo de ser assassinado. Apenas pessoas importantes são visadas por assassinos, e é exatamente disso que Raul foge. Note que ele está longe dos tiros disparados no Saloon, justamente porque ele não é um “prefeito”, ou uma figura importante. Blank e Santos (2013, p. 11) aprofundam essa interpretação:

[...] trocando a palavra prefeito pela palavra presidente fica clara a relação com a morte de Tancredo Neves que, segundo pessoas próximas do ex-Presidente, teria sido envenenado por membros da Ditadura para que não pudesse assumir a Presidência. Raul provavelmente optou pela palavra —prefeito— porque no velho oeste essa era a autoridade máxima da cidade. A conclusão que Raul chega nesses versos remete a terceiridade, algo tangível e decidido, ação

e reação em relação à proposta conceituada, o fato de não querer ser Presidente porque poderia ser assassinado.

Levando em consideração que Tancredo Neves faleceu no mesmo ano em que a música foi composta, a interpretação parece verossímil. Raul repudia o poder político, por temor a própria vida, e, indiretamente, repudia o poder jurídico: em uma época na qual as leis emanavam de um Poder Executivo arbitrário, é o “prefeito” quem dita as regras a serem seguidas. Embora tal hipótese seja plausível, compreendemos que a palavra “prefeito” refere-se a todo cidadão disposto a assumir um cargo político, no qual terá de enfrentar as adversidades típicas do próprio sistema político.

Figura 03 – O atirador



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Os barulhos de tiros aparecem novamente como *síncrese* e como som vazio, já que apesar do som não conseguimos ver as balas. As pessoas dentro do *Saloon* correm apavoradas, e há um efeito sonoro que evoca humor. A câmera volta a Raul em cenário externo, tocando um violão, caracterizado como *cowboy*, em meio a cavalos e currais. Ele canta:

Eu não preciso ler jornais
Mentir sozinho eu sou capaz
Não quero ir de encontro ao azar

Nestes versos é nítida a desconfiança do cantor em relação à imprensa. Interpretamos estes versos da seguinte forma: são os meios de comunicação que elegem as figuras notórias, como prefeitos e heróis, como pessoas dignas de respeito e adoração. Mas Raul está ciente das implicações de ser alguém importante e por isso não acredita nessa construção de ídolos; ser um ícone é “ir de encontro ao azar”, ou seja, tornar-se alvo.

Blanka e Santos propõe uma interpretação diferenciada, mas também relevante:

[...] a mídia tentou encobrir as manifestações [Diretas Já], mostrando pouca ou nenhuma referência a elas nos jornais e outros meios de comunicação. Também, na época da Ditadura Militar, colunistas de jornais tinham suas matérias censuradas e no lugar destinado a elas nos periódicos eram colocadas receitas de bolo. Nesse ponto merece destaque a palavra mentir, que não se refere a qual mentira em específico o autor seria capaz de contar, mas remete a um certo tipo de mentira (aquela contida nos jornais) [...].

Figura 04 – A dançarina



Fonte: Cena do clip *Comboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Cantados os versos, a câmera novamente retorna ao interior do *Saloon*, onde uma bela dançarina chama a atenção da plateia masculina. Três homens são focados pela câmera; um deles faz um aceno de cabeça, de forma que outro sobe ao palco onde a dançarina se encontra e a tira de lá, à força. Trata-se do

ator Wilson Grey, que se especializou em personagens marginais e sinistros, mas sempre com uma acentuada veia cômica. Notadamente, trata-se da representação de um imaginário machista, segundo o qual uma dançarina não tem sequer o direito subjetivo de negar uma companhia masculina, estando ali mais como objeto apto a conceder desejos do que sujeito de direito, capaz de emanar vontade e realizar suas próprias escolhas. Em outras palavras, a dançarina está fora do ordenamento jurídico.

Não há sons secundários, o que talvez faça com que essa cena passe como mais um elemento cômico ou mesmo sem importância. Mas a música trilha; prossegue, com Raul cantando:

Papai não quero provar nada
 Eu já servi à Pátria amada
 E todo mundo cobra minha luz

Novamente Raul repudia qualquer ato de notoriedade, dizendo que “já serviu à Pátria amada”, ou seja, já cumpriu com sua obrigação, embora as pessoas ainda continuem exigindo que ele assuma a posição de ídolo, herói ou figura importante. Blanka e Santos (2013, p. 12) relacionam a palavra luz à sabedoria, como se os fãs exigissem que Raul continuasse compondo músicas de protesto, inteligentes, como forma de contestar o sistema político.

No *Saloon*, a dançarina é beijada por um de seus agressores, e rapidamente lançada ao chão, sob o olhar de alguns espectadores encostados no bar. Novamente há a imagem de um objeto a ser descartado, após servir a sua finalidade, e não de um ser humano sujeito de direitos. Mais uma vez não há efeitos sonoros secundários.

Um dos homens no bar coloca a mão no coldre e saca a sua arma, cujo ruído emerge. Sua intenção é atingir um dos agressores da garota, mas este rapidamente percebe o movimento e atira primeiro em um sino, que reflete o disparo e atinge o homem que intencionava atirar e outro que estava próximo a ele. O homem tenta “banciar o herói” e é baleado; é este tipo

de atitude que atrai infortúnios, conforme cantado por Raul. Interessante destacar que este é o único tiro cuja imagem aparece nítida ao espectador.

Figura 05 – O tiro e o sino



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Raul continua não sendo mostrado, mas sua voz ressoa:

Oh, coitado, foi tão cedo
Deus me livre, eu tenho medo
Morrer dependurado numa cruz

Fazendo uma remissão direta à figura de Jesus Cristo, Raul revela que não pretende ser um mártir ou messias a ser seguido e idolatrado e que não está disposto a fazer sacrifícios. Blanka e Santos (2013) relacionam a palavra coitado a Tancredo Neves, esperança de democracia, que teria “ido tão cedo”. Em razão de sua morte, a esperança de modificar o cenário político e assim modificar a “Lei” imposta, se esvai.

Os homens baleados estão estirados no chão, ao lado de um pianista que toca, embora o som de seu instrumento não apareça. O piano e o pianista formam o que Chion (1993) denomina de imagem negativa, pois embora estejam presentes visualmente, não há registro sonoro.

Figura 06 – O piano sem som



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Nessa cena inicia-se o refrão da canção, sendo que a câmera rapidamente para de filmar os homens caídos e passa a focar Raul, que toca o seu violão de forma entusiasmada em um palco. Logo, a câmera revela que Raul também está em uma mesa de carteados, apostando dinheiro com o homem que havia atirado nos outros dois. O rosto das pessoas em volta revela tensão e preocupação para com o jogo, como se algo importante estivesse para acontecer. A câmera, então, volta a mostrar Raul no palco, tocando o seu violão. Interessante destacar a presença de outro som vazio neste momento, pois a música continua tocando enquanto as mãos de Raul não dedilham o violão. Eis a letra do refrão que embala toda essa cena:

Eu não sou besta pra tirar onda de herói
Sou vacinado, eu sou cowboy
Cowboy fora da lei
Durango Kid⁸ só existe no gibi
E quem quiser que fique aqui
Entrar pra história é com vocês

E é aqui que se apresenta o elemento central da análise, a perspectiva de Direito – ou de Lei – cantada por Raul. Dando seqüência ao seu pensamento, ele diz claramente “não ser besta pra tirar onda de herói”, justamente porque sabe as implicações e complicações envolvidas em tal ato. Ele é um “Cowboy fora da lei”: repudia tanto a lei moral que exige que nos arrisquemos pelo próximo, quanto a Lei em sentido jurídico, pois não quer compactuar com o sistema ditatorial, controlador das leis da época, sendo “prefeito.” Para Pereira (2010, p. 10), esse é um forte indício de sua identificação para com o anarquismo: “O desejo de ser político não faz parte da teoria anarquista, afinal, para estes, ‘Toda Propriedade é um roubo’. Os jovens que aderiram o movimento da contracultura não queriam o poder político, mas sim o poder individual”. Já para Blank e Santos (2013, p.10):

A palavra lei apresentada no título deixa espaço para um conceito vago e divergente na sociedade para a qual foi composta. Visto que na época do Regime Militar, o real significado da palavra foi distorcido e voltado para os interesses dos militares, como no Ato Institucional N° 5, conhecido como AI5, que permitia ao Presidente da República adotar medidas próprias ao Estado de Sítio.

Dessa forma, entendemos que Raul se declara como um fora da lei no sentido dessa lei imposta pelo regime militar; este sistema com o qual não concordava e com o qual não queria compactuar, seja agindo como o herói “belo e moral”, seja obedecendo às leis impostas, contrárias à sua vontade e a seu pensamento anarquista de viver conforme sua vontade – e não de acordo com a vontade emanada pelo Estado, em forma de Lei.

Quando o verso “entrar pra história é com vocês” é cantado, Raul aponta para o pianista que está a seu lado, como se falasse diretamente com ele. É clara a sua posição de que não quer ser nem líder nem ícone, deixando este papel à terceiros interessados. Afinal, “entrar pra história é com vocês, não comigo”.

Blanka e Santos (2013, p. 13) acrescentam perspectivas pertinentes à interpretação do refrão:

No final da música Raul reconhece que não pretende virar herói, mesmo sendo uma pessoa à margem das regras determinadas pelo Regime Militar, e ainda declara que heróis só existem em histórias em quadrinhos, deixando essa função para quem quiser. Tendo em vista que Raul escreveu essa música quando já estava em estado de depressão e desacreditado de seus ideais, esse verso pode ser analisado como uma desistência. O cantor cansou de tentar ser herói e delegou essa função de tornar-se um personagem histórico a quem bem entendesse.

Cantado o refrão, a canção inicia um solo, mantendo o ritmo *country/western*. De volta à mesa de carteados, Grey que jogava contra Raul se levanta, exaltado; as pessoas em volta gritam e correm e Raul também se levanta. Na trilha principal, Raul fala, por cima do solo “*Vamo entrar pra história, pessoal*”. Essa frase mostra-se plenamente articulada com o que acontece em cena, já que é o único momento em que Raul “tira onda de herói”, enfrentando o rival de carteados: uma tentativa de mudar sua situação de vítima, revidar o ataque do tirano ou “fazer história bancando o herói”.

Figura 07 – Bancando o herói



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

A cena mostra uma típica cena de duelo *western*, intercalada com um casal que se beija em outro local do *Saloon*. Grey dispara e seu tiro atinge justamente o chapéu do rapaz que beijava

a moça; Raul também dispara, e seu tiro atinge o chapéu de um sujeito que bebia uma dose, tranquilo, no bar do *Saloon*. Diversos chapéus são atingidos por todo o local, pelos tiros disparados pelos duelistas, cada tiro acompanhado de um barulho cômico. Logo se inicia uma briga sem razão aparente, rodada em câmera acelerada, o que reforça o caráter humorístico da trama. Todos estão trocando socos e pontapés; cadeiras e garrafas são quebradas, mulheres correm, homens são arremessados e na trilha principal Raul canta um significativo “*Turru*”, como se gostasse da confusão que ali se desenvolve.

A música recomeça, a partir da primeira estrofe, e novamente Raul é mostrado em um ambiente externo ao do *Saloon*, cantando tranquilo:

Mamãe não quero ser prefeito
Pode ser que eu seja eleito
E alguém pode querer me assassinar

Observe-se que Raul já se encontra longe do *Saloon*, longe da briga, afinal não tem intenção alguma de ser “herói”. Interessante que novamente o violão o acompanha, mas dessa vez ele não o dedilha, embora a música continue tocando – mais um som vazio. É como se ele já não se importasse com a música; tudo o que interessa é que ele não é ninguém importante, não está na mira de ninguém, e isso lhe trás algum conforto.

Figura 08 – Tocando sem as mãos



Fonte: Cena do clip *Combôio fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Suas imagens são alternadas com o *Saloon*, ainda envolto em caos; fora dali, no mesmo cenário externo, Raul prossegue cantando:

Eu não preciso ler jornais
Mentir sozinho eu sou capaz
Não quero ir de encontro ao azar
Papai não quero provar nada
Eu já servi à Pátria amada
E todo mundo cobra minha luz
Oh, coitado, foi tão cedo
Deus me livre, eu tenho medo
Morrer dependurado numa cruz

Nos versos “Deus me livre, eu tenho medo/Morrer dependurado numa cruz”, Raul retira o seu chapéu de *cowboy* e o coloca sobre o peito, como que um sinal de respeito ao falar em divindades, mas ao mesmo tempo com um tom de voz irônico, o que enseja sarcasmo; lembremo-nos de que o “coitado” refere-se a Tancredo Neves, e por essa razão acreditamos que o tom irônico seja uma forma de debochar da “inocência” dele ou de quem realmente acreditou que ele chegaria ao poder.

Figura 09 – “Deus me livre”



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

No início do refrão, a câmera volta ao bar e descobrimos que ali, o único ainda de pé é o Wilson Grey que jogava cartas com Raul. Ele toma um gole de bebida em uma garrafa e abandona lentamente o *Saloon*. As imagens são alternadas com Raul no cenário externo, dessa vez fazendo poses e sorrisos irônicos, como se zombasse da vitória de Grey.

Figura 10 – O herói e o fora da lei: à esquerda, Grey, o vencedor; à direita, Raul zombando de sua vitória



Fonte: Cena do clip *Cowboy fora da lei*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 nov. 2015

Afinal, ele se tornou “herói, líder, prefeito”: é dele toda a responsabilidade, e é ele quem terá de agir conforme a Lei, muitas vezes sacrificando interesses pessoais e se sujeitando à moral (pois um herói deve agir de acordo com determinadas normas de conduta), ao poder político e ao poder jurídico. Ele fará as leis, mas de nada adianta se não há quem obedecê-las (os demais personagens do *Saloon* estão aparentemente mortos e o próprio Raul já está longe dali). Raul canta:

Eu não sou besta pra tirar onda de herói
Sou vacinado, eu sou cowboy
Cowboy fora da lei
Durango Kid só existe no gibi
E quem quiser que fique aqui
Entrar pra história é com vocês

Quando os versos “Durango Kid só existe no gibi/E quem quiser que fique aqui/Entrar pra história é com vocês” são cantados, percebemos que a imagem se altera e Raul é enquadra-

do dentro de uma revista em quadrinhos, que está sendo lida por alguém.

A música continua enquanto a câmera vai se afastando, e descobrimos que na verdade tudo não passava de uma fantasia de Grey, que estava deitado em seu quarto, cuja decoração remete a uma época mais atual (provavelmente anos 80), lendo um gibi de *Tex Willer*⁹. Pelo fato de ser ele quem estaria sonhando com as aventuras do gibi é ele, e não Raul, o protagonista da trama; isso aliado, é claro, ao fato de Raul repudiar o tempo inteiro a figura do herói, submetido à leis morais e jurídicas.

CONCLUSÃO

Conforme demonstrado, as obras midiáticas possuem íntima relação com a época em que foram criadas. Ora utilizadas para conformar, ora para criticar, não se pode ignorar que sejam frutos diretos de seu meio, motivo pelo qual trazem em seu bojo as discussões que permeiam a sociedade de seu tempo e espaço. Dentre tais discussões, é possível encontrar o elemento Direito, dito como “ciência” social, e inseparável do elemento humano.

Assim, procurou-se mostrar como o elemento Direito pode ser encontrado nos textos midiáticos. A partir do videoclipe *Cowboy fora da Lei*, de Raul Seixas, foi possível verificar que não apenas a letra da música, mas também a imagem e os sons nele presentes auxiliam a compreender o que o artista entendia por Direito: algo imposto, responsável por tolher a individualidade do ser, e digno de ser violado, afinal quem vive conforme essa “Lei”, assume para si encargos e obrigações que para nada servem, a não ser alvo de violências e zombarias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciane. **Raul Seixas e o Sonho da Sociedade Alternativa**. São Paulo: Martin Claret, 1993.

BLANK, Júlia C. G.; SANTOS, Janaína dos. Raul Seixas e a Ditadura Militar: Uma Análise Semiótica da Música *Cowboy Fora da Lei*. **Anais**

9 Personagem de histórias em quadrinhos do gênero *western*.

do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-0224-1.pdf>> Acesso em 21 nov. 2015.

CHION, Michel. **La audiovisión:** Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Buenos Aires: Paidós 1993.

MATANZA. Tombstone City. **Santa Madre Cassino.** Rio de Janeiro: Deckdisk, 2001.

PASSOS, Sylvio; BUDA, Toninho. **Raul Seixas:** Uma Antologia. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.

PASSOS, Sylvio (org.). **Raul Seixas por ele mesmo.** São Paulo: Martin Claret, 1990.

PEREIRA, Isaías Menezes. RAUL SEIXAS: UMA ALTERNATIVA CONTRA A CULTURA MILITAR. In: **Anais do V Encontro Estadual de História ANPUH – BA**, 2010. Disponível em: <<http://vencontro.anpuhba.org/>> Acesso em 21 nov. 2015.

RAUL SEIXAS. **Cowboy fora da lei.** Vídeo clip disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23EO7sDO9Lw>>. Acesso em 19 de nov. 2015.

DIREITO E CINEMA: AS TELAS COMO ANTECIPADORAS DO DIREITO AO CUIDADO

*Josiane Rose Petry Veronese¹
Geraldina Magella de Faria Rossetto²*

Imersão	incertezas e
A imersão na cultura	incompletudes que nos habitam.
É uma forma de	Quantos mistérios
fazer sobreviver a sensibilidade,	seriam descobertos?
a humanidade.	Quantos segredos revelados?
Depois, um retorno preciso	Paixão,
à realidade concreta,	Vida,
inspirá-la,	Luz...
iluminá-la.	Um novo cenário
Razões frias,	vida na sabedoria
desconectadas do humano,	E sabedoria experienciada.
navegariam pelos mares das	(Josiane Rose Petry Veronese)

PALAVRAS-CHAVES: Direito; cinema; direito ao cuidado.

- 1 Professora Titular da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Santa Catarina, na graduação e nos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito. Mestre e Doutora em Direito. Pós-doutorado na Faculdade de Serviço Social da PUC/RS. Coordenadora do NEJUSCA – Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente, Sub-coordenadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade/CCJ/UFSC. <http://lattes.cnpq.br/3761718736777602>. Email: jpetryve@uol.com.br
- 2 Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Processo Civil, Fundamentos da Educação, Cuidar do Ser/ Universidade Internacional Holística-UNIPAZ. Procuradora Federal na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Advocacia Geral da União-AGU. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade/CCJ/UFSC. Endereço eletrônico: geralda.magella@ufsc.br; geraldamagella@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É bastante comum escutarmos, estudarmos que o direito acaba por positivar situações já experienciadas, como se continuamente corresse – nem sempre – atrás do mundo da vida.

Há situações outras nas quais a sociedade se organiza, passa a ter novas compreensões e, deste modo chama o direito para que codifique as descobertas, as novas concepções e percepções. Exemplo disto é o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990 – que é fruto de um longo processo histórico de mobilização social, de um efetivo parar, estudar, compreender e propor um sistema normativo capaz de romper com a cultura jurídica que coisificava o ser criança, o ser adolescente. Portanto, esta lei, insurgente em sua essência, tem muito a nos dizer, muito a nos revelar e desvelar.

A arte em suas mais variadas manifestações é capaz de anunciar e/ou denunciar situações ainda não garantidas pelo direito. Situações ainda distantes da norma jurídica, como se não fosse papel do direito tal ocupação, preocupação. Muitas e muitas situações vivem e convivem com essa realidade.

A arte precisa materializar-se e até mesmo codificar-se, com vistas a encharcar de humanidade situações apontadas no dia a dia como desumanas. Quantos acontecimentos estranhos, que causam o mais absoluto desconforto quando visualizamos a omissão do direito, ou o seu olhar cego.

A arte não pode ter freios, ela não pode parar, pois o seu papel é de ser ponte a ligar os abismos do não visto, a sua necessária visualização. O cinema disso não foge, não importa a época, gênero, país, escola ou autores e atores notáveis (ou não) faça parte a sua catalogação, seu reconhecimento, ou a que característica, ciclo, movimento, subgênero pertença, o cinema segue como arte maior, capaz de influenciar e encantar espectadores em qualquer lugar do mundo.

Já o direito, enquanto ciência que busca a realização da justiça e da hermenêutica jurídica, tem sua rede de atuação cen-

trada - no mais das vezes - no passado, qual seja, o mesmo se alimenta dos casos ocorridos, enquanto que o cinema, observa, conta e expõe os fatos através de uma narrativa centrada em recursos variados, uma linguagem complexa que ultrapassa o raciocínio objetivo ou subjetivo que a legalidade jurídica não comporta. Lançar mão de uma linguagem própria é para o direito questão de técnica, enquanto que o cinema dispõe de uma linguagem dinâmica, visual, sonora, com um sem fim de opções: a palavra, o som, as cores, a imagem, dispostas em uma gama de recursos infintos que a metodologia jurídica não dispõe.

Assim, direito e cinema, podem ser parceiros: naquilo que um tem de “tradicional”, o outro tem de “vanguardista”. Enquanto o direito tem por objetivo a realização da justiça, a arte há muito dela se ocupa. Emprestar reflexão ao direito, esta é, sem dúvida uma tarefa de grande pertinência, de forte cunho educativo, cujo empréstimo pode conferir à ciência jurídica um novo caminho de possibilidade para examinar as questões jurídicas, preferencialmente com um outro olhar, que nem sempre o direito consegue atingir e que o cinema demonstra com maestria, sobretudo porque sua linguagem é talhada de significações que não escapam ao cuidado e à justiça.

2. QUANDO NAS TELAS PREDOMINAM A REFLEXÃO

Este estudo busca inspiração exatamente na “imagem”, “linguagem” e “enredo” que o cinema tende a oportunizar, visando reunir tais talentos com o fim de refletir sobre as muitas possibilidades que o cinema tem a oferecer na perspectiva de suas lições, sobretudo ao titular de um atento olhar, de forma dar fundamento e sentido ao cuidado e a justiça.

Os diferentes desafios que se podem nos apresentar, inclusive o desafio das cidades urbanas e das relações humanas são representativas de um *modus vivendi*, de forma que “numa cultura onde cada um pretende ser portador de uma verdade subjetiva própria, torna-se difícil que os cidadãos queiram inserir-se num

projeto comum que vai além dos benefícios e desejos pessoais” (PAPA FRANCISCO, 2013, p. 43). O cinema de tal não escapa, na medida em que sua vocação se encontra vinculada a sua própria síntese: ser agente de cuidado e progresso na compreensão de justiça, facilitador de um projeto comum - uma cultura identitária - favorável ao progresso humano e a uma ordem humanista.

Neste ponto do estudo há de se dar espaço à descoberta do novo, esse algo que segue à mudança, sendo capaz de projetar novos símbolos, novas formas, novos padrões, onde a sociedade e a sua cultura seguirão sustentadas. Referidas mudanças, não importa se radicais ou não, acenam para o que o cinema é altamente habilitado: a capacidade de interpretar os acontecimentos e prever os caminhos, proporcional ao grau de mudança que o cinema condiz. Para tanto, o cinema como representante da arte desempenha papel fundamental nas relações, na medida em que os artistas apresentam direta e imediatamente as novas formas de convívio com o diverso – os dramaturgos, músicos, pintores, dançarinos, poetas, cineastas, todos representam os novos símbolos sob a forma de imagem – poética, romântica, auditiva, plástica ou dramática, conforme o caso. Vivem o que imaginam. Símbolos apenas sonhados.

De outro modo, é importante constar que “A linguagem dos conceitos, da análise, não é conveniente para todo mundo. Alguns são mais sensíveis à linguagem poética, às imagens dos sonhos. Trata-se também de ouvir os ensinamentos que nos são dados através das imagens, dos arquétipos” (CREMA, 2015.p. 33). Da mesma forma, pensando em uma cartilha quádrupla composta pela ciência, filosofia, tradições e arte, faz-se indispensável trilhar o “caminho do diálogo” que, segundo o Papa Francisco, “requer paciência, ascese e generosidade” (2015, p. 118), ou segundo Sennett “Em vez de buscar uma unidade utópica, precisamos valorizar relações sociais que não anulem as diferenças” (2012, p. 36).

Por conseguinte,

As artes cujo fim é a exposição da Ideia de humanidade têm ainda por tarefa, ao lado da beleza – do caráter da espécie -,

o caráter do indivíduo, o qual será nomeado CARÁTER em sentido estrito; desde que não seja visto como algo casual, exclusivo do indivíduo em sua singularidade, mas sim como um lado especial da Ideia de humanidade que é acentuado neste indivíduo, para cuja manifestação é relevante a exposição desse indivíduo. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 259-260)

A arte em suas mais diversas manifestações comporta igualmente múltiplos significados, que vão desde seu significado mais geral até apropriar-se de um sentido determinado, como é o caso do cinema, onde a inspiração, o ato criador e criativo lhe é indispensável, qual seja, falar de cinema é referir-se à arte de maneira localizada, segundo uma arte que cuida de cada um – “cuidar do ser”³ (Leloup, 2007, p. 33), e, seguindo suas várias dimensões, chegamos ao cinema, uma arte de “cuidar do imaginal”⁴ (Leloup, 2007, p. 33). Por conseguinte, a arte e o cinema detêm o sentido da coragem de criar, de tal forma que, sendo inerente à arte, o é também quanto ao cinema.

Abbagnano (2007, p. 81-82) ao apresentar o verbete relativo à arte, destaca a mesma enquanto objeto de estudo desde os clássicos, passando a apresentar os mais variados sentidos segundo diversos pensadores conforme ali indicados, senão, veja-se: para Platão – “um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” ou “todas as atividades humanas ordenadas (inclusive a ciência) e distingue-se, no seu complexo, da natureza”; para Aristóteles, a esfera da arte fora restringida – entendendo por arte a retórica e a poética, a medicina, as manuais ou mecânicas, mas não são a analítica (lógica), a física e a matemática de forma a apresentar “uma distinção puramente de grau”, estabelecendo-a “como intermediária entre a experiência e a ciência”. Já os estoicos ampliaram o conceito apontando “um conjunto de compreensões”, e Plotino distingue a arte “com base na sua relação com a natureza”, tecendo

3 Segundo Leloup: “Cuidar daquilo que não está doente em nós” (2007, p. 36)

4 Segundo Leloup: “grandes imagens que orientam nossos desejos” (2007, p. 33).

as indicações em torno da “medicina e a agricultura”, como também, “a retórica e a música, que tendem a agir sobre os homens” (2007, p. 81-82).

Em continuação Abbagnano (2007, p. 81-82) apresenta o conceito da arte, a partir do Século I, quando fora denominada artes liberais, qual seja “dignas do homem livre”, em nítido contraste com as artes manuais. Varrão, (*apud* Abbagnano, p. 82), enumera essas disciplinas: “gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia, música, arquitetura e medicina”, mais tarde, no Século V, reduzidas a sete, no caso “gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música”, que permaneceu por séculos o *curriculum* de estudos. Também Kant, segundo indicado por Abbagnano, realizou um resumo das características tradicionais desse conceito, ao fazer a distinção entre Arte e natureza, e entre arte e ciência de outro, distinguindo a arte mecânica e a arte estética, tendo concluído que a bela arte é uma espécie de representação cujo fim está em si mesma e, portanto, proporciona prazer desinteressado” (2007, p.82).

Os séculos seguintes traçaram o caminho da arte com novos planos, tendo seu universo ampliado consideravelmente, até chegar ao cinema como resultado de uma arte dependente da fotografia, linguagem, som, música, seguindo uma escala de arte, sobretudo imagética, mas igualmente complexa, porque dependente de todas as outras e, por isto, com uma expressão própria de uma arte que não deixa de ser única porque recorre às muitas outras. Ao contrário, o cinema, via de regra, diz respeito a uma arte com fórmula e/ou modelo próprio.

Por fim, cumpre destacar que ainda hoje a arte tende a designar “qualquer tipo de atividade ordenada”, enquanto que o seu “uso culto tende a privilegiar o significado de bela arte”, tendendo, pois, na atualidade, “ao domínio da estética” (ABBAGNANO, 2007, p. 82). Porém, o Século XIX nos brindará com o surgimento do cinema, tendo o universo da arte ampliado consideravelmente, onde a estética seguirá associada à imagem, à luz e à fotografia. É com esse sentido que privilegiaremos a

sinonímia da arte, ainda que arte e cinema, quando associadas, sejam expressões que cobram uma dinâmica particular que envolve muitos e variados tipos de expressão (imagem, som, luz, câmera, movimento, linguagem), todos pertencentes ao mundo da arte, inesperados até recentemente e cujos avanços estão aí para desmentir os mais incrédulos que acreditavam em uma arte dobrada ou associada à ciência e não com expressão própria.

O cinema, no que diz respeito a sua produção fílmica, é, sem dúvida, uma manifestação artística completa. Se, de um lado, como locução, a “sétima arte” pode conter o ocorrido, sendo, portanto, denunciadora dos fatos, de igual forma também é anunciadora do que virá e, nesse viés, detém a condição de ser portadora de fatos e histórias vanguardistas, prenúncio do que virá.

Se o cinema possui a qualidade de ser caminho para uma possível reflexão em torno do direito, no ponto em que nos remete ao cuidado e à justiça, segue oportuno apresentar as características que o mesmo tende a ofertar.

Pode ser atribuída beleza à arte, enquanto que ao direito é atribuído o dom da justiça. A arte, como imagem do belo, e o direito como expressão do justo, pressupõe quando associados, uma proporção justa, em que a beleza e a justiça confirmam um estado de graça tal, perfeitas e unidas, que ressoam essa condição distintiva da humanidade: o fato de nela habitar o dom do cuidado de maneira que, cada ser humano, por mais que guarde uma simbologia e um caráter particular, o estado da humanidade, no seu mais elevado dom, tem por tarefa darem-se um ao outro no cuidado de si e com os seus.

Bem por isto, o cinema como elemento pertencente à arte, tem a condição e possibilidade de reajustar o próprio rumo e o da humanidade, seguindo uma origem comum e que requer a continuidade, em um futuro que, no modelo anunciado, seguirá partilhado por todos, forjando uma “consciência basilar” de forma a refletir “o desenvolvimento de novas convicções, novas atitudes e novos estilos de vida” (PAPA FRANCISCO, 2015, p. 119), o *spirit de fitness* da ideia de humanidade.

3. POSSIBILIDADES DE UMA INTERPRETAÇÃO FÍLMICA DOS ACONTECIMENTOS

Este estudo pretende examinar o cinema em sua capacidade de prever e de encenar os acontecimentos, conferindo aos espectadores motivação e reflexão na esfera das ações humanas. Por mais que a violência esteja em cena, a mensagem que a tela expõe parece procurar um sentido de acenar para o “bem”, ou para uma simbologia do cuidado (ou pelo menos deveria). Nesse sentido, o enredo por mais que contenha um mote bastante conhecido da história humana, ainda assim, conserva na mensagem uma “eterna novidade” cuja proposta propõe mudar a rota dos acontecimentos e das relações humanas, como é o caso desta análise, tendo o direito como motivação e fundamento desse novo agir.

A referência ao cinema como obra de arte, ou da arte de fazer filmes, sejam eles de que categoria for, “gêneros específicos – como comédia, terror, ficção científica, romance ou faroeste – ou a cinematografias nacionais, como as da França, China, Itália, Japão ou Inglaterra” (SCHNEIDER, 2008, p. 8), não importa, detém a função de ser anunciador de obras futurísticas, e neste viés a sua expressão é vanguardista, ou denunciadora de fatos e de histórias, representativas da condição humana. Assistir a essa “sétima arte” é comprometer-se com o protagonismo (autoralidade e atoralidade) de situações que envolvem o romance, a aventura, a comédia, o triunfo, o bem e o mal, narrativas que fazem da vida um grande laboratório da encenação humana.

É provável que o cinema, mais que qualquer outra expressão artística, tenha voltado sua exposição com evidente demonstração da vida e de suas relações, sobretudo às inquietudes humanas, para as quais as respostas ou o seu acalantar, por mais que ansiosamente procuradas, seguem sendo inatingidas na resolução dos problemas humanos. Entretanto, será a arte – i.é, na expressão artística do cinema - antecipatória em suas denúncias? Qual o sentido anunciado em sua linguagem concebida esta como auxiliar do direito?

Não é de hoje que se cogita as muitas possibilidades da “linguagem” como processo de anúncio renovado e renovador do cuidado com o ser. Um anúncio que se diz novo, quer seja ele preexistente, de longa data criadora, mas novo no olhar de quem o percebe, e, por isso contém em si uma novidade, dita eterna quando se fala no ser que crê e no cuidado dedicado a outrem. O cinema tem em sua própria imagem e semelhança o dom de ser prenúncio de situações para as quais há uma necessária ressignificação e esta advém de um suposto ato criador, para o qual nos convocamos enquanto ouvintes: olhar aberto, escuta inclusiva, coração amoroso, atitude e condição de ser sujeito do que vê, ouve, pensa e cuida.

Busca-se uma linguagem tal que unida ao cinema possa indicar um caminho para a consecução de uma ordem jurídica justa que, de igual forma, segue o cuidado amoroso do cuidador. Porém, é confirmado que,

Ninguém jamais negou que as expressões linguísticas sejam utilizadas de diferentes maneiras que, aliás, os filólogos se esforçam em analisar, mas os realistas pretenderam que as respostas que se esperam dos filósofos, às questões referentes ao sentido, são de natureza totalmente diferente. A função destas é fazer-nos conhecer a proposição, a idéia, a essência, numa palavra, a realidade objetiva à qual se refere quem expressa o que tem um sentido, para nos permitir julgar da verdade ou da falsidade de suas asserções. (PERELMAN, 1997, p. 23)

Com o sentido de contribuir para a reflexão tomada a partir da exibição de determinado filme, temos o cuidado de apresentar alguns desses trabalhos, os quais são indicados como exemplo, independentemente do contido na exibição, quer porque recente os seus estudos⁵, quer porque há uma aura de mistério e de preconceito quanto ao tema que nos ocorre de citar,

5 No Brasil, consoante revela Silva, Gaiato e Reveles, “os cuidados mais efetivos têm apenas três décadas” e constituem desde simples traços, esboço do transtorno e passam pela síndrome de Asperger, até chegar ao autismo clássico ou grave. (2012, p. 5).

quer quanto a população atingida, e, sobretudo, dado ao fato de que a temática, quando lançada, ou no curso desta – aliás, até os dias atuais – segue suscitando questionamentos e perguntas, sem, contudo, contemplar respostas significativas. O cinema funcionaria assim não somente como uma “imagem” ou um “quadro” por onde podemos mirar e tentar obter respostas, segundo uma possibilidade de reflexão, ou, pelo menos, um pouco de conforto, porém, em suas diversas dimensões, segue-se uma manifestação da arte, uma obra prima, imune ao tempo, que segue capaz de iluminar uma vida e fazer do bem, proposta do viver.

No caso, a temática abordada - os sintomas do funcionamento autístico, que poderia ser qualquer outra - expõe de muitas e variadas maneiras, a dificuldade de socialização dos portadores do transtorno do espectro do autismo, eis que o contato social lhes parece ameaçador, invasivo e intimidador. O tratamento relativo ao Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, mesmo no estágio atual, requer o estabelecimento de “uma parceria que costuma dar certo: pesquisadores comprometidos e pais que dedicam suas vidas a zelar por seus filhos” (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 5). O cinema tem muito a acrescentar, compondo essa parceria, com vocação para romper a visão estigmatizada que persiste em torno do tema.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 4):

O autismo é um transtorno global de desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, é mais comum que o câncer, a Aids e o diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da sociologia, comunicação e do comportamento e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social.

Também no dizer de Grandin, “um dos mistérios mais profundos do autismo é a capacidade notável que a maioria dos autistas tem de se sobressair em habilitação espaço-visuais e, ao

mesmo tempo, ter um desempenho tão pobre em habilidades verbais” (2011, p. 13), o que equivale afirmar que os autistas dominam o pensamento por imagens, e tendem seguir uma rotina extasiante para quem não conseguiriam entendê-los. São concretos por natureza, enquanto muitos buscam no abstrato um sentido para seus instrumentos e atos diários. Talvez o maior “recaído” que o espectro autístico está a nos dar deve-se ao fato de que precisamos instruir a vida com todos os tipos de mentes na certeza de que, por mais que sejamos uma obra prima, por si, os homens são feitos para viver em uma comunidade. Nesse caso, duas realidades se dão, uma com dimensão artística, outra afeita a nossa casa comum, onde direitos e deveres se dão, na tarefa das relações humanas. Com efeito cinema e direito, tem expressão de ajuda mútua.

A título ilustrativo, tem-se as seguintes películas⁶ (BRASIL, 2016) que tratam da temática do autismo (TEA), as quais denunciaram, até onde se sabe, novas concepções e possibilidades de compreender as questões ali anunciadas, sobretudo às inerentes ao contato social e às relações humanas, cujas dimensões são decisivas enquanto respostas anunciadas pelo cinema e denunciadas nos casos reais. Citamos referidos filmes, pelo título, sem a intenção de esgotar os exemplos, na certeza de que puderam, a seu tempo, servir de orientação à interpretação de casos e situações que retratam a temática objeto deste estudo: 1. Sem medo de viver, 1969; 2. Meu Amargo pesadelo, 1972; 3. Meu filho, meu mundo, 1979; 4. Muito além do jardim, 1979; 5. O garoto que podia voar, 1986; 6. Rain Man, 1988; 7. Gilbert Grape, aprendiz de um sonhador, 1993; 8. Retratos de família, 1993; 10. Testemunha do silêncio, 1994; 11. Prisioneiro do silêncio, 1994; 12. A sombra do piano, 1996; 13. A lenda do pianista do mar, 1998; 14. Ressureição, 1998; 16. Experimentando a vida, 1999; 17. Uma viagem inesperada, 2004; 18. Loucos de amor, 2005; 19. Um certo olhar, 2006; 20. Um amigo inesperado, 2006;

6 Disponível em: <http://jornalggm.com.br/blog/gunter-zibell-sp/30-filmes-que-trazem-o-autismo-e-o-asperger-preparados-para-assistir> Acesso em 31 jan.2016

21. O nome dela é Sabine, 2007; 22. Ben 10, a fase final, 2007; 23. Autismo, o musical, 2007; 24. Sei que vou te amar 2008; 25. Mary Max, uma amizade diferente 2009; 26. O menino e o cavalo (2009); 27. Meu nome é rádio, 2010; 28. Meu querido John, 2010; 29. Hevean Heaven, 2010; 29. Um time especial, 2011; 30. Tão forte, tão perto, 2012; 31. O cérebro de Hugo, 2012.

A questão do Transtorno do Espectro do Autismo, que na perspectiva da ciência encontrava-se revestida de um determinado grau de conhecimento, a partir dos casos que passaram a ser denunciados pelos respectivos filmes, e, na medida em que, cada um deles puderam acrescentar um novo dado, até quando, então, paulatinamente, puderam ser traduzidos diante dos novos modelos, formas, metáforas, mitos e todo o tipo de conteúdo que estavam orientando o pano de fundo dos filmes, os quais facilitaram – e muito – a compreensão dos casos e situações, afeitas ao espectro autístico, afastando preconceitos, tabus, e diversas formas de discriminação, propiciando o acesso a um terreno fértil amparado pelo viés educacional, quando não muito a criação de uma nova dinâmica e possibilidade de novos enfrentamentos dos casos relativos ao TEA, de modo a permitir que sejam examinados com todo zelo que se faz necessário.

Paradoxalmente, se por um lado a ciência tem buscado uma certeza em torno de descobrir a verdadeira origem do transtorno, o cinema, entretanto, tem ocupado por disseminar a compreensão e a essência do humano, resgatando a nobreza do conviver com as diferenças, sobretudo porque o autismo tem desafiado todas as formas racionais do conhecimento, já que a área mais comprometida é a interação social: “Talvez seja esse o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele” (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 4), ou, talvez, também deveríamos nos perguntar por que razões, exatamente, no presente momento, tantas crianças estão nascendo portadoras de referido espectro, eis que os números são as-

sustadores⁷. Se não temos respostas convém ficarmos atentos, sobretudo porque o cinema, através de sua produção de filmes, assume papel de extrema relevância: de muito tem tentado nos alertar sobre o espectro em si dos transtornos autísticos e do fato de que o tema, seu cuidado e tratamento, seguem envolvidos por expectativas, à procura de respostas.

Não há aqui nenhuma crítica ao muito que a ciência tem descoberto e avançado nessa área. Muito ao contrário, eis que o diagnóstico e tratamento precoces, fundado cientificamente, pode auxiliar de forma profunda o portador de TEA e daqueles de seu convívio. Talvez a melhor resposta, a mais completa venha exatamente da ciência, o que não afasta o papel do cinema como antecipador do direito ao cuidado. Por isso mesmo, no momento atual, esse auxílio é dito importante nessa empreitada: trata-se de reunir direito e cinema, os quais podem ser parceiros, auxiliando mutuamente no enfrentamento e conhecimento do transtorno do espectro do autismo. Senão, veja-se: o direito, em sua missão de fazer justiça, a arte, ainda que de muito dela se ocupa, através do cinema e de sua produção, enseja reflexão ao direito, sobretudo porque sua linguagem não escapa ao cuidado e à justiça.

Em síntese: juntos, cinema e Direito, associados à moderna linguagem e mensagem de valorização da pessoa, outros importantes pontos são atingidos a favor das relações humanas: quebra de paradigmas, eliminar as culpas, valorizar os talentos inatos de cada indivíduo – dinâmicas que têm profunda relação com o cuidado e que, o autismo (tomado como exemplo) está a

7 No momento presente, para cada criança dentre 68, uma será autista. Os números tendem a aumentar consideravelmente: “No ritmo atual, em 2025, uma em cada duas crianças serão autistas.” (Stephanie Senneff). Atualmente é a deficiência de desenvolvimento de mais rápido crescimento, com taxas aumentado em quase 120% desde o ano de 2000. Em dez anos, o custo para tratar as pessoas afetadas pelo autismo irá custar 400 bilhões de dólares por ano nos EUA, além dos custos emocionais incalculáveis, os quais as famílias pagarão diariamente para viver e apoiar uma criança com autismo” (BRASIL, 2016) Disponível em <http://www.noticiasnaturais.com/2015/04/cientista-do-mit-o-glifosato-causara-autismo-em-50-das-criancas-ate-2025/#>. Acesso em 31 jan.2016.

costrar e o cinema tem muito a ensinar, sobretudo quando pensamos em termos de direitos pertinentes às crianças e adolescentes.

4. RELAÇÕES ENTRE O AUDIOVISUAL E O DIREITO

O direito, enquanto pertencente ao processo histórico, tem sido provocador de constantes mudanças. Como produto da normatização, “há apenas dois séculos o direito se tornou direito codificado”, sendo que “a codificação representa uma experiência jurídica dos últimos dois séculos típica da Europa continental”. (BOBBIO, 2006, p. 63), e “a dogmática jurídica que se diz possuidora de todo um referencial autônomo sobre a constituição do saber jurídico, tem assentado este suposto saber sobre uma produção didática extremamente pobre, de simples manuais, que estão, em sua grande maioria, desvinculados da concepção de um direito crítico” (VERONESE, 2011, p. 114), o qual também tem sido perpetuador de “uma produção massificada, quantitativa e não qualitativa, portanto uma construção muito pouco científica”. (VERONESE, 2011, p. 114).

De lá para cá, o cinema alterou significativamente a experiência jurídica, o que garantiu profundas mudanças ao direito, com modificações inclusive em suas fontes. Contudo, se de um lado o cinema detém papel decisivo quanto a nos permitir a reflexão sobre determinada temática, o direito, enquanto ciência, é representativo de grande força que precisa emergir para que, de uma vez por todas os direitos sejam plenamente eficazes. Se assim não for, continuaremos perseguindo a “estrela do amanhã”, sem atingir a proteção integral de crianças e adolescentes - cuja referência está nos documentos internacionais, cite-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e no âmbito interno, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990⁸ - tão necessária à consolidação de direitos e, bem como, do acesso à justiça.

8 Neste sentido cf. VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (organizadores). Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 2 a 40.

Da dimensão do cinema e do direito, extrai-se a compreensão de um ser humano apto ao estabelecimento de uma ordem de justiça que é feita justa. Segundo a lição de Koninck: “El hombre concreto se manifiesta em la reciprocidade, em particular em el lenguaje humano. Mis intercâmbios com el outro, ya sea hombre o mujer, suponen a la vez alteridade y paridad, nuestra igualdad y nuestra libertad em la palabra” (2006, p. 37).

O momento em que uma ordem jurídica, política e social se abre para o triunfo dos tempos novos, retratados pelo cinema, há de ser compreendido porquanto um momento excepcional da história humana distribuída essa na aldeia global. Seria como, “Em nome das necessidades éticas e do pragmatismo sócio-histórico, muitos são os que reivindicam “uma superação da legalidade” (Goyard-Fabre, 2002, p. 143). Mais que isto, o direito tem um dom de organizar, sistematizar e acelerar a sua produção normativa, mas, o estado da questão, na proposta do presente estudo, requer o enfrentamento de determinada situação através da linguagem atenta que o cinema conduz, indica e sugere.

Tomando como exemplo a denúncia que os filmes relativos ao TEA – Transtorno do Espectro do Autismo - tem apresentado, é certo que, se de um lado o espectro fora mal visto, seus portadores mal compreendidos, muito mais ainda, tem-se os diagnósticos escondidos sob o véu da ignorância e do desconhecimento. O cinema certamente representou, nesses casos, uma ajuda valiosa, sobretudo, expondo os casos e conferindo aos mesmos, a possibilidade de visão e enfrentamento da questão por todas as formas.

A despeito da temática, consoante apresentado no item anterior, é certo que, se de um lado, muitas vezes mal temos conhecimento de alguns fatos que nos dizem respeito, tais como, o reconhecimento a determinados direitos, bem como o acesso à proteção de tais direitos, que podem mudar nossa qualidade de vida, sua relação conosco e com outrem, de outro modo, é certo que, se não o conhecemos, não damos muita importância, a menos que estejam diretamente ligados à nossa vida.

A situação exposta está a exigir que se parta do princípio da realidade, eis que em nada os fatos estão a nos alertar conforme ora retratado. É, pois, flagrante a revisão ou a cobrança por uma renovação quanto ao direito. Não é diversa a posição de Cayla (2006, p. 453):

Seja como for, na pura inquietação de tal fidelidade, a filosofia contemporânea é levada a descartar sem contemplação as concepções do direito que, no decorrer do século XX, marcaram uma recusa obstinada, em nome de diversas variantes da “ciência do direito”, em definir o jurídico em função das exigências éticas do humanismo moderno.

Petry Veronese ao recorrer a lição de Habermas, comenta que “o Estado Constitucional tem a função essencial de estabelecer um diálogo contínuo com os mais diferentes atores de forma organizada, tornando-se assim, espécie de plataforma para Diálogo e Interação com o *Outro*” (PETRY VERONESE, 2015, p. 108). Ainda assim, do ponto de vista da teoria *versus* prática, há um enorme distanciamento na realização e entrega da justiça, o que está a justificar a possibilidade do direito, enquanto agente da justiça, dialogar com o cinema, produzindo uma esfera essencial do desenvolvimento do cuidado buscando uma proposta comum para todos. Por assim dizer, o diálogo com a arte na expressão do cinema, oferece aos homens uma alavanca de desenvolvimento, da mesma forma que o *feeling* do artista impregna nas relações humanas a “capacidade de ter visões originais” (MAY, p. 125) cujo principal motivo é a excelência. Também, não haveremos de esquecer que “Estaremos melhor preparados para o futuro se escutarmos com atenção o que têm a dizer” (MAY, p. 125) o mundo da arte.

Com efeito, não será difícil compreender que o cinema – através de seus inúmeros filmes – muitas vezes representa exatamente esse lugar onde vamos buscar uma possibilidade de reflexão, enquanto tomada de consciência e agir diante de notória desigualdade, dessa proteção integral que precisa ser atingida – e não somente desejada, cujo aspecto é mais do que suficiente e está a legitimar o necessário tratamento normativo, do qual de-

corre o fundamento para assim se proceder quanto à dignidade humana segundo seu desempenho e papel de excelência, que é, enfim, o que possibilita o *locus* da arte reservada ao cinema.

Quanto ao autismo, indicado neste não como reação ao estado de coisas das relações da vida, mas contra a crescente possibilidade de despersonalização da pessoa humana no mundo contemporâneo, é importante anotarmos o estado atual da questão relativa ao transtorno do espectro autístico, o seu diferencial, uma vez que se encontra em muitos autistas uma extraordinária habilidade espaço-visual, em detrimento de outras habilidades, como por exemplo a verbal. Desta forma, tem-se que o cinema não cessa de focalizar a realidade relacional da vida e a sugerir que precisamos sempre renovar nossos espaços onde o cuidado e a figura do humanismo seja a tônica.

Ora, se de um lado temos um direito que não mais convence por si mesmo, estando a cobrar novas perspectivas, associado à arte, sobretudo através do legado do cinema, tem-se significativo vetor interpretativo, verdadeiro valor-fonte que conforta e inspira as ações ligadas ao dia a dia e que estão a requerer uma nova compreensão ao seu enfrentamento, um “estar-no-mundo” de que nos socorre Comparato (2006, p. 463):

Tal equivale a dizer que só o ser humano é dotado de liberdade, e, por conseguinte, de responsabilidade; isto é, só ele é capaz de escolher conscientemente as finalidades de suas ações, finalidades que podem se revelar boas ou más para si e para outrem, devendo, portanto, o agente responder perante os demais pelas consequências de seus atos.

A fórmula comparatiana indica a magnitude do direito na história humana. Tal equivale a dizer que a noção de direito faz parte da trajetória humana – de “descobrir e transmitir a ‘mística’ de viver juntos, misturar-nos, encontrar-nos, dar o braço, apoiar-nos”, qual seja, “que pode transformar-se numa verdadeira experiência de fraternidade” (PAPA FRANCISCO, 2013, p. 58). De igual forma, Laszlo (2013, p. 15) nos admoesta que “Há muitas maneiras de se compreender o mundo: por meio de percepção pessoal aguçada, intuição mística, arte e poesia, e tam-

bém por meio dos sistemas de crença das religiões do mundo”, porém, “Entre os muitos caminhos disponíveis para nós, há um, em particular, que merece toda a nossa atenção, pois se baseia nos experimentos reproduzíveis, segue um método rigoroso e está sujeito a críticas e a avaliações progressivas. É o caminho da ciência”. (2013, p. 15).

A sua previsão e recepção nas constituições dos países – para os povos que a outorgaram, ou naqueles onde o costume é a base jurídica primordial, compreende um complexo sistema de preceitos e prerrogativas normativas, cuja concretização nem sempre foi possível, porém, no que foi, segue capaz de proporcionar garantias e condições adequadas de existência digna, direito à liberdade e à igualdade, e muito menos tem sido garantidora de prestações positivas constituídas principalmente pelos direitos fundamentais, viabilizadoras de pleno acesso aos direitos sociais, e que representa a razão maior da ordem republicana e democrática. Por isso mesmo há que se valorizar a ciência jurídica associada ao cinema, mais que quando tomada sozinha, posto que, pouco ou quase nada, tem realizado para com relação a superação ou a compreensão de alguns aspectos de onde decorre que a vinculação do direito com o cinema representa um forte vínculo na compreensão e reflexão dos males que assolam a humanidade.

5. CONCLUSÃO: A FÓRMULA, O MODELO E O SÍMBOLO

A arte, em especial a do cinema, como manifestação do cuidado; a arte anuncia e o direito enuncia. Ficção e direito um verdadeiro tributo à causa da humanidade, por isso, quantas produções foram inspiradoras para a construção de uma normatividade diferenciada. Películas cinematográficas que atravessam salas de projeção e alcançam o legislativo, alcançam as leis e marcam de cuidado as relações humanas.

O emprego do cinema, sob a sua forma substantiva ou adjetiva, sugere um indicativo: por certo estamos frente a uma representação e, portanto, se estamos ao lado do agente criador, essa atuação nos cobra uma imagem aguçada, no caso um “cui-

dar imaginal”; se, ao contrário, estivermos presentes ao lado do intérprete – neste caso, associada ao direito - segue necessário um “cuidar do ser” a nos possibilitar o encontro com o nosso eixo - de forma que compreendamos o outro e com ele sejamos zelosos e humanos, o que é inteiramente central na representação de uns e outros da sua própria ação.

O direito como ciência segue a realização da justiça e da hermenêutica jurídica, enquanto que o cinema tem sua atenção voltada para uma narrativa centrada em recursos variados, que o obriga a decompor, através de linguagem, sons, música, imagem, fazendo a seu respeito um esforço de narrativa e de conceitualização. Ao proceder através de pontos específicos, extraídos dos fatos e das relações, direito e cinema somam esforços, e passam a “falar” através de uma linguagem dinâmica, visual, sonora, dispostas em variados matizes de cores, sons e imagens cuja mensagem pretende garantir reflexão sobre o tema proposto.

Com efeito, direito e cinema, podem ser parceiros, cada qual prestando a sua contribuição: o direito na sua busca incondicional de realização da justiça, o cinema tratando abertamente de questões e de problemas, situações facilitadoras – anúncio e denúncia de uma vivência individual e coletiva. Empréstimo de reflexão ao direito, segundo sua fórmula de justiça e modelo de ordem justa é, sem dúvida, uma tarefa para a qual o cinema tem muito a contribuir, no que é simbólico de prestar cuidado e organização ao legado humanista.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Verbetes: **ARTE**. In: Dicionário de Filosofia. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 81-82.

BENSAID, Catherine; LELOUP, Jean-Yves.. **O Essencial no Amor**: as diferentes faces da experiência amorosa. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: lições de filosofia do direito. Tradução Márcio Pugliese, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 2006.

BRASIL, 2016. Disponível em: <http://jornalgnn.com.br/blog/gunter-zibell-sp/30-filmes-que-trazem-o-autismo-e-o-asperger-preparados-para-assistir> Acesso em 31 jan.2016

BRASIL, 2016. Disponível em: <http://www.noticiasnaturais.com/2015/04/cientista-do-mit-o-glifosato-causara-autismo-em-50-das-criancas-ate-2025/#>. Acesso em 31 jan.2016.

CAYLA, Olivier. Verbete: **Direito**. In: Canto-Sperber, Monique (Organização). Dicionário de Ética e Filosofia Moral. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, vol. 1, 2003, p. 459-465.

COMPARATO, Fábio Konder. Ética: direito, moral e religião no mundo moderno. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apóstolica do Papa Francisco: *Evangelii Gaudium***: a Alegria do Evangelho. Edições CNBB, 2013.

_____. Carta Encíclica do Sumo Pontífice FRANCISCO. **Laudato Si' Louvado sejas**: sobre o cuidado da casa comum. Paulus Editora, Edições Loyola Jesuítas, 2015.

GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Tradução Cláudia Berlinger. Revisão da Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRANDIN, Temple. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução Pollyanna Mattos. Belo Horizonte-MG: Editora do autor, 2011.

KONINK, Thomas de. **De la Dignidad Humana**. Traducción de María Venegas Grau. Madrid: Dykinson, 2006.

LASZLO, Ervin. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de tudo. Tradução Aleph Teruya Eichember; Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2008.

LELOUP, Jean-Yves. Organização de Suzana Beiro. **Uma arte de Cuidar**: estilo alexandrino. Tradução de Martha Gouveia da Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Jean-Yves; CREMA, Roberto. (coordenadores); Organização Lia Teresa Molinari. **Dimensões do cuidar**: uma visão integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 15. impressão, 1975.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PERELMAN, Chaïm. **Ética e Direito**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. **Um conceito de fraternidade para o direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 Filmes para ver antes de morrer**. Tradução Carlos Irineu da Costa, Fabiano Morais e Livia Almeida. Rio de Janeiro, Sextante, 2008.

SCHOPENHAUER, Artur. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução Jair Barbosa. Tomo I. 2. ed. revista, São Paulo: UNESP, 2015.

SENNETT, Richard. **Juntos – os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. São Paulo: Fontanar, 2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (coordenadores). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015, p.599-606.

_____. A academia e a fraternidade: um novo paradigma na formação dos operadores do Direito. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (organização). **Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011, p. 109-132.

POR UMA PEDAGOGIA JURÍDICA SENSORIAL: RAP, IMAGENS DA JUSTIÇA E ENSINO DO DIREITO

Mari Cristina de Freitas Fagundes¹

Ana Clara Correa Henning²

Taiane da Cruz Rolim³

PALAVRAS-CHAVE: Rap, ensino jurídico, imagens da justiça.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino jurídico na contemporaneidade é enfrentar uma gama de cruzamentos teóricos bastante vastos. Atualmente alguns estudos nesse campo têm destacado a importância da pesquisa empírica (HENNING, 2012; DIAS, 2014), lançando mão de outras metodologias para além de revisões bibliográficas; trabalhar com métodos de pesquisas desenvolvidos basicamente nas ciências sociais, tem se tornado mais recorrente no campo jurídico, através das pesquisas desenvolvidas pela antropologia jurídica e sociologia jurídica (COLAÇO, 2006).

- 1 Graduada em Direito (Anhanguera/Pelotas). Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Complexo educacional Damásio de Jesus). Mestre em Sociologia (UFPel). Professora na Faculdade Anhanguera de Pelotas. e-mail: maricris.ff@hotmail.com.
- 2 Graduada em Direito (UFPel). Especialista em Direito (UNISINOS). Mestre em Educação (UFPel). Mestre em Direito (PUCRS). Doutoranda em Direito (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU) da UFSC. e-mail: anaclaracorreaenning@gmail.com
- 3 Mestranda em Direito (FURG). Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Complexo Educacional Damásio de Jesus). Bacharel em Direito (Faculdade Anhanguera de Pelotas). E-mail: taianerolim@hotmail.com

Este estudo baseia-se nessas perspectivas. Buscando fundamentar-se em alguns estudos desenvolvidos por Michel Foucault e nos estudos culturais (VEIGA-NETO, 2000), abordamos algumas letras de Rap nacionais para discutir algumas verdades formuladas no e pelo sistema jurídico, como dignidade da pessoa humana, igualdade e devido processo legal.

Para tornar a pesquisa possível, efetuou-se a análise de três letras de Rap nacionais, amplamente reconhecidas. São elas: “Fim de semana no parque” (Racionais’Mcs); “Assassinos Sociais” (GOG); “Desabafo” (Marcelo D2). Através da utilização de algumas ferramentas da Análise do Discurso a partir de Michel Foucault (1995), buscou-se compreender os ditos pelos compositores e as condições de possibilidade para a sua exteriorização contemporaneamente. A partir das análises efetuou-se o cruzamento com o referencial teórico da sociologia jurídica, a fim de questionar algumas verdades ainda potentes no sistema jurídico e reproduzidas através de seu ensino.

1 REVISITANDO “PORÕES” E QUESTIONANDO VERDADE: OLHARES AO RAP, AO ENSINO E AO DIREITO

[...] Não é a dúvida, é a **certeza** que enlouquece... Mas para isso a gente tem de ser profundo, tem de ser abismo, tem de ser filósofo para sentir assim... Nós todos temos **medo** da verdade... (NIETZSCHE, 2003, p. 55) [grifos do autor]

Escrever sobre ensino, mais precisamente sobre ensino jurídico, demanda expressivas reflexões, tendo em vista o crescente número de pesquisas comprometidas que enfocam essa temática na contemporaneidade (DIAS, 2014; LEITE, 2014). Há sugestão de novas metodologias de ensino (HENNING, 2012). São estudos que têm repensado as formas de ensino na nossa atualidade, olhando o ensino para além de uma forma de “huma-

nização”, “salvação”, preocupam-se em verificar as verdades que consolidam a currículo do ensino jurídico neste tempo.

Sinalizamos, de início, que não partimos de uma perspectiva de “humanização” do ensino, de “salvação”, isto é, não desconsideramos a potencialidade desses outros estudos, o riquíssimo conteúdo desenvolvido por essas práticas e o quanto foram (e ainda são) importantes para pensar o ensino na contemporaneidade.

Entretanto, não negando nenhuma dessas correntes, partimos de uma perspectiva pós-estruturalista, apoiando-se, precisamente, nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e por autores que se valem desse referencial para pensar o ensino (VEIGA-NETO, 2012), como será sinalizado ao longo do texto. Logo, não partimos de uma perspectiva salvacionista de ensino; questionamos algumas verdades construídas na modernidade, reforçadas contemporaneamente, as quais ainda surtem efeito em nosso tempo.

Não pretendemos aqui apontar práticas inovadoras para pensar o ensino, quiçá esgotar o assunto. Temos como intuito, como pontuou Nietzsche, questionar, duvidar se preferirem, algumas verdades consolidadas no campo jurídico e que entram em atrito com outros saberes pulsantes na sociedade atual, como se verifica em algumas letras do Rap nacional. Buscamos com isso, nos termos de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 159) “desterritorializar o pensamento”

Para pensarmos algumas verdades consolidadas em nossa sociedade, necessário se faz lançar o olhar, mesmo que de forma singela, a alguns fragmentos históricos para compreendermos como nos tornamos aquilo que somos (FOUCAULT, 1995); como nos tornamos sujeitos⁴ em determinadas épocas. Como o Direito se tornou uma importante ferramenta de subjetivação, um importante formador de verdades e o quanto isso possui relação intrínseca com o ensino.

4 Por sujeito seguimos a conceituação foucaultiana: “[...] Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Geralmente ao se pensar as práticas de ensino volta-se o olhar as práticas escolares nas séries iniciais, buscando compreender como se desenvolvem os estudantes até a chegada ao ensino superior, neste caso, até as cercanias acadêmicas do curso de direito. Lançando o olhar ao passado para pensar o presente, nota-se que a escola foi uma importante ferramenta para disciplinar os indivíduos, ou melhor, os sujeitos, tendo em vista ser uma importante instituição para o conhecimento minucioso do corpo individual, uma ferramenta de controle, isto é, uma ferramenta potente para o exercício do poder disciplinar (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p. 156). Nas palavras de Michel Foucault (2009, p. 133):

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [grifos do autor].

Ao compreender o corpo individualmente, detalha-lo, entender suas forças de e para produção, a vigia constante do indivíduo passa a ser efetuada por diferentes instituições, bem como pelo próprio indivíduo, que interioriza as práticas disciplinares, é subjetivado, se preferirmos, e passa reproduzir tais práticas em si e nos/para outros (FOUCAULT, 1996). Essas práticas disciplinares não são desenvolvidas por “uma” instituição, ou por “um” sujeito do conhecimento, mas por diferentes mecanismos que estão envolvidos nas teias do poder e que seguem se articulando para a manutenção do poder disciplinar (FOUCAULT, 2009). Podemos exemplificar esses mecanismos através das escolas, das prisões, dos manicômios, dos hospitais e dos respectivos sujeitos que lá atuam, que se legitimam na construção do saber por habitarem tais espaços.

[...] Pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente

suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levam à manutenção do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante quanto da atenta “malevolência” que tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. [grifos do autor] (FOUCAULT, 2009, p. 134).

Pensar o ensino através dessas “minúcias” demanda, como apontou Foucault, significativa importância, pois diante disso se torna imprescindível compreender as práticas sociais nas quais estamos envolvidos, o que não nos permite mais pensar em uma homogeneidade social, ou satisfazer-se com um positivismo jurídico, ou seja, onde a aplicação da lei e o ensino do direito se apresentem de forma igualitária. As demandas sociais são muitas, as formas de aprendizagem e ensino também (VEIGA-NETO, LOPES, 2010).

Ao mirar o olhar à constituição dessas práticas, nos permite pensar na metáfora da “casa” utilizada por Veiga-Neto a partir de Bachelard (2012, p. 268), adentrando o “porão” da casa, isto é, buscar lançar o olhar a questões que nos ensejaram pensar o ensino e toda a sua potencialidade antes das “peças intermediárias” – local onde estamos situados – e do “sótão” – novos horizontes que apontamos como a serem perseguidos – do nosso local de fala, isto é, pensar, questionar, discutir o ensino jurídico não apenas lançando questões a serem aplicadas no futuro, mas questionar o que aplicamos hoje em sala de aula e o porquê dessa aplicação. É nessa senda que torna imprescindível pensar o ensino jurídico como uma forma bem governar. Nas palavras de Veiga-Neto (idem):

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor

as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver.

Efetuar essa reflexão através das relações de poder nos permite dar o primeiro passo. Torna-se possível perceber, então, a escola como uma importante ferramenta para o exercício do poder disciplinar: as práticas de ensino, portanto.

Por outro lado, voltando à construção histórica, aos alicerces da casa, diante do aumento populacional a partir do século XVIII (FOUCAULT, 1997, p. 28), foi necessário o gerenciamento não apenas do corpo individual, do “corpo-máquina” nos termos de Foucault (2009), mas de uma população. A partir daí, embora o corpo individual permanecesse sendo compreendido, analisado, estudado, foi necessária a criação de ferramentas que gerenciassem esse corpo populacional. Ferramentas que permitissem compreendê-la: controlar a taxa de natalidade, as pestes, a criminalidade. Esse poder que se preocupa com o “corpo-espécie” é o Michel Foucault vai denominar de biopoder (2005, p. 305); não ignora o poder disciplinar, une-se a ele, para compreender o corpo individualmente, mas através dos mecanismos biopolíticos atingi a massa multiforme que forma a população.

A partir dessas constituições o sujeito passa a ser entendido como um dado. As estatísticas, as probabilidades passam a ser ferramentas essenciais para a caracterização da média, para então apontar segurança e ordem a essa massa multiforme (EWALD, 2000). Logo, a escola apresenta-se como uma importante ferramenta para disciplinar o corpo individualmente a fim de “apresentá-lo” à sociedade. Assim, tem como pressuposto inicial a disciplina do corpo, “ensina-los” a vida em sociedade (VEIGA-NETO, LOPES, 2010).

As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do século XIX ultrapassaram a visão apenas da disciplina, além de cultivar a disciplina individual, preocupavam-se, também, com a governança de uma população. Desses aspectos não fugiu o Direito, agora entendido como ciência, não como um poder exercido pelo

soberano, um poder de punir, um poder de vingança. Trata-se agora de um poder que produz, um poder que não é visto apenas como algo da ordem da negação, um poder que se utiliza dos mecanismos disciplinares, mas que “preocupa-se” com a população (FOUCAULT, 2005).

Essa comunicação constante dos poderes – disciplinar e biopolítico –, a importância de apontar a média para que a segurança e ordem fossem estabelecidas e procuradas constantemente (EVALD, 2000), fez com que alguns saberes restassem a ser silenciados, isto é, saberes pulsantes socialmente, mas que não se enquadravam como média, verdades, deixam de entrar na lógica discursiva, aquilo que Foucault vai chamar de “saberes silenciados” (2005, p. 11). A necessidade de uma igualdade, aquela utopia moderna perquirida através da média, acabou por silenciar diferenças.

Na contemporaneidade, ao se propor a ouvir outras vozes para além do determinado pelas normas curriculares, aproximando-se da realidade de alguns jovens que estão presentes em sala de aula, verificamos que há verdades outras que contrariam essas utopias modernas como igualdade, devido processo legal, dignidade humana (VEIGA-NETO, 2012). Essas “outras” práticas também são atravessadas pelas verdades jurídicas, pois proferidas por sujeitos que também estão assujeitados a elas, se constituíram recebendo atravessamentos delas, mas que insistem em apontar diferenças, lutam, aliás, pelo direito a diferença.

Essas inquietações têm aportado às salas de aula de alguns cursos de direito e foi buscando nos aproximar de “outras” realidades que olhamos o Rap. Deixar os ouvidos em locação para a oitiva do que os rapper’s nos dizem, tem se apresentado como uma forma de (re)pensar o ensino jurídico moderno, pois ao se partir do pressuposto que são diferentes práticas do poder que nos constroem como sujeitos, que alguns ditos entram na ordem discursiva enquanto outros permanecem silenciados, ao visitar os “porões” (idem), portanto, é possível pensar as “peças intermediárias” na qual estamos localizados e, assim, olharmos

no/para o ensino jurídico, para questioná-lo, ao menos. Assim, olhemos o que o Rap tem a ver com o Direito e o que o Direito tem a ver com o Rap e como isso pode contribuir para pensar nossas práticas nas salas de aula do curso de Direito.

2 DIREITO, ENSINO E RAP: UMA APROXIMAÇÃO

O ideal não é fabricar ferramentas, mas construir bombas, porque uma vez utilizadas as bombas que construímos, ninguém mais poderá se servir delas. E devo acrescentar que meu sonho, meu sonho pessoal, não é exatamente o de construir bombas, pois não gosto de matar pessoas. Mas gostaria de escrever livros-bombas, quer dizer, livros que sejam úteis precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê. Em seguida eles desapareceriam. [...] Os livros deveriam ser espécies de bombas e nada mais. Depois da explosão, se poderia lembrar às pessoas que esses livros produziram um belíssimo fogo de artifício. Mais tarde, os historiadores e outros especialistas poderiam dizer que tal ou tal livro foi tão útil quanto uma bomba, e tão belo quanto um fogo de artifício. (FOUCAULT, 2012, p. 259-260).

É fundamentando-se na metáfora dos “fogos de artifício” que iniciamos essa seção. Não se quer aqui construir verdades, mas trabalhar questionamentos atuais, questionamentos que fazem parte do nosso cotidiano e que tem tomado potência diante de diferentes atravessamentos que nos permeiam enquanto discentes e docentes. São efeitos deste tempo, passíveis de pensamento neste tempo. Efeitos que buscam (re) pensar uma corrente ainda positivista do Direito que insiste na crença de neutralidade quando da aplicação da lei. É nessa perspectiva que as verdades acima destacadas se fazem presentes para apontar as diferentes forças que constroem o Direito e o ensino, entendendo-os como artefatos culturais de uma época (VEIGA-NETO, 2000).

Articular o Rap com essas áreas do conhecimento se dá pelos seguintes aspectos: o Rap, ainda na contemporaneidade, é considerado como um ritmo “subalterno” (ANDRADE, 1999).

Originado nos guetos novaiorquinos, aportou no Brasil no início da década de 80, nas favelas paulistanas articulando rimas desprovidas de uma “contestação”, sendo conhecido como Rap “Tagarela” (GEREMIAS, 2006). A partir da década de 90 as rimas do Rap tomaram outras tonalidades. Com a publicação de “Coletâneas” rapper’s como Racionais, DJ Hum e Thaide entre outros foram precursores para dar ao Rap outra roupagem. Roupagem esta que buscava contextualizar a vivência de alguns sujeitos em forma de rimas soltas, rápidas e articuladas com uma batida que também ensejava à contestação.

A mensagem que o Rap passou a trazer tinha e tem grande articulação com o campo jurídico, porém apontando preceitos não tão visíveis dentro dessa área. São essas outras verdades que chamou a atenção das autoras. São sujeitos que embora atravessados pelas regras jurídicas em vigência, apontam outras facetas do Direito. Embora seja um ritmo musical que trabalhe com questões de cunho contestatório, na contemporaneidade tem alcançado diferentes facetas sociais, visíveis, por exemplo, em algumas salas de aula do curso de Direito.

Aproximando-se dessas produções buscou-se analisar algumas letras de Rap para repensar as sólidas paredes jurídicas. Essa contestação apontada em algumas letras do Rap brasileiro, evidencia que verdades jurídicas como igualdade, devido processo legal, dignidade da pessoa humana tendem a ser desestabilizadas quando se aproxima a lupa da realidade social.

Essas outras “verdades”, evidentemente, replicam na forma de ensino. Antes mesmo de pensar na no ensino jurídico, é necessário destacar que há vertentes no Rap nacional. Não se trata de uma cultura homogênea e sem atritos; trabalham em suas rimas, atualmente, diferentes questões, mas isso não impede a veiculação do que entendem por contestação. Justamente por haver contradições dentro da lógica discursiva que se fez necessário valer-se de algumas ferramentas da análise do discurso, a partir de Michel Foucault, para compreender a produção do Rap nacional, como se verá na seção seguinte.

Por ter sido originado nos guetos novaiorquinos com o intuito de contestação, os rapper's brasileiros ao aproximarem-se da história daquela cultura, passaram então a enfatizar essas questões nas letras locais, fazendo com que o rap deixasse de ser apenas “tagarela” (ANDRADE, 1999). Para isso começou a vigor uma certa política dentro da cultura Hip-Hop⁵. Essa política consiste em buscar apontar o que é vivenciado pelos sujeitos que o produzem, evitando o consumo de drogas lícitas ou ilícitas.

Nessa perspectiva, pode-se apontar o Rap como uma ferramenta de educação, como salientam algumas letras, inclusive. Pensar isso em salas de aula do curso de Direito, de início causa certa estranheza. Ao adentrar as letras verifica-se a proximidade das questões nelas discutidas com o campo jurídico. Porém, como salientado anteriormente, diante das diferentes forças existentes socialmente, nem tudo pode ser dito em qualquer momento e em qualquer lugar (FOUCAULT, 2012), o que torna compreensível a estranheza antes referida.

A segurança e ordem buscada através do campo jurídico, mais precisamente através do sistema de justiça criminal, pois como referenciado anteriormente é um importante artefato criador de subjetividades, apresenta-se como uma ferramenta para disciplinar o corpo individual – ferramenta do poder disciplinar, pois trata do corpo individualmente quando há incidência de delitos, por exemplo – da mesma forma, apresenta-se como mecanismo do biopoder já que atinge a gama populacional indiscriminadamente. Mostra-se, assim, como mecanismo de segurança e ordem.

Através desses preceitos, visibilizar ditos que desestabilizam essas certezas – segurança e ordem – tendem a não ser recorrentes no campo jurídico. Além disso, um ensino que se apresenta como forma de governmentação, também buscando aquelas premissas, disciplinando corpos e atingindo a massa multiforme, o Rap, de forma geral, não se apresenta como “legítima” fonte

5 É importante frisar que o Rap é um dos elementos da cultura Hip-Hop. Completando o que se entende Hip-Hop temos o grafite (desenho), o break (dança) e o DJ (quem efetua a sonoridade que compõe as letras de Rap).

de informação, de educação, ainda na contemporaneidade, especialmente de ensino jurídico.

Questionando isso e nos apoiando nos estudos culturais, entendemos a articulação do Rap com o Direito como mecanismo de ensino. Tal perspectiva caracteriza-se como outra forma de pensar o Direito e o ensino.

Através dos Estudos Culturais buscamos evidenciar maneiras para discutir relações de poder para além de uma ordem estritamente científica. Fundamentando-se nessa perspectiva, aceitamos a condição de que há várias percepções sobre o vivenciado pelos sujeitos e, sendo assim, as formas como significam o cotidiano, também tomam outras dimensões. Logo, pensar nos Estudos Culturais é se permitir a uma visão heterogênea da sociedade, não em uma lógica linear. Nesse sentido:

Porque a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder (VEIGA-NETO, 2000, p. 40).

Partindo da percepção de Vieira (2013, p. 22), a música é um artefato cultural potente para pensar a sociedade, pois se trata de uma via de mão dupla: constitui a música e é constituída por ela. Assim como atravessa o sistema jurídico e é atravessada por ele. Conforme pontuado acima, pensar este sistema e suas representações através da música, ainda mais através do Rap, um ritmo musical que está conquistando o mercado cultural, causa certa estranheza. Seu ritmo “acelerado, ensurdecedor e rebelde” (ANDRADE, 1999, p. 86) não condiz com a estabilidade visada pela lógica jurídica.

É para adentrar as enunciações das músicas acima apontadas que se convida o leitor ao subitem seguinte e, com isso, ve-

rificar a ligação com o campo jurídico e a potencialidade do Rap como ferramenta para pensar o ensino. Às asperezas!

3 MANUSEANDO FERRAMENTAS

Eu direi ainda uma palavrinha para os ouvidos mais selecionados: o que eu quero da música, na realidade. Que ela seja alegre, serena, profunda como uma tarde de outubro. [grifos do autor] (NIETZSCHE, 2003, p. 59).

Sim, que ela seja alegre, profunda. Que a música cause efeitos. Que a arte faça parte das nossas construções acadêmicas, que nos ajude a pensar, repensar nossas práticas. Para adentrar nas profundezas do Rap, nos utilizamos de algumas ferramentas da análise do discurso a partir de Michel Foucault. Para a elaboração desse artigo, conforme sinalizado, analisamos três rap's nacionais: "Fim de semana no parque" (Racionais MC's), "Assassinos Sociais" (GOG) e "Desabafo" (Marcelo D2).

Para trabalhar com ferramentas elaboradas por Michel Foucault (1995), necessário se faz esclarecer que se procura ficar no dito, não se busca aqui o significado e o significante de dada enunciação, mas, sim, compreender as condições de possibilidade para que certa enunciação seja proferida em dada época. Ademais, informamos termos ficado apenas nas enunciações proferidas pelos Rapper's aqui apontados.

Mas o que são enunciações? Mais precisamente: no que consiste a Análise do Discurso a partir de Michel Foucault? Adentremos em alguns vestígios deixados pelo autor para compreender suas metodologias.

Para que algo seja dito, como já sinalizado anteriormente, é necessário a sua aceitabilidade; não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar, pois dificilmente será compreendida como uma verdade: está-se imerso em um regime de verdade e só é possível dizer algo, porque atravessado por ele – regime de verdade (FOUCAULT, 1979). É por isso que dentro da constituição

de dado discurso, as disputas são inúmeras, e é aí que a trama de poder e desejo se emaranham e fortalecem as lutas.

[...] O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado. (FOUCAULT, 2012b, p. 248).

Para a formação do discurso, na esteira de Foucault, existem enunciados. São as menores “partículas” de um discurso. Através dos enunciados que se passa à composição do discurso. Estes “átomos” do discurso se encontram em constante atrito, se ligam, interligam e se afastam. Nas palavras do autor: “[...] Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma proposição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola.” (FOUCAULT, 1995, p. 114).

Por ser construído através de diferentes forças, esse regime de verdade pode ser assim considerado em uma época e não mais aceito em outra. Trata-se de algo em constante modificação, em constante atrito, tendo em vista toda a formação discursiva de uma época. Nada está desde sempre aí, nada é imutável! É nessa linhagem que se pensa o poder e o desejo. São eles que nos movem e nos ensinam ao movimento. Nesse sentido, sinaliza Foucault (2012a, p. 34):

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. [grifos do autor].

É nesse regime de verdade que o Rap também se constituiu, porque atravessado por acontecimentos desse tempo (FISCHER, 2001, p. 202). Do mesmo modo, ao pensar o ensino estamos atravessadas por aquilo que é possível falar, dizer, ques-

tionar neste tempo. Talvez pensar o Rap, Direito e ensino pode ser uma forma de resistência ao regime de verdade hoje pulsante socialmente no que tange as metodologias de ensino.

Em um primeiro momento a ligação entre Rap, Direito e ensino é inexistente, tendo em vista toda a construção moderna em que o Direito e o ensino foram construídos, da mesma forma o Rap na contemporaneidade. De certa forma essa afirmativa não é de todo errada, pois algumas áreas do conhecimento – Direito, Psicologia, Sociologia, etc – são formadas através das verdades nelas aceitas. Percebe-se que o dito em letras de Rap não é ensinado em salas de aula dos cursos de Direito como uma verdade científica, uma verdade jurídica, por exemplo. Por outro lado, ao analisar mesmo que de forma simplificada alguns rap's, percebe-se que a contestação ao sistema de justiça criminal é recorrente.

Logo, nos questionamos sobre a forma como estamos ensinando o Direito, mais precisamente o que temos entendido sobre o sistema de justiça criminal, sobre os princípios constitucionais, como já referido, e como temos abordado isso em sala de aula ao nos depararmos com as produções de algumas rimas do Rap nacional, as enunciações, portanto. Passemos a elas.

Os Racionais MC's, como referido acima, foram um dos grupos precursores do Rap nacional, no que tange a contestação. Atualmente, ao analisarmos sua discografia, é possível verificar uma significativa mudança nos temas abordados desde seu surgimento. Como vimos destacando ao longo da escrita, isso nada mais é do que o reflexo de cada tempo. Diante da constante modificação social, estranho seria se o Rap seguisse abordando as mesmas questões. Aliás, o próprio campo jurídico contribui para essa modificação, pois há diferentes legislações, por exemplo, buscando encarar de forma mais contundente as discriminações raciais, sociais e atribuir ao jovem direitos e garantias. Estudos são desenvolvidos para melhor compreender quem são as vítimas de violência no Brasil, os locais de acontecimento, etc.

Sobressalta aos olhos a premente necessidade que temos de conhecer a população, conhecer o indivíduo, para que a partir

daí seja possível adotar mecanismos apontando aparente ordem e segurança. Notamos, então, que os conceitos de poder disciplinar e biopoder são presentes neste tempo: conhece-se o corpo individual e a população. Estabelece-se a média. A partir daí, constrói-se estatísticas para bem governar.

Na música “Fim de semana no Parque”, é possível verificar a contextualização do local de fala dos compositores e a constante comparação com outra classe social. As disparidades sociais, o questionamento de algumas verdades jurídicas. Na estrofe seguinte é possível nos depararmos com parte disso:

De verde florescente queimada sorridente/ A mesma vaca loura circulando como sempre/ Roda a banca dos playboys do Guarujá/ Muitos manos se esquecem na minha não cresce/ Sou assim e tô legal, até me leve a mal/ Malicioso e realista sou eu Mano Brown/ Me dê 4 bons motivos pra não ser/ Olha o meu povo nas favelas e vai perceber/ Daqui eu vejo uma caranga do ano/ Toda equipada e um tiozinho guiando/ Com seus filhos ao lado estão indo ao parque/ Eufóricos brinquedos eletrônicos/ Automaticamente eu imagino/ A molecada lá da área como é que tá/ Provavelmente correndo pra lá e pra cá/ Jogando bola descalços nas ruas de terra/ É, brincam do jeito que dá/ Gritando palavrão é o jeito deles/ Eles não têm videogame e às vezes nem televisão/ Mas todos eles têm um dom São Cosme e São Damião/ A única proteção [...]

Verificamos nas estrofes da música uma outra forma de retratar a realidade social. Não se trata de uma forma melhor ou pior, mas outra; outras verdades que por vezes não adentram no campo jurídico, em virtude dos saberes que estão cristalizados nesse campo. Proferimos, recorrentemente, no ensino do Direito que a Constituição Federal ou a Constituição Cidadã, como preferem alguns, é o grande cerne de todo o ordenamento jurídico, que os demais dispositivos legais são hierarquicamente inferiores a ela e que devemos prezar pela sua efetividade. São ideais a serem seguidos e que também reproduzimos. Ao ouvir o proferido pelos rapper's, algumas verdades obrigatoriamente tendem a ser suspensas.

Através do referencial teórico aqui destacado, entendemos que para o pronunciamento de algo em determinado momento, é necessário verificar as condições de possibilidade que ensejaram o seu reconhecimento. Percebemos que as legislações que se sedimentaram no Brasil, rechaçando discriminações e buscando por igualdade, não foram poucas. Além disso, algumas legislações tiveram como foco o cuidado com a juventude, o que também nos enseja pensar o Rap, pois sua formação, em grande maioria, dá-se através de jovens.

A Constituição Federal de 1988 previu expressamente o cuidado com jovens e adolescentes em seu art. 227 (BRASIL, 2014a); em 1990 passou a vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014b) que também assegurou direitos e deveres aos jovens, de uma forma bastante ampla; recentemente, no ano de 2013, foi promulgado o Estatuto da Juventude, estabelecendo como jovem o indivíduo entre 15 e 29 anos (art. 1º, §1º) (BRASIL, 2014c). A instauração de certos projetos em determinados bairros também são resultado desse olhar dirigido ao jovem, o qual passou a ser sujeito de deveres e direitos, conforme previu e possibilitou a legislação. A elaboração de um “projeto de prevenção da violência” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2010) ratifica essa perspectiva.

Conforme enfatizado ao longo do texto, esses dados também são resultado de inúmeras forças para sua construção. Não são dados estáticos, tampouco uma verdade última. O que não se pode negar é a materialidade dos dados e o quanto isso influencia à tomada de diferentes medidas para a contenção da violência, ou melhor, a contenção de “riscos” como enfatiza Ewald (2010), que também fazem parte da construção dos rapper’s. Imediatamente, pensar o ensino não se torna menos presente.

É triste mais eu vi/ o clamor materno/ rogando logo o céu
o inferno/ ao seu filho subnutrido/ que aos dezoito não
pesava mais que vinte e poucos quilos/ mas de nada adiantava isso/
do outro lado do mundo seu futuro era decidido/
num café matinal entre políticos malditos/ parasitas
cínicos/ assassinos sociais hé/ os poderosos são demais/

derramam pela boca seus venenos mortais/ poluindo a mente dos que são de paz (Assassinos Sociais - GOG).

É importante destacar que esses ditos também são passíveis de expressão na atualidade, também porque a legislação vigente permite. Frisamos que não entendemos o Direito como o grande centralizador das modificações sociais, pelo contrário, como sinalizamos anteriormente, entendemos que há uma constante imbricação entre diferentes áreas do saber e é a partir da comunicação entre elas que se torna possível conhecer, falar sobre dado objeto, assuntos, sujeitos. Por outro lado, não podemos negar o quanto do Direito, entendido como ciência, produz verdades e a partir dela nos autoriza a pensar, dizer, compreender “coisas”: nos subjetiva. A partir disso, se constroem resistências e outras verdades, como podemos verificar nas estrofes referidas.

São desabafos, como nos sugere Marcelo D2:

É, quanto mais fé, mais religião/ A mão que mata, reza, reza ou mata em vão/ Me contam coisas como se fossem corpos/ Ou realmente são corpos todas aquelas coisas?/ Deixa pra lá eu devo ta viajando

Enquanto eu falo besteira nego vai se matando/ Então Deixa, deixa, deixa/ Eu dizer o que penso dessa vida Preciso demais desabafar. (Desabafo, Marcelo D2).

É possível verificar no restante das composições, posicionamentos e diferentes assuntos tratados pelos compositores, todos fazendo parte de uma mesma cultura, a cultura Hip-Hop, o que demonstra os diferentes atravessamentos que compõem cada um daquele que formula uma canção. Pensar isso nas nossas práticas pedagógicas também é uma forma de questionar o ensino jurídico, de nos questionarmos, pois o alcance das discussões em sala de aula não vão atingir todos os sujeitos que ali estão de forma igualitária, tendo em vista os locais onde estão situados e as formas como o Direito chega nos locais onde estão situados.

Em que pense tenhamos escritos que sinalizem e defendam que o Direito é geral, abstrato e coercitivo, há uma constante

resistência às formas como tem sido aplicado na contemporaneidade, o que nos permite questionar as sólidas paredes jurídicas e, conseqüentemente, a necessidade de revermos a forma como o proferimos em sala de aula.

Ok, então vamos lá, diz/ Tu quer a paz, eu quero também,/ Mas o estado não tem direito de matar ninguém/ Aqui não tem pena morte mas segue o pensamento/ O desejo de matar de um Capitão Nascimento/ Que sem treinamento se mostra incompetente/ O cidadão por outro lado se diz impotente, mas/ A impotência não é uma escolha também/ De assumir a própria responsabilidade/ Hein??/ Que você tem em mente? Se é que tem algo em mente/ Porque a bala vai acabar ricocheteando na gente/ Grandes planos, paparazzo demais/ O que vale é o que você tem, e não o que você faz/ Celebridade é artista, artista que não faz arte/ Lava mão como Pilatos achando que já fez sua parte/ Deixa pra lá, eu continuo viajando/ Enquanto eu falo besteira nego vai, vai/ Então, deixa... (Desabafo, Marcelo D2).

Para coadunar o que o Rap vem nos dizendo, cabe destacar alguns ditos considerados como possíveis, como verdadeiros. Algumas estatísticas, como as desenvolvidas pelo Mapa da Violência Juventude no Brasil, no ano de 2014, nos mostram o quanto há uma seletividade (SINHORETTO, 2014) daqueles que morrem na contemporaneidade. Vejamos:

[...] podemos observar uma acentuada tendência de **queda no número de homicídio da população branca e de aumento no número de vítimas na população negra**. Essa tendência se observa tanto para o conjunto da população quanto para a população jovem [...] Efetivamente, entre os brancos, no conjunto da população, o número de vítimas diminuiu de 19.846 em 2002 para 14.928 em 2012, o que representa uma queda de 24,8%. Entre os negros, as vítimas aumentam de 29.656 par 41.127 nessas mesmas datas: crescimento de 38,7%. .Mas, olhando o país como um todo, sem considerar a questão da cor, como fizemos no capítulo 3, foi possível constatar que não aconteceram grandes mudanças nas taxas nacionais de homicídio: em 2002, a taxa nacional foi de 28,9 por 100 mil habitantes, e

em 2012, de 29,0, quase idêntica. Podemos concluir, então, que, sem grandes alterações na superfície, no atacado aconteceram profundas transformações na lógica interna da violência que precisa ainda ser trabalhada e aprofundada: a crescente seletividade social dos que vão ser assassinados. (WAISELFISZ, 2014, p. 150) [grifos do autor].

Há motivos para o Rap efetuar denúncias, resistir às verdades jurídicas, embora sejam elas atravessamentos que também os ensejam proferir resistência. É um constante embate de forças, como já sinalizado, é nesse embate que os discursos se formam, são as contradições das lógicas discursivas que os acontecimentos irrompem. Não se trata de uma homogeneidade, portanto, mas de batalhas contínuas. Atravessado por essas batalhas que o ensino jurídico se constrói e é aí que estamos inseridas, nos questionando e tentando formular novos questionamentos.

CONCLUSÃO

Ao longo do texto, na esteira de Michel Foucault, buscou-se desestabilizar certezas e questionar verdades para mirar o Direito e a suas formas de ensino na contemporaneidade. Pensar o Rap nos dias de hoje e entendê-lo como uma ferramenta para pensar o ensino jurídico, sugere a importância de revermos os “porões” da construção jurídica. Revisitando suas bases se evidencia o quanto se trata de uma construção de determinada época, o qual formula verdades, subjetiva sujeitos, mas que tende e necessita ser revisto através dos fatores sociais que se modificam constantemente.

As sólidas paredes jurídicas não estão desde sempre aí, foram construídas através do que era possível ser dito em determinado momento. Na contemporaneidade o sistema jurídico brasileiro formulou questões que ensejaram determinadas crenças, mas ao mesmo tempo, ensejaram questionamentos e é nesse sentido que vemos o Rap, isto é, como uma forma de resistência ao sistema jurídico, apontando verdades outras para além do que é previsto em lei. Não se trata, assim, de algo mais verdadeiro ou

mais falso, etc, mas outras formas de pensar a realidade social de alguns sujeitos o que nos enseja questionar verdades como igualdade, dignidade da pessoa humana ou devido processo legal:

Acreditamos que revisitar as formas como o Direito e o ensino jurídico foram construídos, são maneiras de visitar nossos “porões”. Estudar o Rap e evidenciar seus ditos e as formas como os compositores destacam parte do que vivenciam, ferramentas para pensar as peças intermediárias da construção que estamos inseridas: a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Nunes de. Hip-Hop: Movimento Negro Juvenil. *In.*: ANDRADE, Eliane Nunes (Org). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo, 1999. p. 83-92.

BRASIL. **Constituição Federal**, promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: janeiro de 2014a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acessado em: janeiro de 2014b.

BRASIL. **Estatuto da juventude**, lei 12.852, instituída em agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acessado em: novembro de 2014c.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do Ensino do Direito e Extensão Universitária. *In.*: **Revista Sequência**, Florianópolis, ano XXVI, n. 53, dez.2006. p. 233-242;

DIAS, Renato Duro. **Acesso à justiça e educação jurídica: uma percepção imagética do direito**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2b2789af28ab82a0>. Acessado em: julho de 2014.

EWALD, François. **Foucault: a Norma e o Direito**. Tradução de Antonio Fernando Cascais. Belo Horizonte: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997;

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Layola, 2012a;

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder, saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

_____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GEREMIAS, Luis. **A Fúria Negra Ressuscita: as raízes subjetivas do hip-hop brasileiro**. 2006. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/geremias-luiz-furia-negra-ressuscita.pdf. Acessado em: janeiro de 2014.

HENNING, Ana Clara Correa. Estudo de Caso: ensino do direito, pesquisa de campo e multiculturalismo. Artigo publicado no **XIX Encontro do CONPEDI, em Fortaleza, 2010**. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4203.pdf>. Acessado em: janeiro de 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Projeto Juventude e Prevenção da violência**: eixo 2 – Sistematização de experiência de prevenção à violência entre jovens. Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/relatoriosistematizacao.pdf>. Acessado em: janeiro de 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo. Sobre verdade e Mentira**. Organização e tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2003;

SINHORETTO, Jaqueline. Seletividade penal e acesso à justiça. In.: Lima, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça Social no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 204- 212.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os estudos Culturais**. In.: Estudos Culturais em educação, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>. Acessado em: 02 de setembro de 2014.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.50, mai-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acessado em: 05 de junho de 2015. p. 267-282;

_____; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital – ETD**. Campinas, v. 12, n. 1, jul/dez, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2311>. Acessado em: 05 de junho de 2015. p. 147-166;

VIEIRA, Virgínia Tavares. O discurso da crise ambiental nas letras de *Rock and Roll*: modos de ser sujeito em tempos contemporâneos. p. 86. **Dissertação de mestrado** apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2013. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/bdtd/0000010281.pdf>. Acessado em: janeiro de 2014;

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf. Acessado em: 30 de julho de 2014.

O PLURALISMO JURÍDICO EM BEZERRA DA SILVA

*Efendy Emiliano Maldonado Bravo*¹

“[...] Partideiro indigesto sem
 nó na garganta
Defensor do samba verdadeiro,
que nasce no morro fonte de
 inspiração [...]” .

**Partideiro sem nó na
garganta**

Adelzonilton, Franco Teixeira e
Nilo Dias, 1992

PALAVRAS-CHAVE: Música; Bezerra da Silva; Pluralismo Jurídico.

1 Doutorando em Direito, Política e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista do CNPq. Mestre em Teoria, Filosofia e História do Direito pelo PPGD/UFSC, com Bolsa Capes. Integrante do Núcleo de Estudos e Práticas Emancipatórias (NEPE/UFSC) e do Instituto de Pesquisa em Direitos e Movimentos Sociais – IPDMS, onde coordena o Grupo Temático Teorias Críticas do Direito, América Latina e Epistemologias do Sul. Membro da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Vale do Rio do Sinos. Tem experiência na área do Direito, com ênfase em Direito Constitucional, Teoria da Constituição, Teorias Críticas do Direito, Direitos Humanos, Filosofia Política, Movimentos Sociais e América Latina. E-mail: emilianomb@gmail.com. Currículo lattes acessível em: <http://lattes.cnpq.br/6668935345927364>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende retomar o debate sobre a utilização da arte, em especial, a música como ferramenta socioeducativa. Trata-se de algumas reflexões originadas ao longo de uma série de experiências de ensino em diversos espaços (acadêmicos ou não) sobre a temática do Pluralismo Jurídico na obra de Bezerra da Silva.

Nesse sentido, a partir da metodologia freiriana (FREIRE, 2005), defendemos as imensas potencialidades concientizadoras da música, compreendida como instrumento dialógico para estimular reflexões críticas sobre a normatividade vigente e a necessidade de se insurgir perante a realidade injusta da sociedade capitalista por meio da reapropriação do poder normativo pelo povo.

Assim, a partir das letras interpretadas por Bezerra da Silva, buscaremos retratar alguns debates e reflexões fruto das experiências das práticas educativas realizadas há alguns anos.

1 NOTAS SOBRE A NOSSA PRÁTICA EDUCATIVA

A obra de Paulo Freire influenciou toda a nossa formação intelectual, pois trata-se de um dos autores mais instigantes e marcantes durante a nossa graduação. Em breves palavras, pode-se dizer que foi um autor que nos inquietou e aguçou a necessidade de romper as barreiras do acadêmico universitário e desbravar os caminhos da *práxis* junto ao povo oprimido. Junto com ele, compreendemos que a *práxis* deve ser vista como a reflexão/ação transformadora da realidade que permite ao ser humano se compreender como sujeito histórico capaz de criar e fazer história em busca da sua libertação (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, nossa aproximação ao legado freiriano e a conexão entre Direito e Arte se deve as discussões e atividades dos grupos de Assessoria Jurídica Popular existentes na região metropolitana de Porto Alegre, dos quais fizemos parte.²

2 Durante a nossa graduação participamos do Grupo de Assessoria Popular (GAP) do SAJU/UFRGS; concomitantemente a essa participação fundamos um

Fruto dessas marcantes experiências e motivados pelo Ateliê de Metodologia proposto pela Professora Deisy Ventura em sua breve e marcante passagem pela Unisinos, propomos a aproximação entre Direito e Arte, por meio da realização de oficinas baseadas na Educação Popular.

O objetivo principal dessas atividades socioeducativas era o de fomentar um pensar crítico por parte dos educandos sobre as suas realidades, através de construção de temas geradores que questionassem a ordem social vigente, seus preconceitos raciais e classistas e, sobretudo, a temática da existência de diversas normatividades no seio da sociedade brasileira.

A partir dessa primeira incursão na temática a proposta foi ganhando consistência teórica e contou com a colaboração de dois grandes companheiros Luciana Araújo de Paula e Hector Soares Cury, com os quais realizamos algumas atividades em escolas da periferia porto-alegrense, utilizando a arte, tanto a música como a caricatura como instrumento pedagógico.

Além dessas atividades de Educação Popular em escolas de rede pública, realizamos oficinas em algumas disciplinas da graduação em Ciências Jurídicas e Sociais da Unisinos; apresentamos essa discussão em dois encontros da Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDI (Rio de Janeiro/2009 e Florianópolis/2010); fizemos duas oficinas na Escola Nacional Florestan Fernandes do MST, na cidade de Guararema, uma no XI Encontro da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Univesitária (ERENAJU), que ocorreu em 2009, e; outra atividade, no ano seguinte, no mesmo local com os educandos da Turma Evandro Lins e Silva, primeira turma em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária por meio do PRONERA/INCRA.

Pois bem, relatadas brevemente a diversidade de experiências socioeducativas nas quais promovemos esse debate, no parece importante apresentar o motivo da escolha da obra de

pequeno Núcleo chamado ARACÊ na Unisinos e, por conseguinte, colaboramos com o NAJUP e a ACESSO Cidadania e Direitos Humanos. Fruto dessa experiência passamos a atuar como advogados populares e assessorar alguns movimentos sociais no Rio Grande do Sul.

Bezerra da Silva, por meio de uma exposição da sua biografia e das suas músicas.

2 PARTIDEIRO INDIGESTO

Bezerra da Silva, *o sambista que não é santo*, foi um dos um dos mais importantes intérpretes do *partido alto*, gênero do samba que é: “feito pelo povo, sobre o povo e para o povo, carregado de valores tradicionais e orientado mais para a coletividade que para a realização individual” (VIANNA, 1998).

O realismo-mágico de sua biografia, muitas vezes narrado nas letras dos seus sambas, sem sombra de dúvida, sintetizam as contradições e ambivalências da marginalização de um imenso setor da sociedade brasileira da qual o sambista faz parte. Bezerra era nordestino, negro, sambista e favelado.

Assim, em breves linhas, pontuaremos alguns aspectos relevantes de sua trajetória de vida e, por conseguinte, analisaremos, a partir de uma visão pluralista do direito, a crítica aos limites do monismo jurídico e a defesa de uma normatividade marginal, presente nas letras dos sambas interpretados.

Como muitos jovens da periferia, Bezerra da Silva foi abandonado pelo pai, ainda quando estava na barriga, sendo criado por sua mãe. Descobriu seu dom pela música desde cedo –aprendeu a tocar trompete com um amigo da escola -, no entanto, sua família não permitiu que seguisse a vida musical, pois queriam que fosse mecânico. Como alternativa decidiu entrar para a marinha mercante. Contudo, confrontou-se com um contexto de autoritarismo e abusos, sendo expulso por desacato a um superior que, segundo ele, o abordou sexualmente.

Na busca de um novo emprego, decidiu migrar para a o sudeste do país, foi ao Rio de Janeiro. Já em terras cariocas, começou a trabalhar na construção civil como pintor e não tendo onde morar passou a dormir nas obras que trabalhava. Dois anos depois, em 1950, conseguiu um trabalho de instrumentista na Rádio Clube do Brasil, na qual começou a tocar o tamborim e depois foi pegando outros instrumentos. Trabalhava na Construção

de março a outubro, e de novembro a fevereiro tocava na rádio. Sobre a sua vida, Bezerra comenta que em uma das comunidades em que residiu teve problemas com os bandidos e seus pedágios:

Havia a mentalidade de que a pessoa que trabalhasse era otário. Aí tinha que trabalhar pra dar dinheiro pra vagabundo. Um dia chegou um sujeito e disse que tinha saído da cadeia e que eu tinha que dar \$20 mil réis a ele pra continuar morando no morro. Eu falei: ‘tudo bem, mas você não é a prefeitura.’ Ele falou: ‘no sábado estou te esperando.’ Aí no sábado eu meti o cacete nele! E a rapaziada passou a me olhar c/ um certo respeito, né. (...) **Chama-se direito de defesa.** (VIANNA, 1998)

Além disso, também teve muitos problemas com a polícia. Sempre foi visto como “marginal”, chegando a ser chamado de “sambandido”, “maconheiro”, etc., em razão da fote crítica social das suas letras. Foi preso 21 (vinte e uma) vezes para averiguações, procedimento muito comum durante a ditadura, ainda vigente até hoje nas periferias urbanas. No entanto, mesmo tendo sido preso para averiguação, não respondeu foi condenado em nenhum processo criminal.

Voltando para sua biografia, outro aspecto importante é que, em 1954, parou de trabalhar na obra e na rádio, foi literalmente para a sarjeta. Durante três anos morou na rua como mendigo. Tentou se suicidar, mas foi interrompido por uma entidade. Em um terreiro de umbanda, Dona Iracema lhe explicou a razão de seu infortúnio: Havia magoado duas mulheres, as quais tinham feito trabalhos para ele por vingança. Sua saída foi “botar roupa branca e fazer caridade”. Conheceu o seu guia Ogum – Caboclo Rompe Mato – o qual veio logo esclarecer o episódio do suicídio evitado e lhe disse que deveria ficar ali trabalhando e aprendendo os preceitos da umbanda. Ficou lá por quatro anos e se tornou médium. Somente em 1961 (após sete anos de abstinência sexual), foi morar em um barraco doado por seu guia no parque proletário da Gávea. Voltou a trabalhar na construção civil e como instrumentista na rádio. (VIANNA, 1998)

Alguns anos depois já atuava como instrumentista de sambistas famosos, sendo que em 1969 grava o seu primeiro disco e 1970 seu primeiro LP. No entanto, mesmo vendendo muitos discos passava dificuldades financeiras, haja vista os diversos problemas com as gravadoras. Em 1977, estava trabalhando como instrumentista com Elizeth Cardoso e foi convidado a trabalhar na orquestra da Rede Globo. Quase com trinta anos de idade teve seu primeiro emprego com carteira assinada. A partir daí pôde deixar a obra e dedicar-se plenamente à música.

Bezerra não foi apenas um músico reconhecido no morro - tocava todos os instrumentos de percussão do samba, caquinho, trompete e piano -, ele estudou oito anos de violão clássico e aprendeu os rudimentos de teoria musical obtendo o registro de músico profissional na Ordem dos Músicos do Brasil.

Consolidou-se como intérprete de compositores desconhecidos, gravando os sambas dos morros e favelas cariocas e, assim, ganhou respeitabilidade com os compositores locais e formou um público independente de mídia.

Desse modo, Bezerra, transitou por diversas redes de relações e desempenhou diversos papéis: o homem de várias mulheres, o valente que enfrenta bandido, o pedreiro-pintor, o favelado oprimido pela polícia, o mendigo, o médium, o músico. Ou seja, sua vida é uma história de decadência, ascensão e redenção de um indivíduo do povo, que se destaca e toma para si uma missão política por meio da arte. (VIANNA, 1998)

A importância de Bezerra como porta-voz dos excluídos da sociedade brasileira e sua defesa dos interesses da favela, resta expresso claramente na seguinte música:

Eu Sou Favela - Noca da Portela e Sérgio Mosca, 1993.

Em defesa de todas as favelas do meu Brasil,
aqui fala o seu embaixador”

A favela, nunca foi reduto de marginal

A favela, nunca foi reduto de marginal

Ela só tem gente humilde Marginalizada

e essa verdade não sai no jornal
A favela é, um problema social
A favela é, um problema social
Sim mas eu sou favela
Posso falar de cadeira
Minha gente é trabalhadeira
Nunca teve assistência social
Ela só vive lá
Porque para o pobre, não tem outro jeito
Apenas só tem o direito
A um salário de fome e uma vida normal.
A favela é, um problema social
A favela é, um problema social.

Portanto, a vida de Bezerra da Silva revela muito da estrutura e história social das comunidades pobres cariocas, bem como aspectos da estrutura lógica, de pensamento, da cultura popular na qual se inscreve, pois ele se autorepresenta como:

Produto do Morro - Eliezer da Ponte e Walter Coragem, 1983.

Sou produto do morro
Por isso do morro não fujo e nem corro
No morro eu aprendi a ser gente
Nunca fui valente e sim conceituado
Em qualquer favela que eu chegar
Eu sou muito bem chegado
E no Canta Galo, na linha de frente
Naquele ambiente sou considerado
Sou produto do morro...
Sou produto do morro
Sem pedir socorro pra ninguém
Embarquei no asfalto da cruel sociedade
Que esconde mil valores que no morro tem
Tenho pouco estudo, não fiz faculdade
E atestado de burro não assino também
Sou produto do morro...
É que a musica é meu alento
E o meu talento a Deus agradecer
E nesse momento é a Ele que peço
Se eu sou sucesso fiz por merecer

Sou favelado, mas tenho muita dignidade
E muita honestidade pra dar e vender
Sou produto do morro...

Desse modo, além de ser uma forma de resistência à cooptação do samba pela ideologia dominante (que mina o potencial crítico da cultura popular), sua biografia e, por conseguinte, seus sambas expressam as contradições de raça e classe existentes na da realidade do povo brasileiro.

Preconceito de Cor - Naval e G. Martins, 1987.

Eu assino embaixo **doutor** por minha rapaziada
Somos criolos do morro mas ninguém roubou nada
Isso é preconceito de cor vou provar ao senhor
Porque é que o **doutor** não prende aquele careta
Que só faz mutreta e só anda de **terno**
Porém o seu nome não vai pró caderno
Ele anda na rua de pomba rôlo
A lei só é implacável para **nós favelados**
E protege o golpista , ele tinha de ser
O primeiro da lista
Se liga nessa **doutor** ih
É vê se dá um refresco isso não é pretexto
Pra mostrar serviço
Eu assumo o compromisso
Pago até a fiança da rapaziada
Porque que é que ninguém mete o grampo
Num pulso daquele de **colarinho branco**
Roubou jóia e o ouro da serra pelada

A temática do racismo esta constantemente presente na obra de Bezerra, sendo que ela também é vinculada ao tema do preconceito de classe, pois: “Olha aí, rapaziada! Isso não é preconceito, hein/ **Pois todo branco pobre também é preto, falou**/É, doutor/Isso é um alô não é conselho/Mas **não foi o preto quem botou/O meu brasil no vermelho (...)**” (Não é Conselho – Dário Augusto e Nirceléa Gomes).

Simbolicamente os sambas de Bezerra representam de forma lúdica a relação entre o direito estatal e o ordenamento

normativo das favelas cariocas, bem como a discrepância entre o tratamento jurídico dado à elite e ao favelado.

3 O PLURALISMO JURÍDICO

Diante da realidade abordada nos sambas de Bezerra, buscamos promover com nossos(as) educandos(as), algumas reflexões sobre o que eles entendem por Direito? Como eles se relacionam com ele? Como ele era expresso nos sambas? E por fim, expandir a sua compreensão do fenômeno jurídico através da perspectiva do Pluralismo Jurídico, que alarga as fontes de normatividade e retira a exclusividade do Estado como criador e aplicador do Direito.

O Direito estatal fundamentado no paradigma do monismo jurídico é a materialização da cultura lógico-formal de uma sociedade burguesa em ascensão, ou seja, com a expansão mercantilista eram necessárias ferramentas capazes de assegurar a viabilidade dos negócios e da propriedade privada (WOLKMER, 2001), bem como mecanismos de coerção capazes de limitar a revolta da classe trabalhadora.

Será exatamente esse sistema jurídico-político dominante, que Bezerra da Silva passa a questionar em suas letras, utilizando de sátira e de um tom irônico inúmeros dos sambas explicitam as incoerências e conflituosidades sistêmicas.

Raiva de Tudo - Garcia do Sagueiro, 1988.

Estou tomando raiva até de mim.
Pelo que vejo na face da terra
O mundo já pode ter fim
Pode sim
Deus fez o mundo perfeito.
E nos deu o direito para desfrutar.
Acontece que os **homens da cúpula,**
A Sua Lei não querem respeitar.
O Sol nasceu para todos,
mas nem todos podem ver o Sol brilhar.
Por que o egoísmo é tão grande?

Só pensam em dinheiro para escravizar.

(refrão)

Quem tem muito quer ter mais

E quem não tem mata pra ter

Trocando a paz pela guerra

pensando que vai resolver

Sei que a maré está braba

Mas tem muita gente na maré mansa

Sustentando cachorro a filé mignon

E vendo a fome matando criança

(refrão)

Vejo a **justiça dos homens vender a consciência**

que é uma coisa tão feia

Absolve o rico culpado

E o pobre inocente mete na cadeia

Depois querem a **pena de morte**

pra ver se o seu grande erro resolve

Acontece o seguinte: **se essa lei passar,**

só será aplicada em cima do pobre.

(refrão)

Esse papo de caô caô dessa sociedade

eu não posso aceitar.

Dá salário de fome ao trabalhador,

para o seu filho não poder estudar.

Ela mesma fabrica o bandido,

depois prende e chama de famigerado.

Jesus Cristo não vem mais aqui na Terra,

Com medo de ser marginalizado.

(refrão)

Aí meu cupadre Genaro,

só tu que vai pra cadeia...

Quero ver meter **colarinho branco** na cadeia...

É difícil!

Portanto, a preocupação com apenas os interesses e relações da classe dominante, gradativamente transformam o direito estatal em direito positivo e firmam a idéia da neutralidade científica de cunho positivista na cultura jurídica brasileira. Essa tendência é evidente no normativismo kelseniano, pois segundo o jurista austríaco não haveria dualidade entre Direito e Estado. Assim, a idéia de norma jurídica é a base epistemológica dessa fusão, a qual reduz

o Direito a uma legalidade dogmática impessoal que transforma o Estado – titular da coação punitiva - em um poder despersonalizado incapaz de satisfazer a pluralidade presente na dinâmica social.

Nesse caminho, cumpre memorar que com o surgimento de complexas contradições culturais e materiais inerentes às sociedades contemporâneas e o aumento dos conflitos entre grupos e classes sociais, os instrumentos tradicionais da legalidade estatal deixam de ser, se é que alguma vez foram, eficientes para os moradores dos morros. Ou seja, tendo em vista que “o aparato de regulamentação estatal liberal-positivista e a cultura normativista lógico-formal já não desempenham a sua função primordial, qual seja a de recuperar institucionalmente os conflitos do sistema” (WOLKMER, 2001), surge um ordenamento normativo oriundo das próprias comunidades.

Desse modo, uma visão jurídica de cunho monista, na qual somente o direito produzido pelo Estado e seus órgãos é Direito, não é capaz de responder à complexidade da realidade das periferias. Em sentido contrário, as correntes teóricas do pluralismo jurídico, partindo de uma visão crítica da *modus operandi* do positivismo jurídico, admitem e trabalham com a existência de mais de um ordenamento normativo no mesmo espaço geopolítico (SANTOS, 1988), ou seja, a possibilidade de Direito sem Estado. De igual maneira, não pressupõem a existência de um ordenamento sistemático, rigidamente fechado e completo composto de regras neutras e universais

Portanto, o desenvolvimento do pluralismo jurídico permite analisar a produção normativa fora da fusão “Estado = Direito”, pois o surgimento de novas formas de regulamentação normativa nas comunidades pobres cariocas exige uma legitimidade concorrente/complementar a do chamado “Direito oficial”.

Lei do Morro - Ney Silva, Paulinho Corrêa e Trambique, 1983.

A lei do Morro a lei
Não é mole não
Se você “caguetar”

Tem que ter muita disposição
Pra meter a mão na turbina
E apertar com precisão
Meter a mão na turbina
E apertar com precisão
E... se não acertar o alvo
Você vai se arrepender
Pois o alvo lhe acerta
E quem fica caído é você
E se você era limpeza
O “sujeira” passa a ser
Em seguida é logo esculachado
Com o risco de morrer... (a lei do morro)
A lei do Morro... a lei
Não é mole não
Se você “caguetar”
Tem que ter muita disposição
Pra meter a mão na turbina
E apertar com precisão
“Meter a mão na turbina
E apertar com precisão”
Tem que ser ligeiriado
Pra poder sobreviver
Com malandro é cadeado
Nada sabe, nada vê
E também se não for considerado
Você logo vai saber
Vai pagar uma taxa do pedágio
Pra subir e pra descer... a lei do morro
A lei do Morro... a lei
Não é mole não
Se você “caguetar”
Tem que ter muita disposição
Pra meter a mão na turbina
E apertar com precisão
Meter a mão na turbina
E apertar com precisão
Tem que ser ligeiriado
Pra poder sobreviver
Com malandro é cadeado
Ele nada sabe, nada vê
E também se não for considerado

Você logo vai saber
Vai pagar uma taxa do pedágio
Pra subir e pra descer... a lei do morro
A lei do Morro... a lei
Não é mole não
Se você “caguetar”
Tem que ter muita disposição
Pra meter a mão na turbina
E apertar com precisão
Meter a mão na turbina
E apertar com precisão

Da análise dos sambas interpretados por Bezerra da Silva, observa-se que alguns conceitos representam a relação entre o direito estatal e o ordenamento normativo das comunidades da periferia. Ou seja, a estruturação normativa baseada na tradição coletiva de esses centros urbanos, permite afirmar a existência de uma situação de pluralismo jurídico.

Para além dos mais óbvios como *Lei e Justiça*, o conceito de *Doutor* aparece como representante direto da relação entre o Direito estatal e a população carente representada pelo *Favelado*.

Outros elementos de contraposição ao *Favelado* são: o Terno, a gravata e o colarinho branco. Conceitos que aparecem como elementos de classe e, sobretudo, de impunidade. Observa-se uma forte crítica social à lógica do sistema capitalista e, por conseguinte, à justiça e à lei, já que elas estariam direcionadas para a coerção de um setor específico da sociedade.

Meu bom juiz (Beto Sem Braço e Serginho Meriti, 1986)

ah, Meu bom juiz
Não bata este martelo nem dê a sentença
antes de ouvir o que o meu samba diz.
pois este homem não é tão ruim quanto o senhor pensa
vou provar que lá no morro.. (2X)
vou provar q lá no morro
ele é rei, coroadado pela gente..
é que eu mergulhei na fantasia e sonhei, doutor
com o reinado diferente

é mas não se pode na vida eu sei
 sim, ser um líder eternamente
 homem é gente..
 mas não se pode na vida eu sei
 sim, ser um líder eternamente
 meu bom doutor,
 o morro é pobre e a pobreza não é vista com franqueza
 nos olhos desse pessoal intelectual
 mas quando alguém se inclina com vontade
 em prol da comunidade
 jamais será marginal
 buscando um jeito de ajudar o pobre
 quem quiser cobrar que cobre
 pra mim isto é muito legal
 eu vi todo juramento, triste e chorando de dor
 se o sr. presenciasse chorava também doutor..
 ah, Meu bom juiz, (meu bom juiz)
 Não bata este martelo nem dê a sentença
 antes de ouvir o que o meu samba diz.
 pois este homem não é tão ruim quanto o senhor pensa
 vou provar q lá no morro.. (2X)

Outra letra na qual existe uma forte crítica à seletividade do poder punitivo é a famosa “Se leonardo dá vinte”. Música que passou a se tornar um hino dos movimentos anti-proibicionistas, abolicionista e pró-legalização da Cannabis. Nesse sentido, vejamos o conteúdo da letra:

Se Leonardo dá vinte - Bezerra da Silva, Walter Coragem e G. Martins

Se Leonardo dá vinte
 Por que é que eu não posso
 Dá dois?...(2x)
 Mesmo apertando na encolha
Malandro!
 Pinta a sujeira depois...(2x)
 Levei um bote perfeito
 Com um baseado
 Aceso na mão
 Tomei um sacode
 Regado a tapa

Pontapé e pescoção
Hiiiiiiiiii!
Eu fui levado
Direto à presença
Do dr. delegado
Ele foi logo gritando:
Vai se abrindo, **malandro**
E me conta tudo como foi
Eu respondi:
Se Leonardo dá vinte **dr**
Por que é que eu não posso
Dá dois?
“-A parada é essa
Aí o **dr** mandou assim
Com o **Malandro**.
Se liga!”
Leonardo é Leonardo
Me disse o **doutor**
Ele faz o que bem quer
E está tudo bem
Infelizmente é que
Na **lei** dos homens
A gente vale o que é
E somente o que tem
Ele tem imunidade prá dá
Quantos quiser
Porque é **rico, poderoso**
E não perde a pose
E você que é **pobre, favelado**
Só deu dois
Vai ficar grampeado
No doze
Hiiiiiiiiii!
Se Leonardo dá vinte
Por que é que eu não posso
Dá dois?...(2x)

Mesmo durante o período ditatorial, a problematização da temática da “Guerra às Drogas” foi uma constante nas letras interpretadas por Bezerra. Questionando o falso moralismo da sociedade e defendendo uma posição radical frente ao tráfico de

drogas, suas letras expuseram um dos grandes tabus da política criminal brasileira.³

Outro tema relevante observado na análise da obra de Bezerra é o da Malandragem. Em diversos momentos, a partir de normas estipuladas no interior das próprias comunidades, procura-se definir o que é o malandro em contraposição ao bandido e ao mané.

E malandro é malandro e mané é mané - Neguinho da Beija Flor

E malandro é malandro e mané é mané
 Podes crer que é
E malandro é malandro e mané é mané
 Podes crer que é
Malandro é o cara que sabe das coisas
Malandro é aquele que sabe o que quer
Malandro é o cara que ta com dinheiro
 E não se compara com um Zé **Mané**
Malandro de fato é um cara maneiro
 E não se amarra em uma só mulher
 Já o **Mané** ele tem sua meta
 Não pode ver nada que ele cagueta
Mané é um homem que moral não tem
 Vai pro samba paquera e não ganha ninguém
 Está sempre dura é um cara azarado
 E também puxa saco pra sobreviver
Mané é um homem desconsiderado
 E da vida ele tem muito que aprender

Assim, bandido, malandro e mané não estão ocupando o mesmo lugar, as figuras não se confundem. O bom malandro não é “valente”, mas sim “considerado”. Pode transitar livremente, pois não deve nada a ninguém, não “vacila” e tem boas relações com todo mundo. Não se impõe pela arma, mas pela inteligência. A malandragem não exclui trabalho nem sofrimento, implica uma determinada conduta considerada correta na comunidade;

3 Inúmeros sambas poderiam ser mencionados sobre o tema, em nossas oficinas usamos, por exemplo: Malandragem dá um tempo; Overdose de Cocada; entre outras.

(...) ai gente boa
se num tem intimidade com caneta
mete o dedão no papel que tá assinado nosso **acordo, malandro**
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu
esse morro é muito grande
vamos fazer um tratado
daqui pra baixo é seu
daqui pra cima é meu lado
e não me quebre esse acordo
senão, **malandragem** vai virar presunto
a funerária do morro
tá me cobrando defunto
você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu
o seu campo tá muito minado
perigo espreitando por todo lugar
malandro esperto que sou
não piso do lado de lá
porem, você fique sabendo que tá proibido pisar do meu lado
se subir, vem caminhando
mas descer só carregado
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno

nem você pisa no meu
cada um na sua área
cada macaco em seu galho
cada galo em seu terreiro
cada rei no seu baralho
duas fases positivas quando se encontram só dá explosão
se você quebrar nosso tratado
vai levar eco do meu “três oitão”
mas você manda lá embaixo
aqui em cima quem manda sou eu
eu não piso em seu terreno
nem você pisa no meu (...)

Portanto, o malandro de Bezerra é a personagem principal da relação entre os ordenamentos jurídicos estatais e extra-estatais. Ele não é santo, mas também não é bandido. Tem código de honra e resolve os conflitos através da argumentação, no entanto, pode vir a usar a violência para garantir determinados acordos, os quais estariam justificados frente à coletividade. Portanto, o malandro transita entre a favela e o asfalto preservando suas raízes e afirmando sua identidade cultural subalterna.

Desse modo, a obra de Bezerra da Silva se contrapõe às teorias etnocêntricas que atribuíam aos negros e/ou pobres a incapacidade de pensar criticamente, bem como construir organizações jurídico-políticas autônomas. Bezerra simboliza o ícone/personagem do “malandro”, ambíguo, contraditório, na fronteira entre o trabalho e o lazer, o bem e o mal, o lícito e o ilícito que combate à fortíssima tendência da cultura hegemônica. Na concepção de Boaventura de Sousa Santos o Direito e compreendido como:

Conjunto de processos regularizados e de princípios normativos, considerados justiciáveis num dado grupo que contribuem para a criação e prevenção de litígios e para a resolução destes através de um discurso argumentativo, de amplitude variável, apoiado ou não pela força organizada. (SANTOS, 2014).

Com as suas devidas diferenças, desde a perspectiva pluralista de Boaventura, esboçada em suas pesquisas sobre a co-

munidade da *Pasárgada*⁴ e a de Antonio Carlos Wolkmer, sobre o Pluralismo Jurídico Comunitário-Participativo, defendemos, portanto, que a realidade das favelas cariocas está carregada de exemplos da existência do Pluralismo Jurídico. Continuar negando e delegitimando isso acarreta sérios problemas sociais, pois essas normatividades não são necessariamente libertadoras, sobretudo, com a influência e hegemonia do tráfico de drogas nessas comunidades.

A questão principal é como potencializar e colaborar, por meio da ação cultural dialógica, as capacidades organizativas e criativas dessas comunidades, a fim de que ocorram processos de concientização capazes de transformar radicalmente as estruturas de dominação capitalista no escopo superar as opressões vigentes e trilhar os caminhos da libertação (FREIRE, 2005).

CONCLUSÃO

Neste trabalho, através do relato da trajetória de vida e do conteúdo discursivo das músicas gravadas por Bezerra da Silva, buscamos fortalecer práticas de ensino plasmadas numa ação cultural dialógica (FREIRE, 2005) e pluralista do direito (SANTOS, 2014; WOLKMER, 2001), no escopo de fortalecendo o pensamento crítico demonstrar os limites do monismo jurídico e a necessidade de reapropriação do poder normativo pelo povo.

Da análise dos sambas interpretados por Bezerra da Silva, observa-se que no seu discurso está presente uma forte crítica social e que a relação entre o direito estatal e o ordenamento normativo das comunidades da periferia é uma constante.

Além disso, o discurso das músicas cantadas por Bezerra demonstram a existência de uma estruturação normativa baseada na tradição coletiva de esses centros urbanos, que permite afirmar a existência de uma situação de Pluralismo Jurídico. Essa diversidade de ordens normativas num mesmo território, não é

4 Nome fictício, baseado na obra de Manuel Bandeira, da comunidade carioca do Jacarezinha, local onde Boaventura realizou nos anos setenta a sua pesquisa de campo para a elaboração de sua tese doutoral.

necessariamente emancipatória. Contudo, por meio de práticas pedagógicas que estimulem uma visão crítica e dinâmica da realidade que questione o monopólio do poder normativo por parte do Estado e fortaleça processos de conscientização que superem o irracionalismo mitificador (FREIRE, 2005) podem ser viabilizados processos de auto-organização das massas populares capazes de estimular a reapropriação do poder normativo do povo.

Diante do exposto, pode-se concluir que as experiências realizadas comprovam que a utilização de métodos inovadores e dialógicos através de expressões artísticas populares como o samba, sem sobra de dúvida, permitem, facilitam e estimulam reflexões críticas sobre o fenômeno jurídico e possibilitam uma popularização da educação em Direitos que promovam *práxis* libertadoras.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **El grito manso**. México: Siglo XXI, 2003;
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996;
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O discurso e o poder**; ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre, Fabris, 1988;
- _____. **O Direito dos Oprimidos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014
- VIANNA, Leticia C. R. **Bezerra da Silva**: produto do morro: trajetória e obra de um sambista que não é santo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

ENSINO JURÍDICO: REFLETINDO SOBRE A APROXIMAÇÃO DO REFERENCIAL VYGOTSKYANO À METODOLOGIA DO USO DE IMAGENS

Rita de Araujo Neves¹

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Vygotsky; currículo; imagens.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio surgiu pela provocação suscitada das leituras e discussões desenvolvidas pela autora na disciplina de Seminário Avançado de Teorias de Currículo e Imagens II, como aluna especial no PPGE-FaE-UFPEL, notadamente quando da análise dos textos de Hall (1997) e Bohnsack (2010) que, respectivamente, ao abordarem os sistemas de representação por imagens e o método documentário de interpretação por imagens, desenvolvem, no entender da autora, questões muito similares àquelas já apontadas anteriormente por Vygotsky (1982) quando elaborava e desenvolvia o que nominou de sistema de desenvolvimento na aprendizagem. Assim, acreditamos que esse possível ponto de convergência entre as abordagens dos autores referenciados possa ser de extrema relevância à análise das imagens, especialmente quando relacionadas às imagens da Justiça, no campo do Ensino Jurídico, objeto de estudo e pesquisa da autora.

1 Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS. Contato: profarita@yahoo.com.br

METODOLOGIA

O presente artigo constitui resultado de pesquisa teórica da autora, embasada em revisão bibliográfica, a partir do recorte do referencial de Vygotsky (1982), Hall (1997) e Bohnsack (2010), no tocante aos temas aprendizagem, sistemas de representação por imagens e método documentário de interpretação por imagens, com ênfase à abordagem no campo das pesquisas no Ensino Jurídico.

1 A ABORDAGEM VYGOTSKYANA

Inicialmente, a fim de compreender as contribuições do pensamento Vygotskyano para a Educação, é necessário que se faça uma breve consideração acerca dos fundamentos filosóficos subjacentes às suas ideias. É impossível querer entendê-las sem deixar de reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor procurou, assumidamente, construir uma psicologia marxista, buscando as bases dessa teoria para explicar a formação da mente (VYGOTSKY, 1984). O Materialismo Histórico, de Marx e Engels, postula que cada modo de produção possui relações de produção, meios de produção, superestruturas e classes sociais correspondentes ao seu tipo de formação social. O modo de produção capitalista é baseado em relações fundadas na divisão social do trabalho; os meios de produção são a terra e a mecanização da indústria; o Estado possui a ideologia liberal-conservadora, sendo a sociedade dividida em burguesia e proletariado. O Materialismo Histórico vem a ser uma síntese filosófica elaborada por Marx, a partir de três tradições teóricas existentes até então: a Economia Política Inglesa (Smith – séc. XVII), a Política Francesa (Comuna de Paris, Iluminismo Francês – séc. XVIII) e a Filosofia Alemã (Hegel – séc. XVIII). Além de elaborar uma síntese dessas três tradições, Marx também reformulou conceitos como “valor”, “Estado”, “classes sociais”, “dialética”, entre outros (MARX, 2004).

O último termo mencionado – a dialética – interessa particularmente aqui, já que é um dos pontos que fundamenta a teoria Vygotskyana. O método dialético materialista de Marx analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

São diversas as denominações e classificações atribuídas ao pensamento de Vygotsky, entre outras, conforme Newton Duarte (DUARTE, 1999), no Brasil, encontramos: socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista e construtivismo pós-piagetiano. Contudo, nenhuma dessas denominações aparece na obra do próprio Vygotsky.

Assim, embora alguns autores identifiquem Vygotsky com a concepção epistemológica interacionista/construtivista, pensamos que esse autor, embora também tenha se oposto às concepções empirista e racionalista, apresenta características diferentes das de Piaget.

Visando a desenvolver uma psicologia materialista, Vygotsky e seus colaboradores se empenham em recuperar o estado da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov (que era empirista) numa perspectiva mais ampla de investigações e contrapondo-se às ideias vigentes no período de seus estudos (REGO, 2002), Vygotsky (1982) aparece afirmando que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação.

Vygotsky, segundo Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é

engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (GIUSTA, 1985).

Vários autores interpretam a obra de Vygotsky de formas diferentes, conforme já referido. Alguns veem nele o psicolinguista, outros o psicólogo, divergindo quanto à sua filiação às diversas correntes: behaviorista, construtivista, sócio-histórica. Talvez a culpa disso esteja também nos textos publicados, que não estabelecem com clareza as bases diversas que fundamentam o pensamento dos dois autores (Piaget e Vygotsky), nem estabelecem as diferenças, em termos da prática pedagógica, que estão implicadas na adoção das ideias de cada um deles (FREITAS, 2000).

Os teóricos vinculados a essa corrente de pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Sócio-Histórica, que, pensamos, deva ser mantida.

Dentre as várias considerações trazidas pelo autor, algumas foram de especial interesse na execução deste estudo. Entre elas, destacamos aquela sobre o sistema de formação dos conceitos. Esses conceitos foram estudados e serão apresentados, a partir das “Obras Escogidas: problemas de psicologia geral” de

Vygotsky (1982), especificamente desde o conteúdo do capítulo “Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Idade Infantil²”.

Resumidamente, podemos dizer que, na perspectiva Vygotskyana, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, identificado pelo autor como tendo dois níveis: um referente às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e outro, o nível de desenvolvimento potencial, relacionado às capacidades em via de serem construídas. No nível de desenvolvimento real, ou zona de desenvolvimento real (ZDR) estão aquelas capacidades já consolidadas no aluno, aquilo que ele já aprendeu, domina e consegue utilizar sozinho, sem assistência. Já no nível de desenvolvimento potencial, está aquilo que o aluno é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (professor ou colega mais experiente).

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele não consegue realizar nem com a ajuda de outras pessoas do seu grupo social, caracteriza o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Potencial. Essa zona define aquelas funções e conhecimentos que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, em estado embrionário, e que necessitam da interferência daqueles que estão mais adiantados para que possam ser entendidos e utilizados. De acordo com Vygotsky, a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que o aluno já sabe (o conhecimento que ele traz do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa

2 Cumpre destacar que, em que pese o nome do capítulo referir-se à Idade Infantil e os próprios estudos de Vygotsky sobre aprendizagem terem sido desenvolvidos com sujeitos dessa faixa etária, a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral (REGO, 2002). Assim sendo, é perfeitamente viável que adotemos os estudos desse autor para compreender, também, o sistema de formação dos conceitos científicos em indivíduos adultos, que são, justamente, os sujeitos desta pesquisa.

no mundo) for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, trabalhando na ZDP dos educandos.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, o autor faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das pessoas, que ele chamou **conceitos cotidianos ou espontâneos** e aqueles elaborados na sala de aulas, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou **conceitos científicos**.

Os conceitos espontâneos são, então, aqueles adquiridos no dia-a-dia, não sistematizados, que a pessoa consegue utilizar, mas não definir facilmente. Quando perguntamos, por exemplo, a uma criança o nome de seus tios e ela responde corretamente, demonstra que tem o conceito espontâneo de “tio” internalizado. Se, entretanto, pedimos a ela que nos explique o que é um “tio”, e ela não consegue fazê-lo, mostra que ainda não internalizou o conceito científico correspondente. Os conceitos espontâneos são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da pessoa, enquanto, os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceito estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte de um único processo: o desenvolvimento de formação de conceitos. Contudo, não é isso o que acontece na escola, onde somente são trabalhados os conceitos científicos, ficando, no mais das vezes, desconsiderados os conceitos cotidianos dos aprendizes. De regra, a introdução dos conceitos científicos, na escola, não passa de mero verbalismo.

O processo de formação de conceitos é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas é longo e complexo. Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte do aluno. Assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. Nessa pers-

pectiva, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos, de um modo geral, e dos científicos, em particular e não pode ficar restrita à transmissão de informações. A escola, em geral, propicia ao aluno um conhecimento sistemático sobre aspectos que, muitas vezes, não estão associados a sua vivência direta. Assim, embora ela possibilite que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela Humanidade (teoria), esse conhecimento necessita ser confrontado e mesclado com os conceitos espontâneos dos alunos (prática) para que não fique no nível do verbalismo descontextualizado.

Nas próprias palavras de Vygotsky (1982, p. 185):

[...] o ensino direto dos conceitos resulta de fato impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que trate de seguir esse caminho em geral não conseguirá mais que uma assimilação reflexiva de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os correspondentes conceitos na criança, mas que, de fato, encobre um vazio.³

Assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno, como já foi dito antes. Nesse sentido, afirma Vygotsky (1982, p. 185):

[...] não deixa lugar à dúvida a total inconsistência do ponto de vista segundo o qual a criança toma os conceitos já formados durante o processo de instrução escolar e os assimila da mesma forma que assimila qualquer hábito intelectual.

[...] Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas palavras, assimila mais com a memória do que com o pensamento e se manifesta impotente ante todo o intento de empregar, com sentido, os conceitos assimilados. Na essência, esse procedimento de ensino dos conceitos é o defeito fundamental do método verbal de ensino, puramente

3 Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: “[...] la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir esse camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío.

escolástico, que todos condenam. Esse método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbalmente mortos e ociosos.⁴

O que faz com que as pessoas aprendam algumas coisas e outras não? Um dos aspectos é a motivação, a conexão com nosso ponto de interesse. Para Vygotsky, para que se aprenda alguma coisa, ela deve ter conexão com algo que já se conhece. Na escola, o mesmo conceito pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente, sendo incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo, constituem uma sequência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato”, adquirem cada vez mais abrangência e complexidade (REGO, 2002). Isso constitui as redes de conhecimento. Os conceitos devem estar organizados em redes.

Vejam os dizeres de Vygotsky (1982, p. 215) a respeito dessas redes:

[...] conceito superior pressupõe ao mesmo tempo a sistematização hierárquica dos conceitos inferiores subordinados a ele, com os quais se relaciona de novo através de um determinado sistema de relações. Portanto, a generalização de um conceito considera a localização do mencionado conceito em um determinado sistema de relações de comunalidade, relações que constituem as conexões mais naturais e mais importantes entre esses. Por conseguinte, a generalização significa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência e a sistematização dos conceitos.⁵

4 Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: “[...]no deja lugar a dudas la total inconsistencia del punto de vista según el cual el niño toma los conceptos ya formados durante el proceso de la instrucción escolar e los asimila lo mismo que asimila cualquier hábito intelectual.

[...] En tales casos, el niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan. Este método sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y huecos”.

5 Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: “Este concepto superior pressupone al mismo tiempo la sistematización jerárquica de los conceptos

Quando a pessoa aprende um conceito, a palavra é, no princípio, uma generalização do tipo mais elementar e, somente à medida que se desenvolve, a pessoa passa da generalização mais elementar a formas cada vez mais complexas de generalização, culminando esse processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos. Há a apropriação, por parte do aluno, do “significado da palavra”, que, para Vygotsky, consiste no conceito. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o aprendiz traga consigo alguns conceitos mínimos, que podem ser do tipo cotidiano ou científico, a fim de que tenha condições de compreender a explicação do novo conceito que lhe é apresentado. Por isso, é tão importante que o professor incida na ZDP do estudante, pois, nesse espaço, estão as funções que ainda não amadureceram, como já foi explicado.

É possível verificar se houve aprendizagem de um conceito, quando o aluno é capaz de fazer generalizações sobre o mesmo, ou seja, quando, efetivamente, se apropriou daquele conceito, inserindo-o na rede dos demais a ele relacionados, podendo fazer uso do mesmo. Logo, o professor pode, por exemplo, no intuito de checar se houve a apropriação do conceito pelo aprendiz, pedir que o mesmo explique, nas suas palavras, o que acaba de aprender. Averiguando o que os alunos já sabem sobre um determinado assunto o professor vygotksyano procura estabelecer conexões entre as novas informações e o que o aluno já traz de «bagagem».

As considerações do russo Davidov (1988, p.3, apud REGO, 2002, p. 108), baseadas nos pressupostos de Vygotsky sobre o tipo de ensino que, de fato, impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos, são bastante oportunas. Vejamos:

[...] a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente

inferiores subordinados a él, con los que se relaciona de nuevo através de un determinado sistema de relaciones. Por tanto, la generalización del concepto conlleva la localización del mencionado concepto en un determinado sistema de relaciones de comunalidad, relaciones que constituyen las conexiones más naturales y más importantes entre éstos. Por conseguinte, la generalización significa al mismo tiempo la toma de conciencia y la sistematización de los conceptos”.

te os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. Essa é a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas. (grifos meus)

Para Vygotsky, a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador e possibilitador das interações dos alunos com os objetos de conhecimento. No cotidiano escolar, ele deve intervir nas ZDPs dos alunos, ainda que isso não seja responsabilidade exclusiva sua, pois é visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens.

Para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reconstrução e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo dos educandos, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo circundante. Esse deve ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com os alunos e que crie situações em que eles possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir, a notar as manifestações dos educandos. Essa situação é criada na resolução conjunta de problemas práticos, quando os alunos interagem com e questionam o professor e interagem entre si. Acreditamos que isso é proporcionado quando promovida a associação teoria/prática em sala de aula no ensino dos conteúdos de direito. Essa foi a ideia sobre a qual desenvolvemos pesquisa na dissertação e para a qual a análise dos postulados de Vygotsky foi fundamental (NEVES, 2005).

Na abordagem Vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acon-

tecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Mas, se para Vygotsky, o homem já é produto do meio, qual é a diferença entre a sua teoria e o empirismo?

Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a “natureza humana”, a “essência humana”. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2002, p. 98), ao descrever a Teoria Vygotskyana:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e con-

templa o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (grifo meu)

Por outro lado, há os que afirmam que Vygotsky não é interacionista, porque para que exista interação é necessário que haja dois elementos: a natureza humana e o meio. Contudo, ele nega uma natureza humana apartada do meio. Vimos que o interacionismo pressupõe a existência desses dois elementos que, relacionando-se, produzem o conhecimento. Vygotsky, devido à natureza dialética de seu pensamento, não admite dois pólos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social. O homem é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo desta. Em razão disso, entendemos melhor não chamá-lo de sócio interacionista. Assim, apesar de suas ideias também se oporem ao empirismo e ao inatismo, não devem ser confundidas com o interacionismo, pois esse é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Dessa forma, não é possível dizer que a psicologia histórico-cultural seja uma variante do interacionismo contrutivista. Para Vygotsky (1982), mais que superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, o importante é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismos e meio-ambiente. Portanto, se usamos a categoria do interacionismo, que resulta de um modelo essencialmente biológico, para caracterizar a escola de Vygotsky, estaremos tentando enquadrar essa escola num modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem (DUARTE, 1999).

No mesmo sentido, afirmar que trazer Vygotsky para o interacionismo-constructivista seria trazer “o social” para essa corrente também não procede. Não se trata de que Piaget tenha desconsiderado a influência do meio social, mas de como ele a considerou. Logo, o problema não está em trazer o social para o constructivismo, mas em buscar outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico que está na base do interacionismo. Uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (DUARTE, 1999).

Conforme defendido em pesquisa anterior (NEVES, 2005), compreendemos não ser possível “enquadrar” o pensamento de Vygotsky em nenhuma das três clássicas concepções epistemológicas. E essa dificuldade de ajustamento talvez se deva, exatamente, ao fato de que a Epistemologia estuda como se desenvolve o conhecimento científico, enquanto a teoria desenvolvida por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano.

Como o ponto essencial da escola de Vygotsky reside justamente na abordagem historicizadora do psiquismo humano, para essa escola, somente uma psicologia marxista poderia realizar isso plenamente. Assim, possivelmente, o mais correto, parafraseando, mais uma vez, Newton Duarte (1999), seja classificar sua teoria como uma quarta concepção epistemológica, denominada, como o próprio autor e seus adeptos já o faziam, de Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem.

Maria Teresa Freitas (2000) argumenta que não considerar a obra de Vygotsky a partir do materialismo histórico dialético impede a sua real compreensão. A autora concorda com a crítica feita por Newton Duarte (1999) quanto à apresentação de Vygotsky como um constructivista que se diferencia de Piaget

apenas pela ênfase que dá ao meio social. Defende, ainda, a idéia de que esses dois autores são inconciliáveis, por partirem de perspectivas epistemológicas e filosóficas diferentes. Ela defende não se tratar Vygotsky de um construtivista, pois ele procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender.

Quanto ao “professor vygotskyano”, Freitas (2000) explica que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP’s), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

2 A APROXIMAÇÃO DO REFERENCIAL VYGOTSKYANO AO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO E À METODOLOGIA DO USO DE IMAGENS

A partir das ideias de Vygotsky, de que a educação e especialmente a aprendizagem é um processo transmissão cultural, da mesma forma em que é, ainda, um processo de desenvolvimento humano, interno, quando falamos na metodologia de interpretação de imagens ou quando pensamos no uso das imagens como metodologia própria, dentro do campo do Ensino Jurídico é importante que pensemos antes ou, ainda, no conceito de representação, a partir do referencial de Hall (1997), como a produção de sentido a partir da linguagem, conforme entendia esse autor.

Segundo ele, o mundo não está refletido de maneira adequada ou inadequada no espelho da linguagem e nem a linguagem funciona como um espelho, pois o sentido é produzido dentro da linguagem, na linguagem e através de vários sistemas representacionais que, por convenção, chamamos de linguagem.

O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho da representação, sendo construído, mediante a significação, ou seja: pelas práticas que produzem sentido e isso vai acontecer dependendo da relação entre dois sistemas de representação diferentes. Inicialmente, os conceitos se formam na mente e funcionam como um sistema de representação mental que classifica e organiza o mundo em categorias de sentido.

Assim, se aceitamos um conceito para algo, podemos dizer que conhecemos seu sentido. Porém, para comunicar esse sentido precisamos de um segundo sistema de representação: a linguagem. A linguagem, portanto, consiste em signos organizados em várias relações, mas os signos só podem fazer sentido se atribuirmos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos a uma linguagem e vice-versa. Esses códigos são cruciais para o sentido e para a representação e não existem na natureza, mas são um resultado das convenções sociais e constituem parte crucial da nossa cultura: são os nossos “mapas de sentido” compartilhados, os quais aprendemos e internalizamos, inconscientemente, a medida em que nos convertemos em membros na nossa cultura.

Hall (1997) também apresenta o contraste entre três teorias da representação, com diferentes enfoques. O enfoque refletivo ou mimético propõe uma relação direta e transparente de imitação ou reflexo entre as palavras (signos) e as coisas, enquanto o enfoque intencional reduz a representação às intenções do seu autor ou sujeito.

Por fim, a teoria ou enfoque construcionista propõe uma relação complexa e mediada entre as coisas do mundo, nossos conceitos de pensamento e linguagem. É nesse último enfoque que o autor desenvolve seus estudos e que pensamos a imagem que provou toda a reação antes mencionada deva ser analisada,

do ponto de vista da representação. A correlação entre os níveis material, conceitual e significativo está governada pelos códigos culturais e linguísticos e este conjunto de interconexões é que produz o sentido.

A partir dos reconhecidos estudos de Saussure (apud HALL, 1997), reconhecido como o papa da linguística, Hall (1997) defende que o ponto chave foi o vínculo previsto pelos códigos entre as formas de expressão usadas pela linguagem, seja ela escrita, imagética, falada, ou qualquer outra forma, a que Saussure denominou significantes e os conceitos mentais associados a esses, os significados. A conexão entre esses dois sistemas de representação produz os signos e os signos organizados em linguagens produzem os sentidos, que podem ser usados para referenciar objetos, pessoas e eventos no mundo real.

Finalmente, mas não menos importante, Hall (1997) traz o enfoque de Foucault (apud HALL, 1997) sobre a representação destacando, de plano, que a influência desse autor não é tarefa fácil de resumir. Reforça que Foucault (apud HALL, 1997) se interessa pela produção do conhecimento e sentido através do discurso e que ainda que seus estudos estejam relacionados aos estudiosos da linguística, do ponto de vista da construção do sentido, no tocante à representação, sua definição de discurso é muito mais ampla que a de linguagem e inclui muitos outros elementos de prática e regulação institucional que o enfoque de Saussure (apud HALL, 1997). Assim, Foucault (apud HALL, 1997) é muito mais específico, do ponto de vista histórico, porque vê as formas de saber/poder como algo sempre enraizado em contextos e histórias particulares. Para ele, sobretudo, a produção de conhecimento está sempre cruzada por questões de poder e pelo corpo e isso amplia o panorama enormemente, daquilo que está considerado, na representação.

Bohnsack (2010), por sua vez, observa que a crescente sofisticação e sistematização dos métodos qualitativos de pesquisa é acompanhada pela marginalização do trato da imagem, ressaltando que é importante uma transformação metodológica

no campo de interpretação das imagens, a fim de elevá-las à categoria científica merecida, equivalente, por exemplo, à produção textual. Assim, o estudioso destaca a importância do tratamento das imagens, dentro da pesquisa qualitativa, como sistemas autorreferenciais reconhecendo e, portanto, atribuindo-lhes um *status* metodológico, o que, no seu entendimento, também traz consequências para as formas de entendimento das imagens como meio de comunicação. Ele destaca e diferencia dois processos de entendimento icônicos bem distintos: a comunicação sobre imagens e o entendimento através de imagens.

Para ele, um entendimento imediato através das imagens foi excluído tacitamente ou continua sem maior explicação por parte das metodologias, assim como das teorias da ação, defendendo que teoria, metodologia e pesquisa prática não deveriam explicar imagens através de textos, mas diferenciá-las dos textos.

Dessa maneira, um entendimento através de imagens significa que nosso mundo e nossa realidade social não são apenas representados por imagens, mas sim produzidos e constituídos por elas e, num entendimento mais amplo, reconhecer a importância das imagens para a ação prática como orientadoras das nossas ações e práticas diárias, o que vem sendo completamente ignorado. Segundo o autor, nosso comportamento em situações ou lugares sociais diversos, além das formas de expressão através de gestos e mímicas são aprendidos através de imagens mentais, que são aprimoradas mimeticamente e guardadas na memória através de imagens.

Para a semiótica um significado associado a um signifiante não é uma coisa, um objeto, mas uma imagem mental. Essas imagens estão fundamentadas, em grande parte, no conhecimento icônico.

Portanto, o conhecimento e a orientação da prática diária através da iconicidade, ou seja, das imagens mentais, acontece de forma pré-reflexiva, porque o entendimento icônico está enraizado no conhecimento implícito, no conhecimento “aleatório”,

conforme denominado por Karl Mannheim (apud Bohnsack, 2010).

Assim, a ação habitual e rotineira, segundo Bohnsack (2010) é estruturada, acima de tudo, pelo conhecimento aleatório ou implícito que é transmitido por meio da iconicidade, por exemplo, nas imagens de lugares sociais e em práticas incorporadas da ação, enquanto a transição da interpretação na esfera de conhecimento explícito para o conhecimento implícito ou ateuórico é o que ele denominou de transição da iconografia para a iconologia.

Essa transição corresponde à mudança de significado imanente ou literal para significado documentário, no sentido de Mannheim (apud Bohnsack, 2010) e essa mudança de significado corresponde, por sua vez, a uma mudança de mentalidade e perspectiva de análise. Para o autor, a passagem do nível de interpretação pré-iconográfico para o nível iconográfico pode ser caracterizada como a passagem para a atribuição de motivos ou para se chegar ao motivo.

Em contraste a esse procedimento iconográfico de análise, o autor apresenta o procedimento de interpretação iconológica, a qual se caracteriza justamente pela ruptura com as pré-suposições do senso comum, leigo ou erudito. Neste ponto de análise, agora, a mentalidade é radicalmente diferente da anterior e da questão “o quê?”, pois agora se questiona “como?”. A preocupação, o foco, está no *modus operandi* da produção da imagem e com a pergunta “como?” podemos acessar ao significado ou conteúdo intrínseco daquela. Para Bohnsack (2010) esse significado característico que se autodescreve também é chamado de *habitus* e essa concepção de *habitus* pode se referir tanto a fenômenos individuais, quanto a fenômenos coletivos, relativos ao meio social.

Além da importância do conceito de *habitus* ou do significado documentário da imagem, Bohnsack (2010) também destaca a importância da estrutura formal e a suspensão do controle metodológico de partes do conhecimento iconológico, ressal-

tando que no lugar da redução ao “olhar que reconhece”, mais importante é o “olhar que olha”, ou seja, aquele que considera a totalidade ou integralidade da imagem e não só as suas peculiaridades, no sentido de que o “olhar que olha” é aquele que vê a imagem não nos objetivos retratados em sua concretude, mas em sua relação com o contexto geral e com a comparação total da imagem. Ressalta que esse “olhar que olha” em oposição à ideia de “olhar que reconhece” é a base do método que Imdahl denominou como icônico.

Portanto, a interpretação icônica proposta por Bohnsack (2010) parte de um nível pré-iconográfico, principalmente da composição formal da imagem e poderá ser bem sucedida exatamente quando o conhecimento sobre a imagem representada é, por assim dizer, metodologicamente, posto de lado ou isolado.

Porém, a questão é: como fazer isso? Como transferir essa estratégia de interpretação de imagens para a iconicidade e suas leis imanentes?

A singularidade e a particularidade da imagem em relação ao texto, ou seja, a especificidade da mensagem gráfica, do signo icônico, apresenta-se de maneira diferenciada no nível denotativo ou pré-iconográfico. Logo, no processo de decodificação da mensagem gráfica é necessário deter-se, primeiramente, à análise dos códigos conotativos ou iconográficos.

Nessa banda, em um primeiro momento, em nível do senso comum, tendemos a construir mentalmente ações ou histórias relativas às imagens não abstratas, como, por exemplo, situações específicas que eventualmente tenham ocorrido no momento da produção da imagem.

Desse modo, para Bohnsack (2010) um método de interpretação de imagens capaz de transcender o nível superficial dos sentidos conotativo ou iconográfico passa a não ser possível a partir da semiótica de Barthes (apud Bohnsack, 2010), mas o desenvolvimento de um método de interpretação de imagens a partir de Panofsky (apud Bohnsack, 2010) e Imdahl (apud Bohnsack, 2010) parece possível, mesmo que exista a necessidade de

algumas precisões metodológicas, no que tange a isolar ou colocar entre parênteses o sentido conotativo ou iconográfico, o conhecimento verbal ou textual adquirido previamente. Essas precisões metodológicas, para o autor, são de fundamental importância no processo de interpretação de imagens, especialmente no campo das Ciências Sociais e Educação.

Logo, ele sugere que a interpretação da imagem deverá ser iniciada num estágio aquém do nível iconográfico, ou seja, no nível pré-iconográfico, situado na análise da estrutura formal da imagem.

Nesse aspecto, Imdahl (apud Bohnsack, 2010) distingue três dimensões da estrutura formal ou composição formal da imagem: estrutura planimétrica total; coreografia cênica e projeção perspectiva.

A primeira, estrutura planimétrica total é a construção formal da imagem no nível plano que objetiva captar a imagem como um sistema evidente na construção de suas normas iminentes, em sua autonomia.

A segunda, a coreografia cênica seria o equivalente à ambientação em que ocorre a cena social da imagem e, por fim, a terceira, projeção perspectiva visa a identificar a espacialidade e corporalidade dos objetos, estando orientada à análise do mundo externo retratado na imagem.

Essa forma, técnica ou metodologia de interpretação de imagens proposta nos leva a interpretar as imagens em todos os seus elementos, não mais de forma isolada, mas enquanto conjunto, em co-relação aos demais elementos da composição.

Por fim, segundo o autor na medida em que conseguimos apreender a imagem como um sistema autorreferencial ou singular nos é aberto um caminho que leva à compreensão da especificidade do espaço de experiências conjuntas dos produtores de imagens, por exemplo, ao sistema familiar e seus *habitus* familiares específicos.

Logo, trabalhar com o método de interpretação de imagens é, antes de tudo, iluminar e elevar as imagens à categoria de

fontes legítimas e poderosas nas pesquisas científicas, capazes de muito revelar sobre o campo de investigação a ser pesquisado.

CONCLUSÃO

Ainda que se trate de pesquisa teórica em fase inicial já é possível perceber a aproximação entre os referenciais teóricos dos autores trabalhados, especialmente no tangente ao sistema de formação dos conceitos no homem com os sistemas de representação por imagens e o método documentário de interpretação por imagens.

Aproximando a ideia Vygotskyana, de homem como ser sócio-histórico, ao conceito de representação, como a produção de sentido a partir da linguagem, de Hall (1997), para quem o mundo não está refletido de maneira adequada ou inadequada no espelho da linguagem e nem a linguagem funciona como um espelho, pois o sentido é produzido dentro da linguagem, na linguagem e através de vários sistemas representacionais que, por convenção, chamamos de linguagem, fica evidenciado o ponto de convergência entre os autores. Para Hall (1997), os conceitos se formam na mente e funcionam como um sistema de representação mental que classifica e organiza o mundo em categorias de sentido. Assim, se aceitamos um conceito para algo, podemos dizer que conhecemos seu sentido. Porém, para comunicar esse sentido precisamos de um segundo sistema de representação: a linguagem. A linguagem, portanto, consiste em signos organizados em várias relações, mas os signos só podem fazer sentido se atribuirmos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos a uma linguagem e vice-versa. Esses códigos são cruciais para o sentido e para a representação e não existem na natureza, mas são um resultado das convenções sociais e constituem parte crucial da nossa cultura: são os nossos “mapas de sentido” compartilhados, os quais aprendemos e internalizamos, inconscientemente, a medida em que nos convertemos em membros na nossa cultura.

Por fim, a mesma aproximação conceitual é observada nas ideias de Bohnsack (2010), que destaca e diferencia dois pro-

cessos de entendimento icônicos bem distintos: a comunicação sobre imagens e o entendimento através de imagens. Para ele, um entendimento imediato através das imagens foi excluído tacitamente ou continua sem maior explicação por parte das metodologias, assim como das teorias da ação, defendendo que teoria, metodologia e pesquisa prática não deveriam explicar imagens através de textos, mas diferenciá-las dos textos. Um entendimento através de imagens significa que nosso mundo e nossa realidade social não são apenas representados por imagens, mas sim produzidos e constituídos por elas. É reconhecer a importância das imagens para a ação prática, como orientadoras das nossas ações e práticas diárias, o que vem sendo completamente ignorado. Segundo o autor, nosso comportamento em situações ou lugares sociais diversos, além das formas de expressão através de gestos e mímicas, são aprendidos através de imagens mentais, que são aprimoradas mimeticamente e guardadas na memória através de imagens. Para a semiótica um significado associado a um significante não é uma coisa, um objeto, mas uma imagem mental. Portanto, o conhecimento e a orientação da prática diária através da iconicidade, ou seja, das imagens mentais, acontece de forma pré-reflexiva, porque o entendimento icônico está enraizado no conhecimento implícito, no conhecimento “aleatório”, conforme denominado por Karl Mannheim (MANNHEIM *apud* BOHNSACK, 2010).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

BOHNSACK, Ralf. **A Interpretação de imagens segundo o método documentário**. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 114-134;

_____. **A interpretação de imagens e o método documentário**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2001;

DICKEL, Adriana. **O Trabalho Docente em um Contexto de Mudança e os Desafios à Formação de Professores**. “In”: MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Pesquisa e Formação de Professores*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2002. p.67-81;

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1999;

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. N.10/11: 9-28, 2000;

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ.Rev. Belo Horizonte (1):24-31, 1985;

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Temas Sociais);

NEVES, Rita de Araujo. **ENSINO JURÍDICO: Avaliando a Aprendizagem a partir de uma experiência de associação teoria/prática**. Pelotas, 2005. 139 p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005;

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico. Diálogo entre Teoria e Prática**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004;

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002;

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **O uso das imagens como recurso metodológico**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,

Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*, 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 261-278;

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento, 1999;

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987;

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984;

_____. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982;

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 7, no 13, jan/jun, p.260-300, 2005.

UMA NARRATIVA QUILOMBOLA COMO IMAGEM JURÍDICA DE UM PATRIMÔNIO BRASILEIRO

Jefferson Crescencio Neri¹

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades quilombolas; patrimônio cultural; meio ambiente.

INTRODUÇÃO

A partir de uma experiência de campo, abordaremos uma Gestão Cultural Construtivista dos Remanescentes de Quilombo, comunidades que receberam uma específica proteção constitucional quanto à sua descendência em relação ao que nas épocas colonial e imperial se chamava Quilombo: termo que referia a fuga de escravos, emprestado das línguas Bantu (VAINFAS, 2000, p. 494-495), onde designam os acampamentos nomádicos típicos daquelas culturas. Contudo, não era necessária uma ocupação de tipo africano para o fim repressivo do quilombo, que teve na fuga o critério adotado na resposta do Rei Dom João V ao Concelho Ultramarino em 1740: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, asseverando MOURA (1988, p. 16) que tal conceito já era usado desde 1559.

1 Doutorando em Cotutela entre as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro em Portugal e a Universidade Federal de Santa Catarina no Brasil nas respectivas áreas de Quaternário, Materiais e Culturas e Direito.

Os Quilombos, portanto, não abrangeram somente vilas militarizadas em tradições guerreiras africanas, como foi Palmares na visão de MUNANGA (1996, p. 56-63). Esclarece FUNARI (2001, p. 16) que quando arqueólogos tentam “reconstruir histórias culturais com base em suposta homogeneidade da cultura material, eles produzem uma representação do quilombo que se encaixa em uma perspectiva nacionalista, subestimando os conflitos no interior da comunidade rebelde”. Hoje, os quilombos resultaram também em pequenas e médias ocupações, podendo apresentar ou já não manifestar explícitos elementos culturais africanos, ou até mesmo terem incorporado elementos indígenas ou portugueses, além de apresentar certo grau de miscigenação.

Evitando usar o critério repressivo colonial-imperial, a ideia de Remanescentes de Quilombo cuja propriedade das terras tradicionais foi reconhecida pelo Artigo 68 do Ato Constitucional das Disposições Transitórias, tem sido estendida no debate histórico, etnológico e jurídico para qualquer apossamento fundiário no qual a territorialidade se dê por ancestralidade africana secular e pelo uso comum da terra (SILVA, 1997). De fato, a ideia de fuga não é capaz de abarcar todas as realidades em que as comunidades se formaram (LINHARES e ALMEIDA, 2002), como as que receberam doações ou participaram em guerras. Nem consegue abranger outros meios de resistência à escravidão, seja cultural ou histórica (GOMES, 1995), como manifestações culturais e religiosidades reprimidas. Acompanhamos com ansiedade a decisão no STF sobre o tema, esperando que se dissipe a ideia de um marco temporal, em face da invisibilidade social histórica das comunidades.

No que concerne à proteção do Patrimônio Cultural, a Constituição do Brasil de 1988 estabeleceu a proteção daquilo que chama de “Antigos Quilombos” no seu artigo 216, § 5º, determinando o “tombamento” dos documentos e sítios onde se situam, assim inserindo os seus Territórios no Patrimônio Cultural Brasileiro, como se se tratassem de Sítios Arqueológicos.

1 A PROTEÇÃO DE UM PATRIMÔNIO VIVO

Contudo, tais territórios não têm se mostrado como realidades puramente arqueológicas ou fruto da reminiscência histórica, mas como mais de 4.000 comunidades já reconhecidas pelos órgãos oficiais do Brasil, o que leva à conclusão de que devem ser concebidos como um patrimônio vivo.

A valorização deste Patrimônio Vivo requer inicialmente a superação de uma visão histórica brasileira descrita por FUNARI (2001b, p. 26) em que “desde o início houve sempre dois grupos de pessoas no país, os poderosos com sua cultura material esplendorosa, cuja memória e monumentos são dignos de reverência e preservação e os vestígios esqueléticos dos subalternos”.

Esta visão é uma consequência das ideologias ou epistemologias formadas pelo colonialismo e pelas fraturas sociais decorrentes, onde as práticas culturais das comunidades nativas ou das formadas localmente, eram vistas como advindas de um tipo de incapacidade mental (ideia que até pouco tempo atrás, baseava a tutela civil de indígenas) ou de retardo evolutivo, que permeou tanto as visões positivistas, de um lado, como as marxistas de outro, asseverando MORIN (2009, p. 26) sua origem na ideia “de progresso universal, a qual também o socialismo assumiu energicamente”.

Esta é uma ideia etnocêntrica que ainda hoje surge no contraste entre “sociedades tradicionais” e “pós-modernas”, onde estas são caracterizadas pela mutabilidade, enquanto aquelas têm negada a dinamicidade da sua etnicidade na imutabilidade do costume, que para HOBBSAWM (2008, p. 10) “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente”.

Entretanto, no atual contexto, a mutabilidade social da pós-modernidade está relacionada a certa opulência, onde esta tenta se afirmar como incontrolado processo de ruptura tecnológica. Este, se assemelha mais a uma espécie de “regugito”

técnico e de significados numa angustiante adaptação e padronização consumista, que para GUATTARI (2001, p. 7) “*é um movimento geral de implosão, que provoca uma infantilização regressiva da subjetividade e uma perda na alteridade*”. O fato é que mesmo que tal movimento não seja visto consensualmente como transformação evolutiva, ainda assim, é tido pragmaticamente como inevitável.

Este pragmatismo, contudo, obscura uma grande diversidade de sistemas culturais, com próprias identidades e relações espaço-temporais. Para FOUCAULT (2008, p. 85), “as disciplinas históricas deixaram de ser a reconstituição dos encadeamentos para além das sucessões aparentes; elas praticam desde então a sistemática introdução do descontínuo”. Para SHALINS (1997, p. 58) “na história dos últimos quatro séculos se formaram outros modos de vida humanos”, assumindo a cultura “uma variedade de novas configurações”. Sustentar a ideia de que tais discontinuidades são vestígios de estágios involutivos da humanidade, é ignorar o fato de que a condição étnica dos grupos humanos é uma situação certa nos últimos 40 mil anos (LEROI-GOURHAN, 1990, p. 158).

Logo, não concebemos Territórios e Culturas quilombolas num paradigma de modelo único e inescapável de viver, onde as diferenças resultam numa ótica conflitiva atualmente vislumbrável, mas num paradigma de diversidade, visando garantir uma dentre múltiplas dinâmicas étnicas que sofreram a escravidão e o colonialismo, mas que não podem ser vistas como dependentes deste sistema, formando também modos apropriados de viver, criando cosmovisões e uma memória autônoma sobre os fatos históricos, adaptando o território e as práticas culturais africanas, indígenas e do colonizador, mutuamente entre si, e assim recriando, a partir de novo referencial simbólico e gestual, práticas ecológicas e econômicas locais, cuja sustentabilidade norteia tanto a garantia dos direitos humanos, como o modelo local de desenvolvimento e a efetiva proteção cultural.

2 A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO EMANCIPATÓRIO

Do ponto de vista dos instrumentos legais de proteção do Patrimônio Cultural, pensar os territórios quilombolas como Patrimônio vivo implica em obstar reservas, ou mesmo reinterpretar adequadamente o instituto do “tombamento” elegido pelo constituinte, que na sua definição legal é instrumento para conservar as características de um dado bem ou conjunto patrimonial (Artigo 1º, § 2º do Decreto-Lei nº 25/1937). Não nos parece que a proteção do Patrimônio quilombola vise conservar os “sítios” (melhor dito, os territórios) das comunidades como na época escravista e com todas as suas contradições históricas. O Tombamento só poderia se inserir como construção narrativa (PEREIRA, 2009), sem preterir a autonomia da comunidade como dinâmica étnica.

Isto requer um conhecimento emancipatório como defendido por SANTOS (2002, p. 81) como “um revalorizar a solidariedade como forma de saber [...] o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade [...] que converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento”. BASTOS (2006, p. 165), inserindo estas reflexões, questiona se o Patrimônio não se tornou “uma representação inacabada da modernidade que, desvinculada do caráter local, perdeu legitimidade”.

Neste sentido, o artigo 216, § 1º da Constituição, em nosso ver estabeleceu uma ruptura com a ideia de bens culturais como monumentos ou registros isolados da realidade sócio-econômica-ambiental, ao prever que os meios de Proteção do Patrimônio (registros, inventários, tombamento, vigilância e outros como a desapropriação) compõem uma gestão em colaboração com as Comunidades. Para MORAIS (2006, p. 194), “o grupo social mais interessado na fruição do Patrimônio é a comunidade local, a qual o detém em seu território”. Isto tem senso estrito quando a proteção visa fortalecer a identidade e territorialidade mesma, como no presente caso dos quilombolas ou

no dos Indígenas, onde os meios de proteção devem se aproximar das comunidades com o precípua objetivo de fortalecer sua memória e identidade com Patrimônios Vivos.

Desta forma, as comunidades são autênticos Territórios Históricos, termo de FERRIGNI (2005) que indica as práticas locais que em si são os conhecimentos e normas que documentam a cultura, ressignificando o conceito de paisagem cultural da UNESCO, de modo que a validação cultural do território não deve se dá só como paisagem de alto valor, mas pelos conhecimentos que criam as estratégias de ocupação como autênticos processos vernaculares de gestão territorial.

É neste sentido, que defendemos que a proteção cultural da comunidade quilombola e de seus direitos humanos têm intrínseca relação com a sustentabilidade de suas territorialidades históricas. Não se pode apenas isolar o valor cultural do tombamento ou o agrário da desapropriação, pois a apreciação da comunidade local como apropriação sustentável, refletida na ótica dos direitos humanos, adquire um significado mais amplo à tutela da vida. Isto implica em sustentabilidades locais focadas na dignidade das práticas culturais das diversas comunidades como processos de gestão da biodiversidade e recursos naturais.

Recentemente, o Protocolo de Nagoya de 2010, que entrou em vigor em 2014, regulou a divisão equitativa dos benefícios dos conhecimentos tradicionais, o que gera uma clara relevância para tais conhecimentos como valor econômico (DANTAS, 2003, p. 91). Isto, contudo, para RUBIO e ALFARO (2003, p. 43), não deve resultar na validação destes saberes como mero bem de mercado, fazendo de indústrias as proprietárias privadas daquilo que pertence a uma coletividade, como alerta DERANI (2002, p. 91). De fato, este valor econômico está ladeado do valor ecológico e do valor cultural (Declaração da Diversidade Cultural de 2002 e Convenção do Patrimônio Imaterial de 2003), tanto de tais

conhecimentos, como das práticas sociais correlatas e do espaço inerente.

Portanto, os conhecimentos tradicionais das comunidades locais têm tríplice valor econômico-ambiental-cultural, não podendo serem isolados por um destes valores intrínsecos, já que a tutela é a dos modos de vida – o que confere novo sentido para os direitos humanos – enquanto apropriação sustentável, a qual sendo garantida implicará no fortalecimento dos valores culturais, ambientais e econômicos comunitários. Conforme ALBENAZ e WOLKMER (2008), o Direito “deve considerar realidades dinâmicas, preocupando-se em garantir sua existência e convivência viável”.

Em tempos em que os novos constitucionalismos, em especial os andinos da Bolívia e do Equador², ressignificam a ideia de desenvolvimento, criando neste sentido, novo princípio a partir do conceito indígena de Sumak Kawsay, ou “bem viver”, também nós temos nos guiado por uma ideia de desen-

2 Constituição de Ecuador de 2008:

«Artículo 275.

El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del Sumak Kawsay. El Estado planificará el desarrollo del país para garantizar el ejercicio de los derechos, la consecución de los objetivos del régimen de desarrollo y los principios consagrados en la Constitución. La planificación propiciará la equidad social y territorial, promoverá la concertación, y será participativa, descentralizada, desconcentrada y transparente. El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza.»

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009:

«Artículo 306.

I. El modelo económico boliviano es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos.

II. La economía plural está constituida por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa.

III. La economía plural articula las diferentes formas de organización económica sobre los principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, seguridad jurídica, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia. La economía social y comunitaria complementará el interés individual con el vivir bien colectivo.

volvimento sustentável radicada e fortalecida na e pela matriz cultural local, e que ao mesmo tempo visa fortalecê-la ambiental e economicamente.

São os modos próprios de apropriação sustentável, ou territorialidades, que servem de base ao processo de desenvolvimento local, onde se identificaria “o conhecimento que a população tem do seu meio para usá-lo como ponto de partida” (SACHS, 2000, p. 9). Assim, as práticas locais seriam o próprio objeto a desenvolver em intrínseca relação com os fatos de serem um patrimônio cultural a valorizar e direitos humanos a realizar.

3 METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA E EMANCIPATÓRIA DE GESTÃO DO PATRIMÔNIO QUILOMBOLA

Para BASTOS (2006, p. 165), a reconstrução emancipatória do Patrimônio se dá a partir de duas representações inacadêmicas da modernidade, que são precisamente as relativas à racionalidade estético expressiva e à comunidade.

Neste sentido, relataremos uma narrativa estético expressiva comunitária que chamou a nossa atenção quando do trabalho de campo para a nossa dissertação de Mestrado (NERI, 2011), na comunidade Vila das Almas, pertencente ao Território quilombola de Saco das Almas, no município de Brejo, que fica na região do baixo rio Parnaíba no Estado do Maranhão, consistente em uma Peça de Teatro que ainda não havia sido encenada em público, criada pelos próprios moradores da comunidade, onde eles representariam e lembrariam massacres e relações de sujeição histórica vividas quando da luta pela obtenção de suas terras nos anos 60. Ficou-nos evidente a construção autônoma da comunidade de uma narrativa que visava resgatar aos mais jovens a memória acerca da própria história e da identidade coletiva.

Desde 2010, temos percorrido 21 Comunidades quilombolas da região referida, pesquisa que recebe a colaboração

de associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores rurais, centro de defesa de direitos humanos e uma ONG, entidades que conhecemos desde o período de 2004 a 2009, quando a elas nos vinculamos por contratos descontínuos de consultoria jurídica.

A pesquisa envolve uma primeira fase de delineamento do patrimônio cultural a partir da tradição oral e da cultura material e imaterial. Numa segunda fase, tal pesquisa é intensificada em alguns Territórios (como foi o de Saco das Almas, mais centrado em seu interior na comunidade de Vila das Almas, quando de nossa dissertação de mestrado), onde além do aspecto histórico-cultural, efetuam-se prospecções arqueológicas e se busca envolver líderes políticos, religiosos das diversas matrizes existentes, artesões, membros da associação comunitária e jovens, na construção de uma cartografia social, nos moldes da concebida por ALEMIDA (2007), que esboce a específica territorialidade, e de experiência de museologia social, pensada e construída com estes atores, inclusive formando-os tecnicamente para a elaboração e execução de uma exposição museográfica, centrada na história e cultura da comunidade.

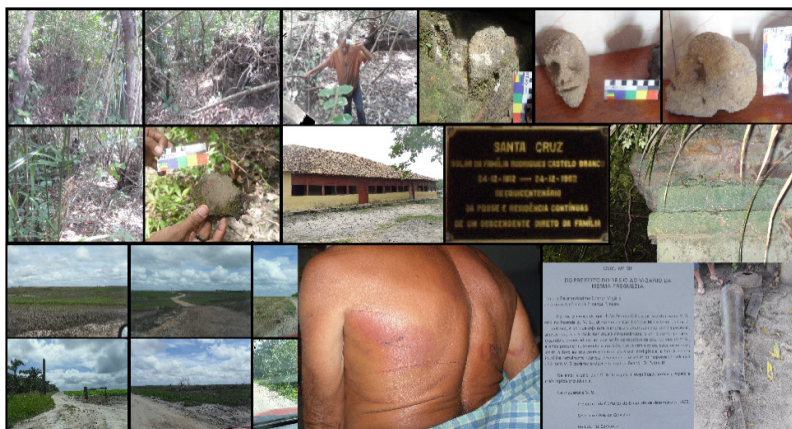


Figura 1: Resultados da sondagem feita nas 21 comunidades, que demonstram o interesse de ampliação do estudo.



Fig 3: Recolha Cultural – Vila das Almas



Fig 4: Principais Informantes

Fig 2: Prospecções e Cartografia Social



A Metodologia de Museologia Social segue o referencial teórico da “Nova Museologia”, que vê o museu em intrínseca relação com a comunidade, concebido como cultura viva, “instigador das novas tendências culturais” (VARINE-BOHAN, 1974, p. 649), que “tende a se tornar uma utilidade cultural viva” (DESVALLÉES) como “expressão e instrumento de um processo de identificação” (MAURE, 1996, p. 28), mais especificamente a conceituação de Ecomuseu (Museu de Território no Brasil), que indica segundo Rivière:

[...] um instrumento que uma população concebe, fabrica e explora [...] segundo suas aspirações, sua cultura, suas faculdades de aproximação. Um espelho em que esta população se olha para se reconhecer [...] Uma expressão do homem e a natureza, e do tempo [...] Uma interpretação do espaço [...] Um laboratório na medida em que contribui para o estudo contemporâneo desta população (RIVIÈRE, 1989, p. 142).

A Nova Museologia tem como um dos pilares teóricos o conceito de FREIRE (1987) de Conscientização, que concebe a transformação do homem-objeto em um homem-sujeito, o qual também serve de marco para a nossa pesquisa.



Figura 5: Museologia Social Construída com a Comunidade

Foi neste sentido que, em Saco das Almas, a encenação teatral que já existia, foi o fio condutor de um processo construtivista que resultou numa exposição com dois painéis sobre a história comunitária e outros cinco com reclames a elementos culturais, como a agricultura, as casas, o artesanato, as comidas,

jargões linguísticos, a religião e manifestações, além de dois espaços interativos (nos quais o residente podia encontrar sua colocação na ascendência, e exprimir desejos para o futuro). Tudo feito com materiais da comunidade (objetos artesanais, comidas, o altar da N. Sra. de Aparecida, garrafadas medicinais). Integraram-se no evento, líderes culturais de manifestações espetaculares próprias há algum tempo interrompidas: o Tambor de Crioula³ e o “Bumba-meu-boi”⁴, com o clímax da catarse da memória coletiva, na apresentação da Peça Teatral local. A base de conteúdo para esta exposição e encenação foram a própria memória coletiva e a nossa pesquisa da tradição oral.⁵

3 Tambor de ritmo semelhante ao de Mina, sendo que esta era uma religião africana de incorporação em transe, que era vetada nos períodos colonial e imperial, tendo sido aceita no interior do catolicismo como dança, tida como expressão cultural oferecida na festa de São Benedito na qualidade de promessa.

4 Manifestação que mescla elementos africanos Jeje e outros portugueses, que o catolicismo aceitou como promessa oferecida na festa de São Pedro. Simboliza ideologicamente a alegria e harmonia intercultural de indígenas, camponeses e oligarcas no Maranhão, alcançada em uma festa com estes personagens, a qual dissipa um conflito relatado na lenda local da “Catirina”, uma mulher grávida que desejou comer a língua de um boi e instigou o marido, o vaqueiro “Pai Francisco”, a matar o animal de propriedade do seu Senhor, gerando o conflito, que foi apaziguado quando o Boi foi ressuscitado pelos indígenas em uma pajelança, redundando na festa ao final.

5 Segundo a qual os negros chegados no período Pombalino teriam recebido em doação a propriedade da terra da classe oligárquica como reconhecimento pela ajuda dada numa das guerras do início do séc. XIX, em seguida no séc. XX, expropriada através de usucapião, por fazendeiros que, assim, conseguiram impor o sistema de tipo servil escravístico por meio de práticas de maus-tratos, destruição de habitações, impedimento de atividades de desfrute dos recursos naturais, até o assassinato de um jovem, após o qual veio aplicada nos anos 70 a primeira desapropriação da reforma agrária no Maranhão, percebendo a nível histórico a diferença entre dois grupos quilombolas: o dos negros mais antigos de Vila das Almas e o dos que chegaram como escravos nas fazendas do território, alguns dos quais obrigados a participar como capangas nos massacres dos primeiros. Em Vila das Almas o inicial modelo de poder era patrilíneo, transmitido ao primogênito homem por um “cabeça”, em seguida dividido durante a luta pela terra com uma estrutura associativa e sindical ainda regulada pelas relações de descendência. Percebeu-se a função regulatória da religião, católica para 95% dos membros da comunidade, mas que no seu interior assimilava as matrizes católica pagã: rezas contra doenças, sincrética: a promessa católica como modo para acessar o poder do ancestral sobre a natureza no culto ao “João Veio”, afro-brasileira: casas de culto do dito “Tambor de Mina”; pessoas que se fazem de mediadores entre os indivíduos e os espíritos, ou que afirmam receber dos espíritos o conhecimento das plantas medicinais, e africana ou indígena: ex-

O objetivo final de tal pesquisa, que buscamos no Doutorado em Cotutela em Quaternário, Materiais e Culturas pela UTAD, Portugal e em Direito pela UFSC, Brasil, é o de perceber as relações que formam os modos apropriados de vida dos quilombolas nestas regiões para inferir um modelo geral de tutela jurídica e de gestão cultural construtivista deste Patrimônio.

Partimos de uma visão interdisciplinar e sistemática, mas não visamos esgotar setoriais interpretações da antropologia, histórica, arqueologia e socioeconomia, somente colher elementos parciais que nos confirmam uma visão complexa destas realidades, os quais para nós serão objeto de uma metodologia patrimonial, tanto clássica de inventário e catalogação, como construtivista, que através da museologia social possa conceber um modelo de gestão cultural e ambiental que seja capaz de trabalhar a memória comunitária e, a partir dela, favorecer tanto a dinâmica territorial, como a de uma rede intercultural, a partir dos movimentos sociais que já lhes assessoram, *pari passu* disponibilizando ao público, sobretudo o público-alvo, e a outros pesquisadores, dados culturais e materiais pedagógicos de seu interesse, podendo contribuir para pesquisas especializadas ulteriores, para a difusão deste patrimônio e o reforço da própria identidade local.

Do ponto de vista do modelo jurídico de tutela étnica, compreendemos a necessidade de conceber a integração da proteção do patrimônio cultural à dos conhecimentos tradicionais, o que na realidade social são categorias que aparecem como um único fenômeno social (exemplo: o saber das plantas medicinais não está separado das religiosidades africanas e cristã pagã, a ele correlato).

CONCLUSÃO

Em nossos resultados, os dados socioeconômicos mostraram como os subsídios do Governo à comunidade para sanar

tração vegetal e plantas medicinais que reforçam a territorialidade. Identificou-se relações sociais necessárias para reforçar a solidariedade entre os membros da comunidade e que até hoje tinham garantido sua sustentabilidade: diárias de trabalho alternadas entre os membros à base de laços de parentesco, amizade e compadrio.

a sua extrema pobreza, pensados por uma política universalista baseada na economia monetária, favoreceram uma relação de dependência tal, a ameaçar a dinâmica étnica, por não agregar valor à cultura material própria, o que implica na possível perda social de laços de solidariedade, que confusos nas relações de amizade, compadrio e na família, na verdade sustentam a prática de trocas de diárias que é a base da economia interna, que hoje é parcela ínfima da renda comunitária, substituída pela dependência de transferências públicas, sobretudo da previdência social (portanto, a base da economia é a população inativa). Mostra-se necessário agregar valor tanto à produção, como ao sistema interno de solidariedade, de modo tal a aumentar o percentual de renda da população ativa, aproveitando uma relativa melhora da educação formal.

Percebeu-se a possibilidade de evidenciar o laço de grupos historicamente distintos e das diversas gerações, pois na encenação teatral, vimos a comoção de crianças de geração que não viveu os massacres historicamente e a emoção dos habitantes dos dois grupos separados pelos conflitos históricos (o caracterizado pelos parentes dos capangas e o outro dos parentes das vítimas dos massacres).

Reafirmou-se a identidade própria sem purismos, de modo que ao mesmo tempo foi possibilitado favorecer manifestações culturais, cuja interrupção se dera após a morte dos ditos “cabeças”, e envolver os jovens neste processo sem preterir uma dança de Tecnobrega (cultura de massa do Estado do Pará) por eles produzida. Neste ponto, ressaltamos que de um lado o Tambor de crioula foi executado para as crianças e jovens a pedido dos membros da extinta dança, preocupados com o fato de que fossem mais orientados ao Tecnobrega e ao Forró cearense, enquanto de outro lado o Bumba-meu-boi de iniciativa de uma criança de 5 anos, foi acompanhado pelo ritmo do CD de “Boibumbá” (folclore do Estado do Amazonas) sem usar as tradicionais canções da comunidade, já esquecidas em face da extinção da manifestação muitos anos antes.

A importância de um trabalho de Gestão Construtivista da Memória e História Comunitária mostrou-se não só numa potencial agregação de valor turístico, mas também para reforçar estes elementos identitários e aqueles da cultura material (economia local) a eles correlatos, podendo assim, enfrentar os processos de desagregação causados pelas mudanças no âmbito da memória, em face das disputas internas de poder para a mediação associativa junto ao Estado, ou pela rápida perda de referência cultural nas mudanças econômicas e na inserção da cultura de massa e de uma educação e serviços públicos que não contemplam a componente identitária.

Tal método mostrou-se capaz de aliar o desenvolvimento de conteúdos científicos com o identitário, mostrando a necessidade da pesquisa interdisciplinar para este fim, de um lado para construir uma historiografia quilombola ainda incipiente no Maranhão⁶, já que as comunidades não foram consideradas na história tradicional das poderosas famílias e ciclos econômicos, podendo-se olhar os documentos históricos existentes sob esta ótica e ainda colher a tradição da memória oral como suporte à interpretação histórica. De outro lado, buscar dados etnográficos acerca das casas de culto e religiões de matriz afro religiosa, e de elementos da cultura material e imaterial, não pela ótica do bem cultural: os monumentos e os registros etnográficos isolados da realidade étnica originária, como concebidos pelos estudos folclóricos⁷, e que adquirem uma vida própria quando registrados nos Livros do Tombo, já que a Lei 378/1937 e o Decreto-Lei 25/1937 asseveram que devem ser conservados conforme foram tombados, mas pela ótica do significado identitário dinâmico no contexto de origem étnica, que é o presente paradigma

6 Alcançou alguns avanços nos trabalhos de ALMEIDA, ASSUNÇÃO, ARAÚJO e na recuperação e disponibilização de documentos inéditos pelo Arquivo Público Estadual

7 Os estudos de folclore de CASCUDO (1973) e de ANDRADE, são importantes compilações, mas seu foco não é a comunidade, criticando BRUMANA a recolha de objetos de culto pela Comissão Folclórica de ANDRADE a partir da polícia que os confiscara através da repressão, sem reportar esta realidade vivida pelas casas de culto.

da Constituição de 1988, do Patrimônio Cultural em referência aos grupos formadores da sociedade brasileira. Através de uma cartografia social, feita em oficinas e prospecções com os moradores, propiciou-se a compreensão jurídica (regras do espaço e limites), material (problemas sociais e infraestruturais, conflitos e recursos) e imaterial (lendas, lugares imaginários e arqueológicos, ritos e heranças culturais) da territorialidade. E os dados socioeconômicos foram colhidos por estudantes da comunidade.

O envolvimento comunitário não se deu só como resgate da memória, ou das expressões simbólicas, mas também dos elementos da cultura material e das manifestações folclóricas que reforçam os laços sociais e intergeracionais, podendo contribuir para a sustentabilidade da dinâmica étnica. A capacitação de recursos humanos locais para a apropriação da gestão cultural e da pesquisa efetuada, levou em conta o vetor que o elemento identitário dirige a fim de valorizar a economia interna, podendo efetivamente redundar na produção de conteúdos culturais que visem agregar valor a esta economia e ao mesmo tempo fortalecer esta identidade.

Temos o interesse na continuidade da pesquisa de compreender de que modo esta iniciativa pode potencializar a formação de redes de movimentos sociais e de realidades interculturais regionais, nacionais e internacionais, ligada a universidades e instituições públicas e privadas, e a possíveis processos de certificação territorial, aos moldes de metodologias de classificação patrimonial que se vinculam a estratégias de Desenvolvimento Local como a do Global Geoparque Network, ou a potencialidade desta metodologia para a criação de “Territórios Criativos”, o que é uma das diretrizes do Plano Nacional de Cultura, inserindo os Territórios Quilombolas como economias criativas (Ministério da Cultura, 2011).

Portanto, este “método construtivista” de gestão comunitária da memória, conseguiu ser um fio condutor para integrar estes conteúdos, seja para perceber a visão simbólica através de objetos materiais, ou para agregar valor às atividades da vida quo-

tidiana, integrando e valorizando a cultura na vida prática, como bem intrínseco à comunidade e favorecendo a autogestão cultural e a reafirmação da identidade. Com ele percebemos que a cultura é elemento estrutural ao desenvolvimento equilibrado, e que os conhecimentos tradicionais normatizam e documentam a cultura, conferindo sustentabilidade econômica e social interna.

ANEXO: TABELA

Tabela – Comunidades abrangidas pela Investigação: por Municípios e por Territórios				
Município	Comunidades Visitadas		Comunidades Relatadas por Informantes	Territórios
Urbano Santos	Boa União	1ª Fase	Mangueira, Palmira, Baixa D'água, São Raimundo	Território Identificável
	Mangabeira	1ª Fase		
	Santa Maria	1ª Fase		
Chapadinha	Barro Vermelho	1ª Fase	Pequizeiro, Engenho Velho	Identificável
	Lagoa Amarela	1ª Fase	Poço de Pedras, Prata dos Quirinos	
Mata Roma	Bom Sucesso	1ª Fase	Olho D'Água, Passa Bem, Santa Rosa, Riachão	Território de Bom Sucesso
			Tanque, Boa Razão, Três Mulher, Caburê, Tucuns, Mata Alta, Camaúba, Cajueiro, Primeiros Campo, Mata do Brigadeiro, Caridade	
Belágua			Centro Grande	
São Benedito do Rio preto	Sede Municipal	1ª Fase	Centro Grande	
São Benedito do Rio preto	São José dos Costa*	1ª Fase	* Onde encontramos migrante de Saco das Almas	
	Areias	1ª Fase		
Santa Quitéria do Maranhão	Caruaras	1ª Fase		
	Canabrava	1ª Fase		
Brejo	Árvores Verdes	2ª Fase		Território de Saco das Almas
	Vila das Almas	1ª Fase	Olho D'Água (parte)	
	Boca da Mata	1ª Fase	Alagoinha, Camboatá e, Sucuruju	
	Fominho	2ª Fase		
	Pedra de Fogo	2ª Fase	Santa Maria	
	Criulis	2ª Fase	Barra da Miquilina, Barra do Piancó e Gameleira	
	Mocambo	2ª Fase		
	Caboré	2ª Fase		
	Carobinha	2ª Fase	Barro Vermelho e Campestre	
	Faveira	2ª Fase	Angelim, Pitombeiras e Xixis	
São Raimundo	2ª Fase			
Buriti	Santa Cruz	1ª Fase	São José, Cainana, Tabocas e Bom Jesus	

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen; WOLKMER, Antônio Carlos. As questões delimitativas do direito no pluralismo jurídico. In: **Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC**. Florianópolis: 2008.

ALMEIDA, Alfredo W. B. Os Quilombos e as Novas Etnias: “É necessário que nos libertemos da definição arqueológica”. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-82.

_____. (ed) **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**. Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos. FASCÍCULO 8 Quilombolas de Caxias. São Luís, 2007.

ANDRADE, Mario de. **Música de feitiçaria no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

_____. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002 (1943)

ARAÚJO, Maria Raimunda (pesq. e org.), Arquivo Público do Estado do Maranhão. **Documentos para a história da Balaiada**. São Luís: edições FUNCMA, 2001. 420 p.

_____. **Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme: tutor e imperador da liberdade**. Imperatriz: Ética, 2008. 204 p.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **A Guerra dos Bem-te-vis: A Balaiada na História Oral**. São Luís: SIOGE, 1988. 250 p.: il.

BASTOS, Rossano L. Arqueologia Pública no Brasil: novos tempos. In: MORI, V. H., SOUZA, M. C., BASTOS, R. L. **Patrimônio: atualizando o debate**. São Paulo: 9ª SRIPHAN, 2006. p. 155-168.

BRUMANA, Fernando Giobellina. Mario de Andrade e a Missão de Pesquisas Folclóricas (1938). In: **Revista de Índias**. Madrid: CSIC, 2006. Vol. LXVI, nº 237.

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Ouro, 1973.

DANTAS, Fernando A. C. Povos Indígenas brasileiros e Direito de Propriedade Intelectual. In: HILEIA: **Revista de Direito Ambiental da Amazônia**. Manaus: Sec. Cultura Amazonas - / UEA, 2003. nº 1.

DERANI, Cristiane. Patrimônio genético e conhecimento tradicional associado: considerações jurídicas sobre seu acesso. In: LIMA, André (org.). **Direito para o Brasil socioambiental**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editora, 2000.

DESVALLÉES, André. Nouvelle Muséologie. In: Encyclopédia **Universalis**. Disponível em <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/museologie/>>. Acesso em maio de 2015.

FERRIGNI, Ferruccio. **Ancient Buildings an Earthquakes: the local seismic cultural approach: principls, methods and potentialities.** Ravello: Centro Univ. Europeo per i Beni Culturali, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de janeiro: Forense Univ., 2008. 380 p. 2ª ed. Ditos e escritos, II.

FUNARI, Pedro P. A. Heterogeneidade e conflito na interpretação do Quilombo dos Palmares. In: Departamento de História da UEPG. **Revista de História Regional.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001. vol. 6, nº 1. p. 11-38.

_____. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. In: **Trabalhos de Antropologia e Etnologia.** Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 2001b. 41, 1/2, p. 23-32.

GOMES, Flávio. **Histórias de Quilombolas. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papyrus, 2001.

HOBSBAWM, Eric, RANGER, T. **A invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 316 p.

LEROI-GOURHAN, André. **O Gesto e a palavra: 1 – técnica e linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1990.

LINHARES, Luiz F. R. **Comunidade negra rural: um velho tema, uma nova discussão.** Disponível em <http://www.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/download/arquivo_215.doc?file_id=4301599>. Acesso em março de 2001.

MAURE, Marc. La nouvelle muséologie: qu'est-ce-que c'est. In: Schärer, M. R. (ed.). **Museum and Community II.** Vevey: Alimenterium Food Museum. ISS 25. p. 127-132. Disponível em <http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/pdf/ISS%2025%20%281995%29.pdf>. Acesso em maio de 2015.

MORAIS, José Luiz de. Reflexões acerca da Arqueologia Preventiva. In: MORI, V. H., SOUZA, M. C., BASTOS, R. L. **Patrimônio: atualizando o debate**. São Paulo: 9ª SRIPHAN, 2006. p. 191-220.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 181p.

MOURA: Clóvis. **Rebelião das Senzalas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014**. Brasília: 2011. 148 p.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. In: **Revista USP**. São Paulo, 1996. nº 28.

NERI, Jefferson C. **Saco das Almas e a Construção da Gestão Cultural Comunitária: Identidade, Direitos Humanos, Memória e Pré-história nos Territórios Quilombolas do Baixo Parnaíba Maranhense**. Tomar: IPT, 2011. 218 p. Dissertação de Mestrado.

PEREIRA, Júlia W. **O Tombamento: de instrumento a processo na construção de narrativas da Nação**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. 131 p. Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio.

RIVIÈRE, George H. **La Muséologie selon George H. Rivière**. Paris: Dunod, 1989. 402 p.

RUBIO, David S.; ALFARO, Norman J. S. Nuevos colonialismos del capital: Propriedad intelectual, Biodiversidad y Derecho de los Pueblos. In: HILEIA: **Revista de Direito Ambiental da Amazônia**. Manaus: Sec. Cult. Amazonas - / UEA, 2003. nº 1.

SANTOS. Boaventura S. **Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACHS, Ignacy. Sociedade, Cultura e Meio Ambiente. In: **Mundo & Vida**. Rio de Janeiro: UFF, 2000. N°1. Vol. 2.

SAHLINS, Marshal D. O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultural não é um objeto em via de extinção. In: **MANA: Estudos de Antropologia Social**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. vol. 3. N° 1. p. 41-73.

SILVA, Dimas S. Constituição e Diferença Étnica: O problema jurídico das comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil. In: **Boletim Informativo NUER: Regulamentação de terras de negros no Brasil**. Florianópolis: NUER/Fund. Cult. Palmares, 1997. v. 1, n. 1. 2 ed..

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial: 1500-1808**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 594 p.

VARINE-BOHAN, Hugues de. Museum. In: Enciclopédia **Britânica**, Londres: 1974.

SOCIEDADE EM REDE: O DIREITO DE ACESSO À INFORMAÇÃO ATRAVÉS (POR MEIO) DA INTERNET PARA OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Raquel Fabiana Lopes Sparemberger¹

Abel Gabriel Gonçalves Junior²

Bianca Pazzini³

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades tradicionais; educação ambiental; informação.

- 1 Pós-doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Direito pela UFPR. Possui graduação em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995). Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora convidada da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina - UNESC. Participante dos Advogados Sem Fronteiras. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Teoria Geral do Direito, Direito Constitucional, Direito Ambiental e Direitos Humanos, América latina e questões decoloniais. Professora pesquisadora do CNPq e FAPERGS. Professora participante do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica - GPAJU da UFSC e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Hermenêutica e ciências criminais e Direito e justiça social da Universidade Federal do Rio Grande. Responsável pelo Grupo de Estudos da FURG sobre o Constitucionalismo Latino-Americano. Advogada. Membro da Comissão de avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Direito da Capes (2014). rsberguer@gmail.com
- 2 Mestrando em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Direito e Justiça Social - GPDJ/ FURG. Pós graduando em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Bolsista CAPES de Pesquisa. abel@advocaciagoncalves.com
- 3 Professora substituta de Direito Civil e de Direito Administrativo na Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Mestranda em Direito e Justiça Social pela FURG. Bolsista CAPES de Pesquisa. biancapazzini@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os Povos e Comunidades Tradicionais, conforme lecionam os autores (DIEGUES; ARRUDA, 2001), “são grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza”.

Assim, esses grupos possuem uma relação direta e dependência vital aos recursos naturais. Nesse sentido, o direito dessas populações de ter acesso à informação ambiental de qualidade e com segurança é um instrumento decisivo de defesa na sociedade de riscos, fundamental na manutenção do seu modo de vida e, na preservação da sua biodiversidade⁴ e sociodiversidade. Portanto, trata-se também, de uma questão de Justiça Ambiental paralelo ao desafio de desenvolver o país com sustentabilidade⁵.

A problematização compreende os aspectos e motivos que impedem à disseminação da informação ambiental, isto é, a sonegação de informações ao seu devido receptor, os Povos e Comunidades Tradicionais. Nesse contexto, considera-se que esses grupos em virtude do seu modo de vida e conhecimentos tradicionais, são essenciais na manutenção de um meio ambiente equilibrado⁶. Contextualmente serão analisados os interesses

4 A definição do termo “diversidade biológica” ou “biodiversidade” pode ser extraída do artigo 2 da Convenção sobre a Diversidade Biológica: “Diversidade biológica significa as variabilidades de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas”.

5 O desenvolvimento e, por conseguinte, a sustentabilidade, requerem a consideração das necessidades socioambientais, características dos países pobres e que devem constituir as bases para um novo processo de afirmação do paradigma da sustentabilidade. Dessa forma, a proteção da biodiversidade, assim como a preservação da sociodiversidade, com suas manifestações culturais e sua importância na interação com o meio em que vivem, garantiriam um novo estilo de desenvolvimento, ambientalmente, culturalmente, socialmente, eticamente e politicamente sustentável (COLAÇO; SPAREMBERGER, 2011, p. 692).

6 O princípio 22 da Declaração do Rio de Janeiro de 1992 estabelece que “as populações indígenas e suas comunidades, bem como outras comunidades locais, têm papel fundamental na gestão do meio ambiente e no desenvolvimento, em virtu-

motivadores na conduta omissiva de informações, e no impedimento do acesso à internet para essas populações.

Ressalte-se, que esse estudo apresentará o acesso à internet como instrumento de inclusão digital desses grupos diferenciados e de combate aos indicadores da desigualdade ambiental, assim, promovendo a democratização da informação e inibindo a criação dos “excluídos digitais”.

Nesse sentido, esse estudo será estruturado em dois eixos de temáticas pertinentes ao tema. No primeiro capítulo analisa-se “O acesso à informação através da internet: o direito de informar, de se informar e de ser informado” dentro da perspectiva da educação ambiental, enquanto no segundo capítulo discute-se sobre o “Governo Eletrônico e os Programas de inclusão digital para os Povos e comunidades Tradicionais no Brasil”, e, por conseguinte, as considerações finais.

1 ACESSO À INFORMAÇÃO E A INTERNET: O DIREITO DE INFORMAR, DE SE INFORMAR E DE SER INFORMADO

O acesso a informações relacionadas ao meio ambiente é de extrema importância para que sejam evitados danos ainda maiores ao meio ambiente. Percebe-se que grande parte da população brasileira não tem conhecimento de que a prática de determinados atos constitui crime contra o meio ambiente. Isso se deve, em parte, ao baixo nível de esclarecimento da população, bem como a inexistência de uma disciplina (obrigatória) no sistema de ensino fundamental e médio que trate desse importante tema. Daí a importância de uma educação ambiental eficaz para a conscientização da sociedade e evitar a ocorrência de crimes contra o meio ambiente.

Por outro lado, ainda que parte da população possua bom nível de conhecimento, este não é suficiente, pois, no mais das

de de seus conhecimentos e práticas tradicionais. Os Estados devem reconhecer e apoiar de forma apropriada a identidade, cultura e interesses dessas populações e comunidades, bem como habilitá-las a participar efetivamente da promoção do desenvolvimento sustentável”.

vezes, o conhecimento adquirido é usado para a promoção de atividades que geram emprego, renda, progresso e lucro, porém sem se preocupar que a exploração inadequada de certa atividade pode causar danos ao ambiente.

Também, deve-se lembrar que as informações que o cidadão obtém acesso nem sempre possibilitam chegar a uma conclusão satisfatória, ou seja, não é possível distinguir, de posse das informações que lhe são fornecidas, se certa atividade, por exemplo, pode causar danos ao ambiente. Para tanto, além da importância de o cidadão possuir um bom nível de consciência (conhecimento), faz-se imprescindível que obtenha acesso (sempre) a todo e qualquer tipo de informação relacionada ao meio ambiente, devendo esta ser qualificada de forma que possibilite à pessoa de conhecimento mediano uma compreensão satisfatória.

Para a compreensão da importância da informação ser repassada ao cidadão, destaca-se o posicionamento de Carvalho (2003, p. 125-126), o qual enfatiza que a publicidade dos atos do Poder Público deve se adequar às características do público ao qual é dirigida:

Essa publicidade, no entanto, tem que ser adequada e eficaz. Devem ser utilizados meios e formas que alcancem o maior número possível de pessoas, numa linguagem ao nível médio de conhecimento do público mais diretamente afetado, com a condição de ser prévia para favorecer o debate público em torno do provável empreendimento, e, em caso de desastre ecológico, rápida.

O conjunto de diretrizes resultantes da ECO-92, denominada Agenda 21, recomenda enfaticamente: “No desenvolvimento sustentável, cada pessoa é usuário e provedor de informação, considerada em sentido amplo, o que inclui dados, informações e experiências e conhecimentos adequadamente apresentados. A necessidade de informação surge em todos os níveis, desde o de tomada de decisões superiores, nos planos nacional e internacional, ao comunitário e individual. As duas áreas de programas seguintes necessitam ser implementadas para assegurar que as decisões

se baseiam cada vez mais em informação consistente: a) redução das diferenças em matéria de dados, e, b) melhoria da disponibilidade da informação. **A necessidade da ampliação da informação pública, a circulação irrestrita de dados e as discussões da comunidade interessada são elementos basilares da sustentação da política ambiental consequente** (CARVALHO, 2003, p. 125-126). (Grifo nosso).

O acesso à informação qualificada é o ponto de partida para a conscientização do cidadão e, dessa forma, evitar a ocorrência de danos ao ambiente. Importante destacar, ainda, que o Poder Público, além de ter a obrigação de zelar pelos bens públicos, também deve servir o cidadão de forma satisfatória, principalmente no que se refere ao repasse de informações.

Machado (2001, p. 159) tecendo comentários acerca da obrigação da Administração Pública em repassar informações que se referem à qualidade do meio ambiente, esclarece:

Todo cidadão, em princípio, é pessoa legitimamente interessada na qualidade do meio ambiente, que é patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo (art. 2º, I, da Lei 6.938/81). Como regra geral, a Administração Pública não tem o que ocultar e, por isso, a não ser que ela prove a ilegitimidade do solicitante, não poderá negar a informação. No enfoque da observância do direito da informação ambiental é preciso recordar-se que a Administração existe para servir o administrado e não este àquela (MACHADO, 2001, p. 159). (Grifo nosso).

Ideal seria que para a autorização de qualquer atividade que de uma forma ou de outra seja considerada potencialmente poluidora, houvesse um prévio estudo acerca de seu funcionamento. Entretanto, apesar de esta avaliação ter previsão constitucional (art. 225, § 1º, IV), é sabido que nem sempre ocorre, ou quando ocorre é realizada de forma tendenciosa privilegiando interesses econômicos particulares em detrimento dos interesses coletivos.

De acordo com o preceituado no art. 225 da CF/88, Machado (2001, p. 195) destaca:

A Constituição brasileira preceitua que: “Para assegurar a efetividade desse direito (ao meio ambiente ecologicamente equilibrado), incumbe ao Poder Público: exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, Estudo Prévio de Impacto Ambiental, a que se dará publicidade” (art. 225, § 1º, IV). (Grifo do autor).

Importante salientar que o EIA (Estudo Prévio de Impacto Ambiental) prevê a possibilidade da participação da sociedade, ou seja, o cidadão poderá (e deverá) ser informado do referido estudo e opinar a respeito. Trata-se de uma forma de fazer com que haja a participação não só de pessoas com conhecimentos científicos sobre a atividade, mas também a emissão da opinião da população que sentirá os reflexos diretos de uma eventual autorização para exploração de uma atividade potencialmente poluidora.

Sobre a participação do público referente ao EIA, Machado (2001, p. 225) lança o seguinte esclarecimento:

A possibilidade de a população comentar o EIA foi – desde a concepção deste instrumento de prevenção do dano ambiental – um de seus mais importantes aspectos. Pode não ocorrer efetiva participação do público pela ausência de comentários; contudo, não se concebe o EIA sem a possibilidade de serem emitidas opiniões por pessoas e entidades que não sejam o proponente do projeto, a equipe multidisciplinar e a Administração.

O público que opina sobre o EIA pode ser constituído de nacionais ou estrangeiros. Não se exige a cidadania para expressar um ponto de vista no procedimento analisado. Cientistas, isto é, pessoas especializadas em determinado ramo do saber, podem estar entre aqueles que querem manifestar-se, pois a ciência, evidentemente, não é domínio exclusivo da equipe multidisciplinar (MACHADO, 2001, p. 225).

Embora a maioria dos cidadãos ainda não tenha a noção de que podem emitir suas opiniões acerca de assuntos que digam respeito ao meio ambiente, há expressamente a garantia de que possa exercê-la. Ainda mais porque o meio ambiente se trata de um bem de todos, portanto, nada mais justo que todos estejam informados e prontos a dar sua parcela de contribuição, seja opinando favoravelmente ou se voltando contra projetos que atentem contra o ambiente. Porém, para que isso ocorra, o cidadão deverá estar bem informado e consciente de seu papel na sociedade.

No que se refere à importância da transparência no repasse de informações (principalmente relacionadas ao meio ambiente) ao público, Nathan (apud MACHADO, 2001, p. 225-226) destaca:

A clareza é o fator chave para o controle da poluição. O medo das causas secretas e o próprio medo estão situados nas raízes das objeções para aprovar o desenvolvimento. Portanto, clareza, publicidade e avaliação pelo público das opiniões dos especialistas – nas quais se fundamenta um julgamento equilibrado – são essenciais. Justo não se aceitar que as autoridades adotem a postura ‘nós conhecemos mais’, afirmando onisciência e marginalizando opiniões como irracionais (NATHAN apud MACHADO, 2001, p. 225-226). (Grifo nosso).

Pode-se dizer que a informação clara, objetiva, repassada a todos os cidadãos indistintamente é essencial para uma efetiva participação da sociedade e, conseqüentemente, de uma interação mais consciente e qualificada. Como resultado dessa clareza e eficiência nas informações se terá uma sociedade mais esclarecida, participativa e que, por certo, saberá distinguir o que é e o que não é dano ambiental.

Entretanto, para que a população alcance um satisfatório índice de conhecimento ecológico é necessário que esteja em frequente aperfeiçoamento, ou seja, a educação ambiental deve ser promovida pela Administração Pública como forma (a melhor e mais eficaz) de evitar a ocorrência de danos ao meio ambiente.

Como acima demonstramos a Constituição Federal brasileira de 1988 no seu artigo 5º, inciso XIV, consagrou o direito de acesso à informação, regulamentando que “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”. Em sentido semelhante, o inciso XXXIII dispõe que os cidadãos “tem direito de receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”. Portanto, inquestionavelmente, esse dispositivo aplica-se a informação ambiental.

Igualmente, o texto legal supracitado possui natureza jurídica de norma fundamental (Direito Fundamental) com alcance para todos os cidadãos, inclusive para as populações abordadas nesse estudo. Nesse liame, o decreto sob o nº 6.040⁷, de 07.02.2007, artigo 1º, inciso IV, consolida como princípio “o acesso em linguagem acessível à informação e ao conhecimento dos documentos produzidos e utilizados no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”.

Nesse contexto, explica a autora Del’Olmo (2007) que, “o Estado não pode exigir dos cidadãos o zelo necessário, se eles não são devidamente instruídos no decorrer de seu crescimento educacional para que tenham esse posicionamento diligente”.

Assim, compete ao Estado estruturar um sistema de educação ambiental que possibilite a devida instrução formadora e transformadora a partir da informação. Nesse sentido, no processo de formação de uma cidadania com consciência ambiental, o direito de acesso à informação, conforme leciona Canotilho (1993, p. 225-226), tem três níveis:

I – O direito de informar, isto é, liberdade para transmissão de informações;

II – O direito de se informar, liberdade na busca de informações;

7 Decreto sob o nº 6.040/2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

III – O direito de ser informado, que surge como uma vertente positiva desse direito, devendo o cidadão ser mantido informado através dos meios de comunicações existentes, bem como pelos poderes públicos (CANOTILHO, 1993, p. 225-226).

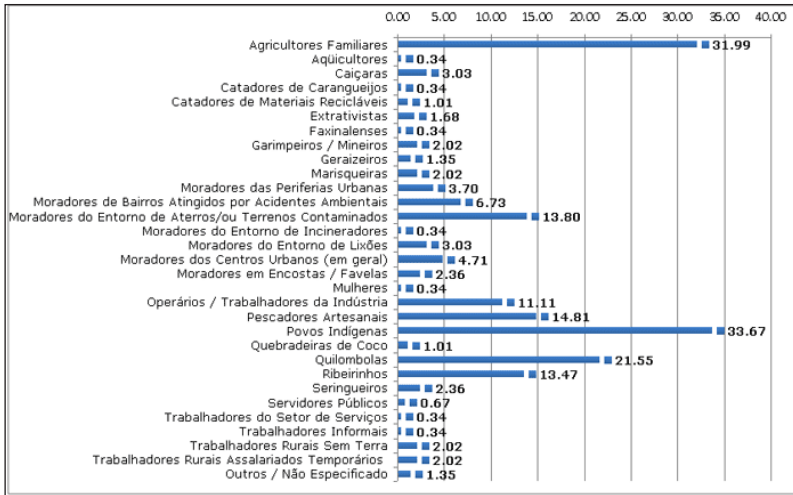
1.1 INDICADORES DA DESIGUALDADE AMBIENTAL E A DESINFORMAÇÃO

São recentes, no Brasil, as pesquisas que buscam examinar, na forma de indicadores, a coincidência entre áreas de degradação ambiental e os locais de moradia de populações despossuídas (ACSELRAD; BEZERRA; MELLO, 2009, p. 47). Na verdade, conforme argumenta o autor Joan Martínez Alier (2007), esse é mais um dos reflexos provenientes da ação do ecologismo dos pobres, rompendo o pensamento ecológico homogêneo e construindo novas articulações nas pesquisas entre condições ambientais e condições sociais.

Esse direito de acesso a informação torna-se essencial diante dos indicadores da desigualdade ambiental que colocam objetivamente em dúvida o senso comum segundo o qual a degradação do meio ambiente afeta a todos indiferenciadamente. Na verdade, conforme será demonstrado no gráfico a seguir de conflitos ambientais, as consequências do desequilíbrio estão concentradas junto a determinadas populações⁸: a) Povos Indígenas; b) Agricultores Familiares; c) Quilombolas; e d) Pescadores Artesanais e Ribeirinhos.

8 As principais populações atingidas são as que vivem nos campos, florestas e região costeira nos territórios da expansão capitalista: povos indígenas, agricultores familiares, comunidades quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Mas também se destacam populações urbanas, como moradores em áreas próximas a lixões, operários e moradores em bairros atingidos por acidentes ambientais. CONFLITO AMBIENTAL. Disponível em <<http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>>. Acesso em junho de 2015.

TABELA 1 – CONFLITOS AMBIENTAIS:
POPULAÇÕES ATINGIDAS



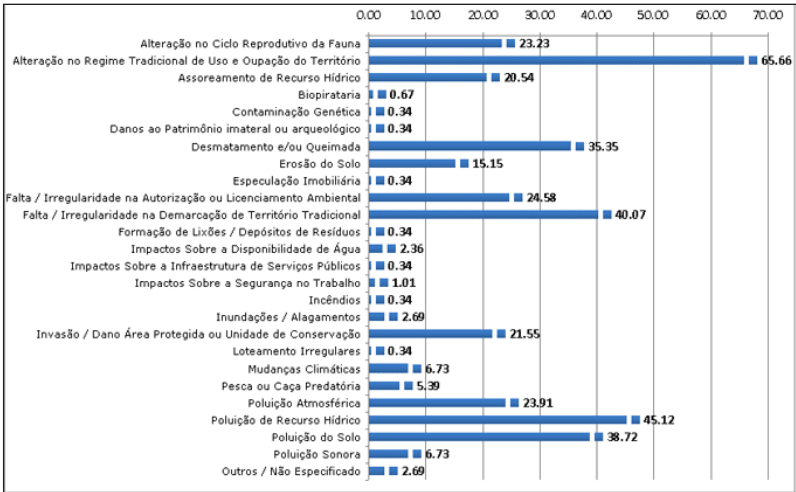
Fonte: <http://www.conflictoambiental.iciet.fiocruz.br>

Uma das maiores barreiras dentro do processo de acesso a informação ambiental e combate as injustiças socioambientais, consiste na “desinformação” dessas populações atingidas, em virtude de interesses individuais. As empresas em parceria com o poder público, utilizam da ciência para legitimarem seus atos e inviabilizam o acesso, desses grupos que protagonizam os conflitos, aos verdadeiros dados de agressão e poluição à natureza decorrentes da sociedade industrial de riscos. Nesse sentido, alertam os autores Acselrad, Bezerra e Mello (2009, p. 81) que:

A “expropriação dos sentidos” da população atingida muitas vezes resulta da desinformação organizada por um bloco de interesses que diz considerar essa contaminação como um “mal necessário do desenvolvimento”, enquanto esse mal atinge essencialmente as populações de trabalhadores e moradores pobres de áreas periféricas, em nível internacional, nacional ou metropolitano. A “cegueira” dos cidadãos é trabalhada institucionalmente a fim de evitar a localização dos riscos sobre os setores sociais mais capazes de serem ouvidos na esfera política (ACSELRAD; BEZERRA; MELLO, 2009, p. 81).

Essa distribuição desigual dos riscos ambientais, também, é evidenciada no gráfico abaixo sobre os principais impactos e danos ambientais.

TABELA 2 – PRINCIPAIS IMPACTOS E DANOS AMBIENTAIS



Fonte: <http://www.confliotoambiental.icict.fiocruz.br>

Destacam-se nos impactos e danos ambientais os altos índices referentes à: a) Alteração do Regime Tradicional de uso e ocupação do território; b) Poluição de Recurso Hídrico; e c) Falta/Irregularidade na demarcação de Território Tradicional. Esses impactos e danos estão diretamente ligados às populações mais atingidas com os conflitos ambientais, isto é, os Povos e Comunidades Tradicionais são os principais alvos.

Essas populações vulnerabilidades e mais atingidas com o desequilíbrio ambiental são enfraquecidas pela ausência da informação. A grande maioria localiza-se na zorra rural e são totalmente desamparadas pelos meios de comunicação (internet, rádio, televisão, telefone, etc.). O direito de informar, de se informar e de ser informado é extirpado, gerando o silenciamento desses grupos e fortalecendo a lógica desigual da distribuição dos riscos provenientes da globalização nas relações civilizacionais. As principais consequências estão manifestadas na saúde, pois índices indicam piora na qualidade de vida desses indivíduos, as-

sim, fomentando a valorização do “progresso econômico” em face dos direitos humanos.

1.2 NOVAS TECNOLOGIAS: INTERNET COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A tecnologia pode ser definida como todo instrumento artificial cuja função é de controle da natureza em contraposição ao mundo dos homens. Portanto é uma construção cultural em que objetos não são encontrados na natureza e têm por objetivo prolongar o corpo e os sentidos do ser humano (ROVER, 2006, p. 86).

Oriunda dos novos avanços tecnológicos desenvolvidos na “Era da Informação”, a Internet⁹ tornou-se uma forte aliada no processo educacional a partir da inclusão digital, gerando impactos na educação ambiental, no fortalecimento da interculturalidade e na democratização da informação. Porém, a indisponibilidade desses avanços tecnológicos podem proporcionar a criação dos “excluídos digitais”, conforme lecionam as autoras Colaço e Sparemberger (2010, p. 209):

Todos estes avanços, no entanto, não estão disponíveis para a maioria da população, com custos altos, falta de infraestrutura e a ausência de capacitação e de uma política definida para a inclusão digital. As novas tecnologias de comunicação e informação devem ser compartilhadas o quanto antes, caso contrário, correremos o risco de criar uma nova casta: os excluídos digitais. A sociedade da informação tem de ser democratizada, deve possibilitar a toda à população, inclusive àquela parcela tida como vulnerável, o acesso às novas tecnologias, respeitando suas diferenças culturais (COLAÇO; SPAREMBERGER, 2010, p. 209).

Dessa forma, o uso da internet surge como mais um mecanismo capaz de aperfeiçoar a disseminação da informação, for-

9 Hoje, a rede internet já é uma boa mídia para a participação na política na medida em que pode ajudar as pessoas de todo o mundo a se envolverem mais com o governo, da mesma forma que facilita aos potenciais empresários se envolver no mundo dos negócios. Como premissa verdadeira, temos que as ações de mobilização não precisam correr pelos canais oficiais, sendo essa uma característica importante das relações de poder (ROVER, 2006, p. 100).

talecer o processo de educação ambiental e possibilitar a libertação e independência desses Povos e Comunidades Tradicionais. Assim, as autoras Colaço e Sparemberger (2010, p. 210) reconhecem que a disponibilidade da rede, acessível a todos em qualquer lugar, favorece a universalização do conhecimento e a democratização da tecnologia, deixando de ser um monopólio dos países ricos ou mesmo da elite econômica dos países pobres.

2 GOVERNO ELETRÔNICO: PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL PARA OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BRASIL

A inclusão digital facilita a divulgação dos traços culturais que pode ser um eficiente instrumento de luta e reivindicação de direito de determinada comunidade em nível nacional e internacional (COLAÇO, p. 102).

Na tentativa de combater a “exclusão digital” especificamente dos Povos e Comunidades Tradicionais e de promover a educação ambiental nas redes digitais, os ministérios da Cultura (MinC) e das Comunicações (MiniCom) anunciaram no ano de 2015 a expansão do programa “Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac)”. O programa oferece conexão, de forma gratuita, por via terrestre e satélite, a comunidades em estado de vulnerabilidade social em todo o Brasil.

Em um primeiro levantamento, estimam-se a instalação de um total de 167 antenas que vão levar acesso à internet em banda larga para comunidades indígenas, quilombolas e rurais. Nesse sentido, ressalta-se que:

Governo eletrônico é uma infra-estrutura única de comunicação compartilhada por diferentes órgãos públicos a partir da qual a tecnologia da informação e da comunicação é usada de forma intensiva para melhorar a gestão pública e o atendimento ao cidadão. Assim, o seu objetivo é colocar o governo ao alcance de todos, ampliando a transparências das suas ações e incrementando a participação cidadã (ROVER, 2006, p. 99).

Assim, o Governo Eletrônico¹⁰ deve combater essa forma de exclusão a partir de iniciativas em várias frentes hoje identificadas pela expressão inclusão digital. Essas medidas visão democratizar a informação e promover uma inclusão digital cidadã para essas populações frente aos indicadores de comunicação nacional.

2.1 INDICADORES DE COMUNICAÇÃO NACIONAL

Com a evolução das novas tecnologias¹¹, na última década o acesso à internet no Brasil expandiu potencialmente, considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PENAD, o país apresentou um crescimento de quase 400% (quatrocentos por cento). No ano de 2005, os domicílios com acesso a internet computavam o número de 13,5 milhões, enquanto no ano de 2013, esse número elevou-se para 42,4 milhões, conforme dados do IBGE esquadriado na planilha a seguir:

TABELA 3 – ACESSO À INTERNET POPULAÇÃO GERAL

INTERNET	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Domicílios com acesso à Internet - IBGE *	13,6	16,7	20,0	23,8	27,4	29,9	36,6	40,3	42,4
Domicílios com computador - IBGE *	18,5	22,0	26,5	31,2	34,6	37,2	42,9	46,4	48,9
Acessos banda larga em milhões - Anatel	4,0	6,0	9,0	14,9	21,7	34,2	56,8	79,0	125,4

* Divisão do total de domicílios com microcomputador ou com microcomputador e acesso à Internet pelo total de domicílios particulares permanentes divulgado na última PNAD (IBGE)

Fonte: <http://www.comunicacoes.gov.br/dados>

10 A construção do Governo Eletrônico e da democracia digital não pode ser encarada como uma possibilidade, mas como uma necessidade. Realizando-se, deixa de ser eletrônico ou digital e passa a ser apenas governo e democracia (ROVER, 2006, p. 102).

11 A tecnologia gradualmente cria um ambiente humano totalmente novo. [...] Os indivíduos são modificados por suas técnicas de comunicação. As primeiras mídias eram extensões do corpo e dos sentidos, dos olhos e dos ouvidos humanos. As telecomunicações constituem não somente extensões do sistema nervoso central, mas técnicas que sobre ele rebatem, determinando uma modelagem da sociedade (McLUHAN, 1964, p. 10).

É notável o forte crescimento do acesso à internet no Brasil, porém não existem indicadores de comunicação específicos sobre os Povos e Comunidades Tradicionais. Os dados são apresentados de forma geral e superficial, uma espécie de “maquiagem digital”. Assim, a inexistência dos fatores relacionados abaixo fragilizam o governo eletrônico e a democratização da informação:

- Ausência de indicadores de comunicação específico para Povos e Comunidades Tradicionais, que são essenciais para as análises de (in) aplicabilidade e (in) eficiência dos programas de inclusão digital;
- Escassez de recursos para a infra-estrutura da comunicação, pois é uma área que deve ser objeto de permanente investimento;
- Dialogo intensivo entre esses grupos e o poder público para aperfeiçoamento do Governo Eletrônico;
- Desenvolvimento de programas que viabilizem a divulgação da interculturalidade desses grupos nas redes, possibilitando objetivamente um aprimoramento no processo da educação ambiental;

Para combater a “maquiagem digital” produzida por esses indicadores superficiais de comunicação, é preciso ter claro que a questão central de todo esse processo não é tecnológica, mas cultural. É preciso compreender que as tecnologias ou as escolhas tecnológicas são produtos de relações sociais fortemente marcadas por padrões e determinações construídas ao longo da história da comunidade e dos indivíduos (ROVER, 2006, p. 102). Dentro do processo de inclusão digital, a transparência e individualização dos dados, são fundamentais para compreender a sociedade em rede.

CONCLUSÃO

Para que a legislação ambiental tenha um efetivo alcance, principalmente porque objetiva a prevenção de danos ao

meio ambiente, é necessário que esta seja mais bem difundida. Consta-se que há casos em que muitos danos ao meio ambiente ocorrem por total desinformação do cidadão. Torna-se difícil fazer com que um povo compreenda a importância da legislação ambiental se não possui consciência da necessidade de se preservar o meio ambiente. Dessa forma, sua eficácia dependerá da assimilação por parte da sociedade.

A efetivação das normas que objetivam a proteção do meio ambiente está diretamente relacionada ao nível de consciência de um povo. Somente será possível a sua observância quando o cidadão adquirir consciência ecológica, o que somente será alcançado com a implementação de uma educação ambiental adequada. Do contrário, corre-se o risco de que as práticas lesivas ao meio ambiente continuem e, o que é mais grave, se tornem irreversíveis, tornando impossível à vida no Planeta.

Nesse sentido, entende-se que os Povos e Comunidades Tradicionais, assim como todo cidadão, necessitam em caráter de prioridade fazer parte desse processo de acesso a informação ambiental. Ressalta-se que esses grupos diferenciados são os mais afetados pelos impactos e conflitos ambientais, pois possuem um modo de vida com dependência intrínseca dos recursos naturais, logo, é vital para a sobrevivência da sua biodiversidade e sociodiversidade a manutenção de um meio ambiente equilibrado.

Por fim, as novas tecnologias são essenciais no âmbito de gestão do Governo Eletrônico. Assim, o acesso à internet para as populações abordadas nesse estudo, surge como mais um instrumento para fortalecer a inclusão digital, combater os indicadores de desigualdade ambiental, bem como aprimorar o direito de informar, de se informar e de ser informado. Conseqüentemente, promovendo a educação ambiental, a interculturalidade e a democratização da informação.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. BEZERRA, Gustavo das Neves. MELLO, Cecília Campello do Amaral. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIER, Ruan Martínez. **O ecologismo dos Pobres**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: 34, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em março de 2015.

_____. **Decreto n. 6.040**, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em março de 2015.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/documentos/convs/decl_rio92.pdf>. Acesso em março de 2015.

_____. FUNAI. Disponível em <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em junho de 2015.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. **Constituição da República Portuguesa Anotada**. 3. ed. rev. Coimbra: Coimbra Editora, 1993.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **O que é Direito Ambiental**. Florianópolis: Habitus, 2003.

COLAÇO, Thais Luzia. **A inclusão digital dos povos da floresta**. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/capitulo5.pdf>>. Acesso em junho de 2015.

_____; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. **Direito e Identidade das Comunidades Tradicionais – do direito do autor ao direito à cultura**. Revista Ibict. v. 7, n. 2, 2011, p. 692. Disponível em <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/430/318>>. Acesso em junho de 2015.

_____; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. **Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica**. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 207-230, jan./jun. 2010.

Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/direitoeconomico?dd1=4329&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em junho de 2015.

CONFLITO AMBIENTAL. Disponível em <<http://www.conflitoambiental.icit.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>>. Acesso em junho de 2015.

DEL'OLMO, Elisa Cerioli. **Informação ambiental como direito e dever fundamental**. Disponível em <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_2/Elisa_Cerioli.pdf>. Acesso em março de 2015.

DIEGUES, Antônio Carlos. ARRUDA, Rinaldo S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

INDICADORES DE COMUNICAÇÃO. Disponível em <<http://www.comunicacoes.gov.br/gesac>>. Acesso em junho de 2015.

LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. **Direito ambiental na sociedade de risco**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MACHADO, Paulo Afonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2001.

McLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

ROVER, Aires José (org.). **Direito, Sociedade e Informática: limites e perspectivas da vida digital**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. **A democracia digital possível**. Revista Sequência, n52, p. 85-104, jul. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15202>>. Acesso em junho de 2015.

DE LA NEGACION DEL DERECHO A LA CONCEPCION DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO PLURIDERECHO: UNA CONCEPCION GARANTISTA

Eric Eduardo Palma González¹

PALABRAS CLAVES: Derecho a la educación; protección judicial del derecho a la educación; protección del derecho a la educación en la constitución y en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

INTRODUCCIÓN

Me he propuesto en este trabajo las siguientes tareas: 1. Demostrar que la concepción del derecho a la educación como pluriderecho (visión multifacética) facilita su protección; 2. Demostrar que no existen razones de técnica legislativa que imposibiliten la protección del derecho a la educación; 3. Sostener que la paupérrima regulación constitucional del derecho en Chile obedece a la concepción económica neoliberal que inspiró la regulación del catálogo de derechos en la Carta Otorgada de 1980, y no a la imposibilidad jurídica de generar mecanismos de pro-

1 Abogado. Diplomado en Gestión Universitaria. Diplomado en Pedagogía Universitaria. Magíster en Historia. Doctor en Derecho. Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, profesor titular (catedrático). Investigador asociado a la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile
Agradezco a mi ayudante el abogado José Faúndez por su colaboración en este trabajo en lo relativo a la jurisprudencia nacional.

tección para estos derechos; 4. Mostrar que aun cuando los operadores del Derecho en Chile no manejan la visión multifacética del Derecho, han sido capaces de crear mecanismos indirectos de protección de distintos aspectos del mismo, amagados por decisiones de particulares o de órganos públicos, en una suerte de camuflaje protector: se ha recurrido a la defensa de un derecho dotado de protección constitucional para obtener como efecto secundario la protección de un aspecto del derecho a la educación.

Me concentraré por lo tanto en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos del derecho a la educación son susceptibles de proteger por vía judicial?
2. ¿Qué fórmulas de protección existen en el Derecho Constitucional comparado? Cabría agregar también ¿qué mecanismos existen en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos?

Paso a explicarme.

1 LA CONCEPCIÓN DEL DERECHO DE LA EDUCACIÓN COMO PLURIDERECHO Y SU PROTECCIÓN POR VÍA JUDICIAL: APOYANDO LA FUNDAMENTACION DEL CAMUFLAJE PROTECTOR DE LOS OPERADORES

1.1 DE LA NEGACIÓN DEL DERECHO A LA CONCEPCIÓN DEL PLURIDERECHO A LA EDUCACIÓN

Desde hace muchos, y para impedir la adecuada defensa de los derechos sociales económicos y culturales (en adelante desc), la doctrina constitucional chilena ha atribuido valor normativo a los derechos civiles y políticos (lo que implica tratarlos como derechos propiamente tales) y aborda los derechos sociales como meras declaraciones dotadas a lo más de valor simbólico

o político, pero con poca virtualidad jurídica (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Para impedir la eficacia de los desc. la doctrina constitucional formuló la distinción:

Entre obligaciones negativas y positivas: de acuerdo a esta línea de argumentación, los derechos civiles se caracterizarían por establecer obligaciones negativas para el Estado –de abstención–... mientras que los derechos sociales exigirían obligaciones de tipo positivo –... dar prestaciones– [...]. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Se dice que el Poder Judicial puede proporcionar defensa jurídica a los primeros anulando los actos del Estado que violan el deber de abstención; en cambio, como la satisfacción de los desc requiere de una disposición de fondos por el Estado, no podría imponer obligaciones al Estado de dar o hacer.

De un tiempo a esta parte, fines de 1980 y principios de la década de 1990, la doctrina del Derecho Internacional de los Derechos Humanos viene demostrando que tal argumentación carece de asidero. Baste reparar, han dicho los autores que promueven los desc., que la vigencia de los derechos civiles y políticos implica también un actuar del Estado recurriendo a disposición de fondos, como en una elección. Por otra parte, hay casos de derechos sociales en que el Estado debe abstenerse de actuar, por ejemplo, tratándose del ejercicio de un derecho como la huelga o la negociación colectiva.

Hoy impera una visión que considera el carácter interdependiente de los derechos. En virtud a ella no se entiende que se pueda alcanzar un nivel adecuado de satisfacción de los derechos civiles y políticos si al mismo tiempo hay carencias en los desc. Y viceversa.

Señala la literatura que no cabe perder de vista que hay derechos del PIDESC que son de ejecución inmediata y otros que podrían requerir intervención de una autoridad administrativa o judicial. Esto implica que hay cierto tipo de derecho social, económico y cultural que requiere de la posibilidad de la justicia-

bilidad del Derecho, y que hay derechos que en tanto que son de ejecución inmediata, no la requieren:

[...] aunque un Estado cumpla habitualmente con la satisfacción de determinadas necesidades o intereses tutelados por un derecho social, no puede afirmarse que los beneficiados por la conducta estatal gozan de ese derecho como derecho subjetivo, hasta tanto verificar si la población se encuentra en realidad en condiciones de demandar judicialmente la prestación del Estado ante un eventual incumplimiento. Lo que calificará la existencia de un derecho social como derecho pleno no es simplemente la conducta cumplida por el Estado, sino también la posibilidad de reclamo ante el incumplimiento: que -al menos en alguna medida- el titular/acreedor esté en condiciones de producir mediante una demanda o queja, el dictado de una sentencia que imponga el cumplimiento de la obligación generada por su derecho. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Se sostiene entonces que:

La actividad positiva del Estado que resulta violatoria de los límites negativos impuestos por un determinado derecho económico, social o cultural resulta cuestionable judicialmente y, verificada dicha vulneración, el juez decidirá privar de valor jurídico a la acción o a la manifestación de voluntad del Estado viciada, obligándolo a corregirla de manera de respetar el derecho afectado. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

La cuestión más debatida hoy tiene que ver con:

Casos de incumplimiento de obligaciones positivas del Estado, es decir, omisiones del Estado en sus obligaciones de realizar acciones o adoptar medidas de protección y aseguramiento de los derechos en cuestión... difícilmente pueda discutirse que la realización parcial o discriminatoria de una obligación positiva no resulte materia justiciable. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Y si bien tratándose de incumplimiento total por el Estado el asunto resulta complejo para los Tribunales, porque

implica el diseño de una política pública, hay casos en que se ha obligado al Gobierno por los Tribunales, v.g. Sudáfrica, a diseñarla e implementarla.

Se ha llamado la atención respecto del valor político que tendría la pura constatación por el Poder Judicial de una omisión masiva por parte del Estado:

Resulta especialmente relevante a este respecto que sea el propio Poder Judicial el que “comunique” a los poderes políticos el incumplimiento de sus obligaciones en esta materia. Cuando el poder político no cumple con las obligaciones y es “puesto en mora” por el Poder Judicial, se enfrentará a la correspondiente responsabilidad política que derive de su actuación morosa ante su propia población. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Se concluye entonces que:

Si bien puede concederse que existen limitaciones a la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, cabe concluir en el sentido exactamente inverso: dada su compleja estructura, no existe derecho económico, social o cultural que no presente al menos alguna característica o faceta que permita su exigibilidad judicial en caso de violación... -en este sentido ha dicho el Comité de Derechos Sociales, Económicos y Culturales que la- “falta de recursos judiciales adecuados, que permitan hacer justiciables estos derechos, constituye una violación autónoma del Pacto. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

En todo caso es un hecho notorio que un:

Obstáculo importante para la exigibilidad de los derechos sociales es la inadecuación de los mecanismos procesales tradicionales para su tutela. Las acciones judiciales tradicionales tipificadas por el ordenamiento jurídico han sido pensadas para la protección de los derechos civiles clásicos... -pero de esto- no se sigue de ningún modo la imposibilidad técnica de crearlos y desarrollarlos. El argumento de la inexistencia de acciones idóneas señala simplemente un estado de cosas. (ABRAMOVICH; COURTIS, 2005).

Emilio Biasco nos recuerda que se entiende por garantía según la Corte Interamericana de Derechos Humanos:

Las garantías sirven para proteger, asegurar o hacer valer la titularidad o el ejercicio de un derecho. Como los Estados Partes tienen la obligación de reconocer y respetar los derechos y libertades de la persona, también tienen la de proteger y asegurar su ejercicio a través de las respectivas garantías (art. 1.1), vale decir, de los medios idóneos para que los derechos y libertades sean efectivos en toda circunstancia.²

Precisemos que de acuerdo con la doctrina del Derecho Internacional de los Derechos Humanos:

La justiciabilidad se refiere a la posibilidad de exigir a través de un mecanismo jurídico el cumplimiento o restitución de un derecho, en nuestro caso, el derecho a la educación. La exigibilidad jurídica está condicionada por la existencia de una legislación que garantice el cumplimiento de las obligaciones que se derivan de un derecho. Estas garantías se refieren a la posibilidad de interponer una denuncia o cualquier otro recurso jurídico frente a los tribunales cuando el contenido del derecho ha sido violado. Para garantizar, respetar y proteger el cumplimiento de los derechos se necesitan leyes que creen mecanismos de reparaciones en caso de violaciones del derecho.³

Las Directrices de Maastricht abordan de manera precisa el tema de la violación de los derechos y disponen al respecto:

Acceso a las vías de reparación

22. Toda persona o toda colectividad que sea víctima de una violación de un derecho económico, social o cultural tendrá acceso a un recurso judicial efectivo o a otras vías de

2 El mismo autor propone distinguir entre garantías jurisdiccionales propiamente tales y lo que podemos identificar como garantías extrajurídicas, operando ya sea a nivel interno o externo; por iniciativa individual o colectiva; y en función de derechos individuales o colectivos.

3 <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/que-hacemos/fortalecer-la-democracia-participativa/justiciabilidad.html>

reparación apropiadas, tanto en el plano nacional como en el internacional.

Reparación adecuada

23. Todas las víctimas de violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales tienen derecho a una reparación adecuada, que puede revestir la forma de restitución, compensación, rehabilitación y satisfacción o de garantías de no repetición.

Prohibición de toda aceptación oficial de las violaciones

24. Los órganos judiciales nacionales y los demás órganos evitarán hacer declaraciones que puedan tener como resultado la aceptación oficial de la violación de una obligación internacional cometida por el Estado interesado. Como mínimo, las autoridades judiciales nacionales habrán de tomar en consideración las disposiciones correspondientes de la normativa internacional y regional en materia de derechos humanos como ayuda interpretativa al formular cualquier decisión relativa a violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales. Instituciones nacionales

25. Los órganos de promoción y vigilancia, entre ellos las instituciones nacionales de defensa cívica y las comisiones de derechos humanos, deben ocuparse de las violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales con la misma energía con que se ocupan de las violaciones de los derechos civiles y políticos...”

Impunidad

27. Los Estados deben adoptar medidas eficaces para salir al paso de una posible impunidad en caso de violación de los derechos económicos, sociales y culturales y deben procurar que nadie que sea responsable de violaciones de tales derechos goce de inmunidad por sus actos.

Por otra parte, incide en una cuestión de enorme relevancia para la educación jurídica, en particular, para la impartida en universidades estatales. Hay un apartado dedicado a la:

Función de las profesiones jurídicas

28. Para tener recursos judiciales efectivos y otros recursos para las víctimas de violaciones de los derechos económi-

cos, sociales y culturales, los abogados, los jueces, los árbitros, las asociaciones de abogados y la comunidad jurídica en general prestarán atención muy en especial a estas violaciones en el ejercicio de sus funciones profesionales según lo recomendado por la Comisión Internacional de Juristas en la Declaración y Plan de Acción de Bangalore, de 1995.

La dogmática afirma hoy por hoy que: “La educación se presenta tanto como un derecho o facultad de las personas como también una obligación o deber constitucional, como lo establece la Carta Fundamental chilena en su art. 19 N° 10 en su inciso 4°:”*La educación básica y la educación media son obligatorias*”. Dicha obligación recae sobre los niños y adolescentes, como asimismo, sobre sus padres, los cuales tienen la obligación o deber constitucional de educar a sus hijos”⁴

¿Qué queremos decir cuando afirmamos que el derecho a la educación es un pluriderecho? Que no sólo debe ser tratado como un derecho del tipo derecho económico, social y cultural, sino que, además, como uno de carácter civil o político. Al respecto ha dicho el Comité de Derechos Sociales Económicos y Culturales en su Observación General número 11 (1999) que:

2. El derecho a la educación, reconocido en los artículos 13 y 14 del Pacto, así como en otros tratados internacionales, tales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, es de vital importancia. Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos

4 NOGUEIRA, Humberto « El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos », *Ius et Praxis*, Facultad de Derecho, Universidad de Talca, Talca, vol. 14, número 2, 2008, versión en línea en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-00122008000200007&script=sci_arttext

humanos.⁵

Esta Observación está complementada por la Observación General número 13 que dispone:

1. La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.⁶

Agregando:

5. El Comité toma nota de que, desde que la Asamblea General aprobó el Pacto en 1966, otros instrumentos internacionales han seguido desarrollando los objetivos a los que debe dirigirse la educación y, por consiguiente, considera que los Estados Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecuó a los propósitos y objetivos expuestos en el párrafo 1 del artículo 13, interpretados a la luz de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien (Tailandia), 1990) (art. 1), la Convención sobre los Derechos del Niño (párrafo 1 del artículo 29), la Declaración y Plan de Acción de Viena (parte I, párr. 33, y parte 11, párr. 80), y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de

5 Disponible en : <http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html#GEN11>.

6 Disponible en : <http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html#GEN13>.

los derechos humanos (párr. 2). Todos estos textos tienen grandes coincidencias con el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto, pero también incluyen elementos que no están contemplados expresamente en él, por ejemplo, referencias concretas a la igualdad entre los sexos y el respeto del medio ambiente. Estos nuevos elementos están implícitos y reflejan una interpretación contemporánea del párrafo 1 del artículo 13. La opinión del Comité se sustenta en el amplio apoyo que los textos que se acaba de mencionar han recibido en todas las regiones del mundo.

El Comité en la misma Observación General número 13 señala:

Si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos dependerá de las condiciones que imperen en un determinado Estado Parte, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación);

Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por

medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia);

Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13).

d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

7. Al considerar la correcta aplicación de estas “características interrelacionadas y fundamentales”, se habrán de tener en cuenta ante todo los superiores intereses de los alumnos”.⁷

2.1 ¿QUÉ ASPECTOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SON SUSCEPTIBLES DE PROTEGER POR VÍA JUDICIAL? ANÁLISIS DE CASOS VERIFICADOS ANTE EL PODER JUDICIAL CHILENO Y BREVE MENCIÓN A JURISPRUDENCIA INTERNACIONAL

Como ya sabemos, la paupérrima regulación constitucional chilena de los desc, obedece a la concepción económica

7 Disponible en : <<http://www.escr-net.org/docs/i/428712>>.

neoliberal que inspiró la regulación del catálogo de derechos en la Carta Otorgada de 1980. Sin embargo, los operadores del derecho han sido capaces de crear mecanismos indirectos de protección de distintos aspectos del derecho amagados por decisiones de particulares o de órganos públicos, en una suerte de camuflaje protector: se ha recurrido a la defensa de un derecho dotado de protección constitucional para obtener como efecto secundario la protección de un aspecto del derecho a la educación.

Cabe hacer notar que un fenómeno semejante se observa en el Derecho Internacional. Así por ejemplo en el caso de la estudiante MC, alumna de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Coquimbo, a quien el colegio no le permitió renovar su matrícula por encontrarse en estado de embarazo, el abogado defensor terminó recurriendo a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, alegando la violación por el Estado de Chile y su normativa, del derecho a la vida privada y del derecho a la igualdad: la defensa de MC “imputa responsabilidad a la República de Chile (“el Estado” o “el Estado chileno”) en virtud de la negativa de los tribunales de dicho país a sancionar la injerencia abusiva en la vida privada de MC, quien reclamó judicialmente la decisión del colegio privado que la expulsó por haber quedado embarazada...derecho a la protección de la honra y la dignidad (artículo 11) y a la igualdad ante la ley (artículo 24). Alegan igualmente la violación de la obligación general de respetar y garantizar los derechos prevista en el artículo 1(1) y el deber de adoptar disposiciones de derecho interno previsto en el artículo 2 del instrumento internacional citado”.

La solución amistosa implicó que el Gobierno de Chile: “daría publicidad a las medidas reparatorias, a través de una comunicación oficial que pueda ser dada sobre el particular, junto a las autoridades regionales, reconociéndose que los derechos consagrados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos: a no ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas a la vida privada y a la igual protección de ley de la peticionaria fueron violados al no renovarse su matrícula y obligada a aban-

donar el establecimiento educacional “Colegio Andrés Bello” de Coquimbo, colegio particular subvencionado de financiamiento compartido, en que cursaba su enseñanza, por el único hecho de encontrarse embarazada”.

El caso de MC muestra, según como lo ha señalado la propia Comisión, que “[...] el mecanismo contemplado en el artículo 48 (1) (f) de la Convención Americana permite la conclusión de las peticiones individuales en forma no contenciosa, como se ha demostrado en casos referentes a diversos países de la región”.

En el caso de la judicatura nacional encontramos que el intento por proteger un derecho que no cuenta con el recurso de protección (mecanismo contemplado en el texto constitucional para el amparo de ciertos derechos lesionados o amenazados por actos de privados o entes públicos), tuvo éxitos y fracasos en la década de 1980.

Enrique Navarro nos recuerda que en sentencias dictadas en los años de 1981-1987, los tribunales superiores dejaron sentado que “la conculcación del derecho a la educación, al estar excluida de la protección constitucional del derecho a la educación, no puede razonarse sobre la base de otros derechos” (NAVARRO, p. 149). A vía de ejemplo se resolvió que no era posible invocar el derecho de propiedad sobre el título profesional, dado que no tienen el carácter de bienes incorporales.

La Corte Suprema resolvió en un sentido distinto el año 1989: la calidad de estudiante universitario faculta al interesado para acceder al título, lo que configura una especie de propiedad, que se encuentra amparada en el artículo 19 N° 24 de la Constitución Política (Corte Suprema, 6.04.89. Gaceta Jurídica 106. pág. 27)⁸.

También se ha resuelto que la negativa de un establecimiento educacional de entregar certificados de notas y estudios, vulnera el derecho de propiedad del recurrente sobre los “logros académicos”. (Corte de Apelaciones de Talca, Rol N°60.845).

8 Dicha doctrina se ha mantenido en los últimos años (C.A.S, Rol N° 1.182-2001).

También ha sido objeto de decisión de los Tribunales Superiores de Justicia la expulsión de estudiantes por aplicación del reglamento de disciplina del colegio. Dice al respecto el profesor Navarro que a fines de la década de 1980, la Corte de Apelaciones de Santiago estimó violado el artículo 19 número 2 de la Constitución, pues no se había seguido el procedimiento fijado en el reglamento respectivo, al expulsarse un alumno.

Arturo Matte⁹ señala que esta doctrina se encuentra en la década de 1980 en sentencias de la Corte de Apelaciones de Antofagasta, Santiago y Concepción. Los jueces tutelaron la vigencia del derecho al debido proceso del estudiante sometido a procedimiento sancionatorio por su establecimiento educacional: “Es un principio fundamental de antigua data el de que ‘nadie puede ser sancionado sin ser oído’. Basta recordar que Dios mismo interrogó a Adán, a Eva y a Caín antes de castigarlos” (Martín Donoso Villaseñor con Subdirector Ejecutivo del Instituto Nacional de Capacitación Profesional (Inacap) (1989), Corte de Apelaciones de Santiago, Recurso de Protección (MATTE IZQUIERDO, p. 172).

La protección se extendió incluso al nivel universitario. Cuestión no menor si consideramos el contexto sociopolítico de la época. Señala Matte que entre los primeros fallos que tomaron en cuenta las normas de un debido proceso en los procedimientos sancionatorios aplicados por un establecimiento educacional, destacan Olivos Marín, Oriana, con Vicerrector Académico de la Universidad de Santiago (1982) y Bernardo Espinoza Bancalari a favor de Alejandro Navarro Brain y otros estudiantes con Rector de la Universidad de Concepción, don Carlos von Plessing Baentsch (1988). En ambos casos, las respectivas Cortes de Apelaciones, luego de hacer un detallado análisis de las omisiones que se cometieron en los procedimientos aplicados por los recurridos para imponer las sanciones impugnadas, acogieron los

9 MATTE IZQUIERDO, Arturo. En, “Recurso de protección y garantía constitucional del debido proceso en los procedimientos seguidos contra establecimientos educacionales en la adopción de medidas disciplinarias. Análisis de jurisprudencia”. Revista Chilena de Derecho, vol. 36, número 1,

respectivos recursos de protección interpuesto por los alumnos afectados, fundado en que, como consecuencia de estas omisiones, se habría procedido en forma arbitraria en la aplicación de las referidas sanciones.

Destaca el citado autor el fallo de Lobos Sandoval, Oscar con Rector de la Universidad de Antofagasta (1983): la Corte de Apelaciones de Antofagasta, al momento de analizar el recurso de protección, estimó que

Para desvirtuar los reparos hechos por el recurrente a la resolución impugnada, es previo analizar si ella ha sido dictada por la autoridad correspondiente, si esta lo ha hecho dentro del ámbito de sus atribuciones y conforme a un procedimiento establecido con antelación y si la medida guarda proporción con los fundamentos de hecho que la han motivado. (MATTE IZQUIERDO, p. 172)

A propósito del fenómeno de las tomas (ocupaciones de colegios por los estudiantes impidiendo el normal desarrollo de las clases) del año 2011, y la aplicación de la sanción de cancelación de matrícula del colegio a estudiantes protagonistas de la mismas o respecto de los cuales existía sospecha de que hubieran participado, hay una abundante jurisprudencia. Así la Corte de Apelaciones y Suprema, pronunciándose sobre la cancelación de matrícula resolvieron dejarla sin efecto, por que “es una medida extrema, por las graves consecuencias que acarrea, por lo cual el (establecimiento), debe justificarla, debiendo considerar las consecuencias que de ella se derivan” (CAT. ROL 747-97. Confirmado por CS, y CAS N° 2091-96).

La Corte de Apelaciones de Punta Arenas en autos rol 59-2011¹⁰, resolvió acoger la acción cautelar presentada por alumnos y apoderados del Colegio Punta Arenas y que fueron expulsados del establecimiento. El fallo resuelva que la decisión adoptada el 16 de agosto de 2011 por la dirección del colegio es arbitraria, ya que se adoptó sin respetar la reglamentación interna del propio recinto escolar:

10 Disponible en: <http://www.poderjudicial.cl/modulos/Home/Noticias/PRE_noticias.php?cod=3292&opc_menu= 0&opc_menu=&opc_item=>>.

La sanción de caducar la matrícula y expulsar a los recurrentes deviene en arbitraria, porque no es posible entender que se haya adoptado el 16 de agosto de 2011 por un hecho cometido el 13 de agosto de 2011, esto es, tres días antes -según se estableció el motivo tercero- y sólo podría explicarse en que se adoptó sin aplicar el procedimiento fijado en el Reglamento que la contempla, toda vez que fue decidida de inmediato sin siquiera oír a los afectados. Además, tratándose de medidas extremas, debieron ser resueltas en forma restrictiva y excepcional, lo que no se dio. Para así decirlo se tiene presente que dicha medida implica una alteración radical en la normalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los recurrentes que se vio abruptamente interrumpido sin observancia del Reglamento que lo rige (...).

La Corte de Apelaciones de San Miguel acogió un recurso de protección presentado por padres de cuatro alumnos de un colegio de la comuna de La Granja, los que fueron expulsados del establecimiento educacional por participar en una toma del recinto: “Al imponerse una sanción de última *ratio* como lo es la expulsión del establecimiento sin contar con un ordenamiento jurídico interno que contenga un procedimiento donde se expresen con claridad los medios de defensa recursos e instancias que pueden abordarse por los afectados, la acción necesariamente al carecer del debido sustento de derecho deviene en ilegal, quedando entregada la decisión a la mera liberalidad o arbitrio de quien la adopta”.

El fallo agrega que “el actuar del Colegio recurrido ha vulnerado el artículo 19 N° 2 de la Constitución Política de la República, esto es la igualdad ante la ley, al haberse impuesto la sanción extrema de expulsión del establecimiento por un conjunto de autoridades del Colegio que no tienen dentro de sus atribuciones privativas el aplicar una sanción de tal naturaleza, por cuanto no se encuentran establecidas en ninguna orgánica del establecimiento en lo referido al número de personas que la integran, la forma como se adoptan sus acuerdos y los recursos que proceden en contra de sus decisiones, sino que todo se es-

tablece de forma general y desordenadamente en un Manual de Convivencia, que en definitiva lo que expone son principios y formas de actuar, pero no contiene un procedimiento racional y preestablecido para ejercer debidamente los derechos de los educandos, y que les permita a estos estar en condiciones equivalentes frente a otros que se encuentren en igual situación”.

La Corte de Apelaciones de Santiago acogió un recurso de protección presentado por padres de tres menores que fueron expulsados del Liceo Alberto Widmer de Maipú. En fallo unánime (rol 14504-2011) determinaron que el actuar del sostenedor del establecimiento fue arbitrario al no probar que los alumnos expulsados participaron en un intento de toma:¹¹

Aparece como poco razonable, exagerado y excesivo, que por una conducta no ejecutada, se recurra a la aplicación de una sanción tan drástica como lo es la expulsión o cancelación de matrícula, como quiera que se llame a la desvinculación de los alumnos recurrentes del Liceo, la que, además, es aplicada encontrándose próximo a concluir el año escolar, lo que aparece a todas luces como la utilización por parte del recurrido de un procedimiento disciplinario que adopta medidas de máxima severidad, sin que los afectados o sus representantes legales hayan dispuesto de la instancia para hacer valer sus descargos, lo que de por sí es una transgresión del Reglamento Institucional por la Dirección del Establecimiento.

Agrega que:

La expulsión o suspensión de los alumnos recurrentes, sólo puede entenderse como legítima cuando exista un riesgo real, concreto, actual para alguno de los estamentos del Liceo y luego de un justo y debido proceso, que no consta que en este caso haya existido. El recurrido, aludió sólo a intenciones en las comunicaciones indicadas anteriormente, razón por la que su proceder ha sido carente de razonabilidad y por ende, arbitrario (...) Todo lo anterior permite concluir a la Corte que lo obrado por el recurrido al decidir la expulsión o suspensión de los alumnos es contrario a

11 Disponible en: <http://www.poderjudicial.cl/modulos/Home/Noticias/PRE_noticias.php?cod=3446&opc_menu=0&opc_menu=&opc_item=>>.

la ley, opuesto al procedimiento o normativa interna del establecimiento contenida en el Reglamento Interno y carente de justificación. Se trata de un acto ilegal y arbitrario y lo analizado hace innecesarios otros estudios y referirse en particular a las Garantías Constitucionales violentadas.

En el mismo sentido, Corte de Apelaciones de Santiago causa rol 15352-2011.

La Corte de Apelaciones de Puerto Montt (rol 3-2012)¹² acogió la acción cautelar presentada por el estudiante de tecnología médica Wilson Mella Valenzuela. A quien no dejaron rendir su examen:

Que de los antecedentes aportados a estos autos por las partes, analizados conforme las normas de la sana crítica, especialmente la copiosa documentación acompañada al recurso por la parte recurrente, se desprende que la recurrida no dio cumplimiento a lo preceptuado por el artículo 39 del reglamento, norma incumplida que priva además al recurrente del derecho que le confiere el artículo 46 del mismo. Las diversas solicitudes efectuadas por el alumno Wilson Alexis Mella Valenzuela no ingresaron al sistema según reglamento interno, ni se dictó resolución alguna en los términos dispuestos por el artículo 39 del reglamento, tantas veces citado, limitándose a dar respuesta a través de un medio no contemplado en el mismo - correo electrónico- carente de toda forma y seriedad pasando por alto la normativa que los rige y que emana de la propia recurrida, privando de esta manera al recurrente del legítimo ejercicio de los derechos que le asisten conforme reglamento.

También se ha recurrido al derecho a la igualdad. La Corte Suprema acogió un recurso de protección presentado por el padre de un menor al que se le comunicó que se le cancelaría la matrícula para el año 2012 y se le prohibió participar en una actividad extra-programática fallo unánime (causa rol 6788-2011)¹³:

12 Disponible en: <http://www.poderjudicial.cl/modulos/Home/Noticias/PRE_noticias.php?cod=3637&opc_menu=0&opc_menu= &opc_item=>.

13 Disponible en: <http://www.poderjudicial.cl/modulos/Home/Noticias/PRE_noticias.php?cod=3274&opc_menu=0&opc_menu= &opc_item=>.

Que los hechos establecidos en el fallo que se revisa afectan la garantía constitucional de la igualdad ante la ley, porque al decidirse que en la próxima temporada escolar no sería aceptada la solicitud de matrícula y, en lo actual, que el menor no podrá participar en actividades extracurriculares como el viaje de estudios, se le discrimina injustificadamente afectando su proceso de formación. Que, además, es útil consignar que en el razonamiento anterior también **se ha tenido presente lo previsto en la carta fundamental a propósito del derecho a la educación.** (el subrayado es mío).

PROTECCIÓN POR VÍA ADMINISTRATIVA EN CHILE

La Superintendencia de educación (Título III de la Ley 20.529 de 27 de agosto de 2011) es definida por la ley como una institución fiscalizadora del cumplimiento de la normativa educativa relativa a la enseñanza parvularia, básica y media.

Tiene también la tarea de informar, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas, y otros usuarios e interesados.

Según el MINEDUC, cuatro son las funciones básicas de esta institución:

Fiscalizar y sancionar el cumplimiento de la normativa:

La fiscalización que realizará la Superintendencia en los colegios se enfoca en aspectos de infraestructura y administrativos, como por ejemplo, el verificar si el recinto cuenta con una infraestructura adecuada y segura para los niños y el personal, si los profesores cuentan con el título para enseñar, si existe un manual de convivencia claro y conocido por la comunidad escolar, si se registra de manera adecuada la asistencia de los alumnos, el estado del mobiliario, el pago de las cotizaciones de los profesores, entre otros aspectos.

Fiscalizar los recursos y auditar rendición de cuentas: La Superintendencia exigirá a los colegios una rendición de ingresos y gastos, lo que permitirá fiscalizar la legalidad del uso de los recursos que le entrega el Estado a los estable-

cimientos, es decir las subvenciones. Esta institución velará para que los recursos que entrega el Estado se usen para la educación de los alumnos.

Investigar y resolver denuncias y hacer de mediador con los reclamos: La Superintendencia recibirá las denuncias y los reclamos que se formulen por los miembros de la comunidad educativa u otros directamente interesados y que se refieran a materias de su competencia, sin perjuicio de las acciones legales correspondientes. Recibirá y mediará en casos de bullying, negación de matrícula, cobros indebidos, discriminación, entre otros.

Entregar información de interés a la comunidad escolar: Con el objetivo de alcanzar una mayor transparencia e informar a la comunidad escolar, especialmente a los padres y estudiantes, la Superintendencia entregará información de interés sobre los resultados del proceso de fiscalización y sanción de cada establecimiento.

3 REGULACIÓN EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL COMPARADO Y FORMULAS DE PROTECCION EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

¿Cómo se regula el derecho en el Derecho Constitucional comparado? Cabría agregar también ¿qué mecanismos existen en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos?

3.1 DERECHO CONSTITUCIONAL COMPARADO

Es posible distinguir en el contexto latinoamericano al menos tres grupos de regulaciones constitucionales según la definición que contienen de educación y la protección que prestan a la educación pública.

En el primer grupo tenemos a las constituciones que prestan menos atención a la determinación de fines al fenómeno educativo y a la educación pública y universitaria; en el segundo a los que regulan la materia estableciendo algún grado de protec-

ción; en el tercero a los propiamente protectores y promotores del Derecho.

En el primer grupo podemos señalar a la Constitución de Panamá de 1972¹⁴.

En el segundo grupo se ubica la Constitución de Honduras (1982-2005): sus artículos 160 y 161 regulan la universidad pública, establecen su autonomía, el deber del estado de financiarla fijando un porcentaje de los ingresos netos del Presupuesto de la Nación para gastar en educación. El artículo 171 dispone:

La educación impartida oficialmente será gratuita y la básica será además, obligatoria y totalmente costeadada por el Estado. El Estado establecerá los mecanismos de compulsión para hacer efectiva esta disposición.¹⁵

14 Artículo 87. Todos tienen derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de sus hijos.

La educación se basa en la ciencia, utiliza sus métodos. Fomenta su crecimiento y difusión y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la Nación panameña como comunidad cultural y política.

La educación es democrática y fundada en principios de solidaridad humana y justicia social; Artículo 98. El Estado establecerá sistemas que proporcionen los recursos adecuados para otorgar becas, auxilios u otras prestaciones económicas a los estudiantes que lo merezcan o lo necesiten; En igualdad de circunstancias se preferirá a los económicamente más necesitados; Artículo 99. La Universidad Oficial de la República es autónoma. Se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo. Tiene facultad para organizar sus estudios y designar y separar su personal en la forma que determine la Ley. Incluirá en sus actividades el estudio de los problemas nacionales así como la difusión de la cultura nacional. Se dará igual importancia a la educación universitaria impartida en Centros Regionales que a la otorgada en la capital; Artículo 100. Para hacer efectiva la autonomía económica de la Universidad, el Estado la dotará de lo indispensable para su instalación, funcionamiento y desarrollo futuro, así como del patrimonio de que trata el Artículo anterior y de los medios necesarios para acrecentarlo; Artículo 101. Se reconoce la libertad de cátedra sin otras limitaciones que las que, por razones de orden público, establezca el Estatuto Universitario.

15 Artículo 160. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es una Institución Autónoma del Estado, con personalidad jurídica, goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional. Contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Deberá programar su participación en la transformación de la sociedad hondureña.

Por su parte la Constitución de Costa Rica señala que el gasto público en educación estatal no será inferior al 6% anual del Producto Interno Bruto. Dispone que en su artículo 78: “El Estado facilitará la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley”.

Respecto de la educación superior pública establece en el artículo 85:

El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá -con las rentas actuales y con otras que sean necesarias- un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal... Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejoras que las sustituyan.

Dispone asimismo la libertad de cátedra a nivel universitario.¹⁶

La Ley y sus estatutos fijarán su organización, funcionamiento y atribuciones. Para la creación y funcionamiento de Universidades Privadas, se emitirá una ley especial de conformidad con los principios que esta Constitución establece...

Artículo 161. El Estado contribuirá al sostenimiento, desarrollo y engrandecimiento de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, con una asignación privativa anual no menor del seis por ciento del Presupuesto de Ingresos netos de la República, excluidos los préstamos y donaciones.

La Universidad Nacional Autónoma está exonerada de toda clase de impuestos y contribuciones.”

- 16 Artículo 77.- La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria; artículo 78.- La educación preescolar y la general básica son obligatorias. Estas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación.

En la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al seis por ciento (6%) anual del producto interno bruto, de acuerdo con la ley, sin perjuicio de lo establecido en los artículos 84 y 85 de esta Constitución.

El Estado facilitará la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del

El tercer grupo se integra con la Constitución de Ecuador de 2008: define a la educación como derecho de las personas a lo largo de la vida y como un deber ineludible e inexcusable del Estado.

Agrega su artículo 26:

Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley....; Artículo 82.- El Estado proporcionará alimento y vestido a los escolares indigentes, de acuerdo con la ley; Artículo 83.- El Estado patrocinará y organizará la educación de adultos, destinada a combatir el analfabetismo y a proporcionar oportunidad cultural a aquellos que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica; Artículo 84.- La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica; Artículo 85.- El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá -con las rentas actuales y con otras que sean necesarias- un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal. El Banco Central de Costa Rica administrará ese fondo y, cada mes, lo pondrá en dozosavos, a la orden de las citadas instituciones, según la distribución que determine el cuerpo encargado de la coordinación de la educación superior universitaria estatal. Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejoras que las sustituyan.

El cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente.

Ese plan deberá concluirse, a más tardar, el 30 de junio de los años divisibles entre cinco y cubrirá el quinquenio inmediato siguiente. En él se incluirán, tanto los egresos de operación como los egresos de inversión que se consideren necesarios para el buen desempeño de las instituciones mencionadas en este artículo.

El Poder Ejecutivo incluirá, en el presupuesto ordinario de egresos de la República, la partida correspondiente, señalada en el plan, ajustada de acuerdo con la variación del poder adquisitivo de la moneda.

Cualquier diferendo que surja, respecto a la aprobación del monto presupuestario del plan nacional de Educación Superior Estatal, será resuelto por la Asamblea Legislativa; Artículo 87.- La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza universitaria.

Artículo 88.- Para la discusión y aprobación de proyectos de ley relativos a las materias puestas bajo la competencia de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria, o relacionadas directamente con ellas, la Asamblea Legislativa deberá oír previamente al Consejo Universitario o al órgano director correspondiente de cada una de ellas.

Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Dispone por su parte el artículo 28: “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive”.¹⁷

Resulta de enorme relevancia para esta ponencia la disposición del artículo 347:

Artículo 347. Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación

17 Artículo 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo; Artículo 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional; Artículo 28. La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive. Artículo 29. El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.

2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.

3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.

4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.

5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.

6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.

7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.

8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.

9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.

11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

3.2. DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Hay varios fenómenos jurídicos que merecen especial atención desde la perspectiva de la protección de los desc., por una parte los Principios de Limburgo de 1986; las Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1997; el relator especial para el derecho a la educación; el Comité de Derechos Sociales Económicos y Culturales; y y el Protocolo Facultativo del PIDESC de junio de 2008.

3.2.1. PRINCIPIOS DE LIMBURGO

En los citados principios de Limburgo se dejó establecido que

Teniendo en cuenta que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, se debería prestar la misma atención y consideración urgente a la aplicación, fomento y protección tanto de los derechos civiles y políticos, como de los económicos, sociales y culturales.

Respecto de su interpretación, tema no menor en relación con el asunto de la gratuidad del derecho a la Educación Superior, se dispuso:

El Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales...debería, de acuerdo a lo dispuesto por la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (Viena, 1969), ser interpretado con buena fe, teniendo en cuenta su objetivo y sus propósitos, su significado común, el trabajo preparatorio y la práctica pertinente.

Se estableció con absoluta claridad la responsabilidad estatal. “Los Estados Partes del Convenio son responsables ante la comunidad internacional y ante sus propios pueblos por el cumplimiento de las obligaciones que se derivan del Pacto”.

Se determinaron con claridad ciertos principios básicos a ser respetados para velar por una adecuada consecución: “Todos

los organismos que velen por la buena ejecución del Pacto deberían prestar especial atención a los principios de no discriminación y de igualdad ante la ley al evaluar el cumplimiento del Pacto por parte de los Estados Partes”.

Por otra parte, se llamó la atención sobre la necesidad de atender a ciertos sectores de la población:

Teniendo en cuenta la especial relación entre el desarrollo y a realización progresiva de los derechos formulados en el Pacto, se debería prestar esmerada atención a las medidas destinadas a mejorar las condiciones de vida de los grupos sociales pobres y menos privilegiados, además de prever la necesidad de medidas especiales para proteger los derechos culturales de los pueblos indígenas y de las minorías.

Especial interés tiene para este trabajo, las reglas de interpretación respecto del alcance de la obligación estatal de la adopción de medidas apropiadas, en efecto, se estableció que:

Los Estados Partes deberán hacer uso, a nivel nacional, de todos los medios apropiados, tales como medidas legislativas, judiciales, administrativas, económicas, sociales y educativas consistentes con la naturaleza de los derechos, con el fin de cumplir con las obligaciones por ellos aceptadas bajo el Pacto... Los Estados Partes deberán dotarse de recursos efectivos, tales como las apelaciones ante un magistrado, cuando sea necesario.

En relación con las discriminaciones legales los Principios señalan:

Las leyes que impongan limitaciones al ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales no deberán ser arbitrarias, ni insensatas, ni discriminatorias.

50. Todos los actos legales que limiten el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales deberán ser claros y accesibles para todos.

51. Se deberá proporcionar todo tipo de salvaguardias adecuadas y recursos eficaces contra la imposición ilegal o abusiva de limitaciones a los derechos económicos, sociales y culturales.

Los Principios fijaron los casos de violación del PIDESC:

Se considerará que el Estado Parte comete una violación al Pacto si, por ejemplo:

- no logra adoptar una medida exigida por el Pacto;
- no logra remover, a la mayor brevedad posible y cuando deba hacerlo Todos los obstáculos que impidan la realización inmediata de un derecho;
- no logra aplicar con rapidez un derecho que el Pacto exige;
- no logra, intencionalmente, satisfacer una norma internacional mínima de realización, generalmente aceptada, y para cuya satisfacción está capacitado;
- adopta una limitación a un derecho reconocido en el Pacto por vías contrarias al mismo;
- retrasa, deliberadamente, o detiene la realización progresiva de un derecho, a menos que actúe dentro de los límites permitidos en el Pacto o que dicha conducta se deba a una falta de recursos o a una fuerza mayor;
- no logra presentar los informes exigidos por el Pacto.

3.2.2 DIRECTRICES DE MAASTRICHT

En relación con las Directrices de Maastricht el propio texto señala que las directrices:

[...] reflejan la evolución del derecho internacional a partir del año 1986. Estas directrices tienen como propósito ser de utilidad para todos los que se dedican a conocer e identificar las violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales y ofrecer recursos a las mismas, y en particular, aquellas entidades encargadas de la vigilancia y administración de justicia a los niveles nacional, regional e internacional.

Se deja expresa constancia de la amenaza de cierta concepción y práctica económica para los Desc:

Desde el final de la guerra fría, se observa en todas las regiones del mundo cierta tendencia a reducir la función del

Estado y a confiar al mercado la solución de los problemas de bienestar social, en muchos casos en respuesta a las condiciones creadas por los mercados y las instituciones financieras nacionales e internacionales y con la finalidad de atraer inversiones de empresas multinacionales cuya riqueza y poder son superiores a los de muchos Estados.

Ha dejado de darse por supuesto que el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales depende de manera apreciable de medidas adoptadas por el Estado, aunque en el plano del derecho internacional éste sigue teniendo en último término la responsabilidad de garantizar el ejercicio de estos derechos. Aun cuando estas tendencias compliquen todavía más la tarea de reprimir las violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales, es más urgente que nunca valorar estos derechos como es debido y, en consecuencia, procurar que se determinen las responsabilidades de los gobiernos cuando no cumplen con sus obligaciones en esta esfera.

El Estado es susceptible de imputación de violación del Pacto,

Como ocurre en relación con los derechos civiles y políticos, el hecho de que un Estado Parte no cumpla con una obligación contractual en materia de derechos económicos, sociales y culturales es, según el derecho internacional, una violación del Pacto.

Desde el punto de vista de su obligatoriedad los desc. tienen la misma cobertura que los otros derechos:

Al igual que los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales imponen a los Estados obligaciones de tres clases distintas: la de respetar, la de garantizar y la de satisfacer. El incumplimiento de cualquiera de estas tres obligaciones constituye una violación de estos derechos. La obligación de respetar exige de los Estados que se abstengan de ingerirse en el goce de los derechos económicos, sociales y culturales. Así, se viola el derecho a la vivienda si el Estado practica desalojos arbitrarios y forzosos. La obligación de garantizar exige de los

Estados que se opongan a las violaciones de estos derechos por terceros. Así, el hecho de que el Estado no garantice el cumplimiento por empleadores privados de las normas laborales básicas puede constituir una violación del derecho al trabajo o del derecho a gozar de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias. La obligación de satisfacer exige de los Estados que adopten disposiciones legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales y de otra índole para promover el pleno ejercicio de estos derechos. Así, puede constituir una violación el hecho de que el Estado no facilite cuidados médicos esenciales a los que los necesiten.

Se desarrolla la distinción entre *obligación de comportamiento* y *obligación de resultado*:

Cada una de las obligaciones de respetar, garantizar y satisfacer contiene elementos de la obligación de comportamiento y de la obligación de resultado. La obligación de comportamiento exige la adopción de medidas razonables concebidas para hacer efectivo el goce de un derecho concreto. Por ejemplo, en relación con el derecho a la salud, la obligación de comportamiento puede exigir la aprobación y ejecución de un plan de acción para reducir la mortalidad materna. La obligación de resultado exige de los Estados que consigan objetivos concretos en armonía con una norma sustantiva detallada. Por ejemplo, en relación con el derecho a la salud, la obligación de resultado exige la reducción de la mortalidad materna a los niveles convenidos en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo celebrada en El Cairo en 1994 y en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995.

Vuelve sobre el aspecto del logro progresivo:

El hecho de que la plena efectividad de la mayoría de los derechos económicos, sociales y culturales sólo se pueda lograr progresivamente, consideración que en realidad se aplica también a la mayoría de los derechos civiles y políticos, no modifica el carácter de la obligación jurídica de los Estados, en virtud de la cual algunas medidas se han de adoptar inmediatamente y otras, lo antes posible. Por con-

siguiente, incumbe al Estado demostrar que está realizando progresos apreciables hacia la plena efectividad de los derechos mencionados.

El Estado no puede utilizar lo dispuesto sobre <<logro progresivo>> en el artículo 2 del Pacto como pretexto para el incumplimiento. El Estado no puede justificar tampoco excepciones o limitaciones de los derechos reconocidos en el Pacto haciendo referencia a tradiciones sociales, religiosas y culturales diferentes.

Hay un abordaje expreso del tema de la formulación de Política Pública disponiéndose al efecto:

Políticas estatales. 11. Se produce una violación de los derechos económicos, sociales y culturales cuando un Estado, por acción u omisión, desarrolla una política o práctica que vulnera deliberadamente o pasa por alto las obligaciones del Pacto o no alcanza a aplicar la norma exigida en materia de comportamiento o resultado. Además, constituye una violación del Pacto cualquier discriminación basada en consideraciones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición con el fin u objetivo de anular o menoscabar el goce o el ejercicio por un igual de los derechos económicos, sociales y culturales.

Tan significativa como esta materia es el listado ejemplificador que contienen las Directrices en materia de acción y omisión por parte del Estado.

Violaciones por actos de comisión

14. Pueden producirse violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales por una acción directa del Estado o de otras entidades insuficientemente administradas por el Estado.

Como ejemplos de tales violaciones cabe citar las siguientes:

a) La derogación o suspensión oficiales de las disposiciones legislativas necesarias para el goce permanente de un derecho económico, social y cultural ya reconocido;

- b) La denegación activa de estos derechos a individuos o grupos concretos por una discriminación de carácter legislativo o por la fuerza;
- c) El apoyo activo a medidas adoptadas por terceros que son incompatibles con los derechos económicos, sociales y culturales;
- d) La adopción de disposiciones legislativas o de políticas que son manifiestamente incompatibles con obligaciones jurídicas preexistentes relacionadas con estos derechos, salvo si ello se hace con el firme objetivo de acrecentar la igualdad y aumentar la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales para los grupos más desvalidos;
- e) La adopción de cualquier medida deliberadamente regresiva que reduzca el alcance de la garantía de este derecho;
- f) La obstrucción deliberada o la interrupción del logro progresivo de un derecho garantizado por el Pacto, salvo en el caso de que el Estado actúe dentro de los límites autorizados por el Pacto o de que su acción se deba a la falta de recursos disponibles u obedezca a fuerza mayor;
- g) La reducción o el mal uso de inversiones públicas concretas, cuando la reducción o el mal uso tengan como consecuencia la anulación de los derechos y no vayan acompañados por medidas adecuadas para garantizar derechos mínimos de subsistencia para todos.

Violaciones por actos de omisión.

15. Pueden producirse también violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales por omisión o por la incapacidad del Estado a adoptar las medidas que dimanarían necesariamente de sus obligaciones jurídicas. Como ejemplos de tales violaciones cabe citar las siguientes:

- a) El hecho de no adoptar las medidas apropiadas según lo dispuesto en el Pacto;
- b) El hecho de que no reformar o no derogar disposiciones legislativas que son manifiestamente incompatibles con una obligación enunciada en el Pacto;

El hecho de no poner en vigor disposiciones legislativas o de no poner en práctica políticas destinadas a hacer efectivas las disposiciones del Pacto;

d) El hecho de no regular las actividades de individuos o grupos a fin de impedir que violen los derechos económicos, sociales y culturales;

e) El hecho de no utilizar al máximo los recursos disponibles para la plena aplicación del Pacto;

f) El hecho de no velar por la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales con la elaboración y aplicación de criterios e indicadores que permitan evaluar el cumplimiento;

g) El hecho de no eliminar con prontitud los obstáculos que tenga el deber de suprimir para hacer posible el ejercicio inmediato de un derecho garantizado por el Pacto;

h) El hecho de no hacer efectivo sin demora un derecho que ha de reconocer inmediatamente según lo dispuesto en el Pacto;

i) El hecho de no ajustarse a una norma internacional mínima que es de aceptación general y que está al alcance de sus posibilidades;

j) El hecho de que un Estado no tenga en cuenta sus obligaciones jurídicas internacionales en la esfera de los derechos económicos, sociales y culturales cuando concierte acuerdos bilaterales o multilaterales con otros Estados, organizaciones internacionales o empresas multinacionales.

3.2.3 COMITÉ DE DERECHOS SOCIALES ECONÓMICOS Y CULTURALES

El Comité fue establecido por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas el 28 de mayo de 1985, es un órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del PIDESC por sus Estados Partes. Quienes están obligados a presentar al Comité informes periódicos (a los dos años de aceptar el Pacto y luego cada cinco años) sobre la manera en que se ejercitan esos derechos. Recibida esta información el Comité formula las denominadas Observaciones Finales, donde da a co-

nocer las conclusiones del examen del Informe, así como sus preocupaciones y recomendaciones¹⁸.

Cabe hacer presente que ya se han formulado críticas al Estado de Chile en esta materia, según da cuenta la obra *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989-2004)*. Se señala a este respecto:

28. “Aunque tiene en cuenta los progresos realizados en la cobertura de educación, el Comité está preocupado por la calidad dispar de la educación que se imparte en las escuelas públicas y privadas, así como por las tasas de deserción relativamente altas, especialmente entre las adolescentes”; 58. “El Comité recomienda al Estado Parte que siga intensificando sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas y que aborde la cuestión de la deserción, especialmente entre las adolescentes, por ejemplo prestando el apoyo adecuado a las madres adolescentes para que puedan seguir sus estudios”; 201. Al referirse a la aplicación de los artículos 13 y 14 del Pacto, los miembros del Comité preguntaron cuáles eran las tasas de alfabetización, si el conjunto de la población tenía acceso a los tres niveles de educación, por qué subvencionaba el Gobierno las escuelas privadas en vez de promover las escuelas públicas, en qué medida se impartía educación gratuita en los sectores público y privado, si todos tenían acceso a la universidad y qué asistencia se prestaba con tal fin” (PNUD, 2004).

3.2.4 RELATOR ESPECIAL PARA EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el año de 1998 la Comisión de Derechos Humanos mediante nombró un relator especial para el derecho a la educación, y por un espacio de tiempo de tres años. Dicho mandato se ha renovado sucesivamente y actualmente ejerce el cargo Kishore Singh.

18 Disponible en: <<http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/cescr/>>.

Sobre sus actividades se señala en la página web de la ONU.

El Relator Especial informa ante la el Consejo de Derechos Humanos sobre sus investigaciones, conclusiones y recomendaciones. Cada año, enfoca su informe sobre un aspecto temático de su mandato.

El Relator Especial organiza visitas de investigación a países... Las visitas normalmente se organizan en coordinación con el equipo de Naciones Unidas en el país, en colaboración estrecha con UNESCO, UNICEF, y otras agencias que tratan del derecho a la educación.

Durante sus visitas, el Relator Especial se relaciona con actores del sector gubernamental y de la sociedad civil, incluyendo parlamentarios, miembros del sistema judicial, académicos, representantes de organizaciones de maestros, estudiantes y otras ONGs de derechos humanos, y también con la prensa.

Después de cada visita, se prepara un informe que se somete ante el Consejo de Derechos Humanos. El informe analiza la situación del país en relación a los temas de competencia del mandato y contiene una serie de recomendaciones dirigidas al Gobierno, el equipo de las Naciones Unidas en el país y a las ONGs. El informe proporciona un marco para acción que puede ser utilizado por los diferentes actores involucrados en la promoción del derecho a la educación a nivel nacional.

En el marco de su mandato, el Relator Especial recibe información sobre presuntas violaciones del derecho a la educación. Si las alegaciones recibidas se hallan bajo competencia del Relator, éste escribirá al gobierno en cuestión, invitándole a hacer algún comentario sobre la acusación, buscando una clarificación, recordando sus obligaciones bajo el derecho internacional y pidiendo información sobre las medidas que las autoridades tomarán para reconducir dicha situación. El Relator Especial pide a todas las partes una respuesta temprana a sus comunicaciones con el fin de adoptar todas las medidas necesarias para reparar aquella situación en la que se viole el derecho a la educación.

La información presentada puede abordar violaciones que se dice que han ocurrido, que están teniendo lugar o a punto de ocurrir.

Nosotros hemos hecho operar este mecanismo a propósito de la demanda del movimiento estudiantil. En mi calidad de abogado y representando a la Asociación de Académicos de la Universidad de Chile (ACAUCH), la Asociación de Académicos de la Universidad del Bío-Bío (sede Chillán), la Asociación de Académicos de la Universidad de Antofagasta, y el Foro de Educación Nacional para Todos, en tanto que organizaciones de base representativas de la comunidad, así como a numerosos profesores universitarios de La Serena, y en interés del cumplimiento cabal y oportuno de los deberes jurídicos del Estado de Chile en relación con el derecho a la educación de sus habitantes, presenté ante el relator KISHORE SINGH, Relator Especial para el derecho a la Educación, un conjunto de antecedentes relativos a la falta de eficacia del derecho a la educación en Chile.

Nuestro planteamiento central en dicha presentación fue que el Estado de Chile:

1. No está cumpliendo con el deber de implantar progresivamente la gratuidad de la educación en la Enseñanza Superior, permitiendo incluso el lucro para algunas instituciones educativas.
2. Ha violado el deber jurídico de no regresión al pasar desde una situación de gratuidad a una de pago¹⁹.
3. Ha violado el deber jurídico de no discrimina-

19 Cabe recordar lo dispuesto en esta materia por el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” en su artículo 13. Derecho a la Educación. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. 2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. 3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asquible a todos gratuitamente; b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a

ción. Todos los cuales son deberes de ejecución inmediata. Se ha hecho presente este problema por la ciudadanía, sin embargo, el Gobierno se empeña en aplicar una política pública que busca legalizar y legitimar esta situación contraria a Derecho.²⁰

todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales. 4. Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente. 5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes”.

- 20 La presentación generó un Comunicado de Prensa del Relator “Hay que oír con atención el reclamo estudiantil en Chile”, dado a conocer el 9 de septiembre de 2011.

GINEBRA (9.09.2011). – El Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Kishore Singh, afirmó este viernes que las protestas estudiantiles vividas en Chile ante los cambios en el sistema educativo vigente deben ser seguidas con atención. “Si bien el país ha logrado expandir su sistema educativo en las últimas décadas, hay que escuchar el clamor popular”, dijo.

“El debate público generado en los últimos meses de protestas presenta una gran oportunidad para reevaluar las políticas educativas en el país, teniendo como referencia central el marco de los derechos humanos”, señaló el Sr. Singh.

Para el experto de la ONU, toda nueva discusión sobre el tema debe partir del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, asegurado por tratados internacionales y regionales de derechos humanos, así como un medio indispensable para la realización de otros derechos.

“La educación de calidad debe estar al alcance de todos”, recalcó el Relator Especial al comentar la preocupación de los manifestantes chilenos por la calidad y el costo de la educación. “El acceso a una educación de calidad sea primaria, secundaria o superior, no puede estar condicionado a la capacidad de pago o endeudamiento de los estudiantes o sus familias”.

“Los tratados de derechos humanos son claros”, subrayó el Sr. Singh. “Si bien la enseñanza primaria debe ser totalmente gratuita, los estados también están obligados a adoptar medidas para implantar la enseñanza secundaria y superior progresivamente gratuitas”.

En su opinión, la educación es una herramienta fundamental para la superación de todas las formas de desigualdad y discriminación así como posibilita la movilidad social. “Garantizar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación es una obligación fundamental de los Estados”, dijo el experto.

Sin embargo, explicó que la adopción de un enfoque de derechos humanos en la

3.2.5 PROTOCOLO FACULTATIVO

El Protocolo Facultativo *reafirma* “la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”, y faculta a:

Personas o grupos de personas que se hallen bajo la jurisdicción de un Estado Parte y que aleguen ser víctimas de una violación por ese Estado Parte de cualquiera de los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el Pacto... El Comité no examinará una comunicación sin antes haberse cerciorado de que se han agotado todos los recursos disponibles en la jurisdicción interna. No se aplicará esta norma cuando la tramitación de esos recursos se prolongue injustificadamente... Tras haber recibido una comunicación y antes de pronunciarse sobre su fondo, en cualquier momento el Comité podrá dirigir al Estado Parte interesado, a los fines de su examen urgente, una solicitud para que adopte las medidas provisionales que sean necesarias en circunstancias excepcionales a fin de evitar posibles daños irreparables a la víctima o las víctimas de la supuesta violación... Al examinar las comunicaciones recibidas en virtud del presente Protocolo el Comité considerará hasta qué punto son razonables las medidas adoptadas por el Estado Parte de conformidad con la parte II del Pacto. Al hacerlo, el Comité tendrá presente que el Estado Parte puede adoptar toda una serie de posibles medidas de política para hacer efectivos los derechos enunciados en el Pacto...

conducción de la política educacional no significa estatizar al sistema educacional. “El sector privado, cuando regulado, puede desempeñar un papel en la provisión de educación en todos sus niveles, a la par con el Estado, cuya obligación es garantizar que los grupos desfavorecidos económicamente o marginados no sean excluidos del sistema educativo”.

“En las últimas décadas, Chile ha alcanzado grandes logros en el restablecimiento del estado de derecho y de la democracia”, dijo el Relator. “Asegurar una educación de calidad y accesible a todos, es parte fundamental en la consolidación de esos avances”.

Finalmente, el Sr. Singh lamentó la muerte de un estudiante y los hechos de violencia durante las protestas. “La manifestación pacífica es parte fundamental del proceso democrático y debe estar protegida. Todo acto de violencia en estos contextos es lamentable y debe ser debidamente investigado”.

Disponible en: <<http://www.politicaspublicas.net/panel/ed/deduc/1518-relator-educacion-chile.html>>.

Tras examinar una comunicación, el Comité hará llegar a las partes interesadas su dictamen sobre la comunicación, junto con sus recomendaciones, si las hubiere. 2. El Estado Parte dará la debida consideración al dictamen del Comité, así como a sus recomendaciones, si las hubiere, y enviará al Comité, en un plazo de seis meses, una respuesta por escrito que incluya información sobre toda medida que haya adoptado a la luz del dictamen y las recomendaciones del Comité... Si un Estado Parte en el presente Protocolo considera que otro Estado Parte no está cumpliendo con sus obligaciones en virtud del Pacto, podrá, mediante comunicación por escrito, señalar el asunto a la atención de ese Estado Parte. El Estado Parte podrá también informar al Comité del asunto. El Comité transmitirá, según estime conveniente y con el consentimiento del Estado Parte interesado, a los organismos especializados, fondos y programas de las Naciones Unidas y otros órganos competentes sus dictámenes o recomendaciones acerca de las comunicaciones e investigaciones en que se indique la necesidad de asesoramiento técnico o de asistencia, junto con las eventuales observaciones y sugerencias del Estado Parte sobre esos dictámenes o recomendaciones.²¹

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. **Jura Gentium - Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale**. Año 2005. Disponible en: <<http://www.juragentium.org/topics/latina/es/courtis.htm>>.

MATTE IZQUIERDO, Arturo. Recurso de protección y garantía constitucional del debido proceso en los procedimientos seguidos contra establecimientos educacionales en la adopción de medidas disciplinarias. Análisis de jurisprudencia. **Revista Chilena de Derecho**, vol. 36, número 1,

NAVARRO, Enrique. 30 años del recurso de Protección. In: **Temas actuales de Derecho Constitucional. Libro homenaje al profesor Mario Verdugo Marinkovic**. Editorial Jurídica de Chile.

21 63/117 Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

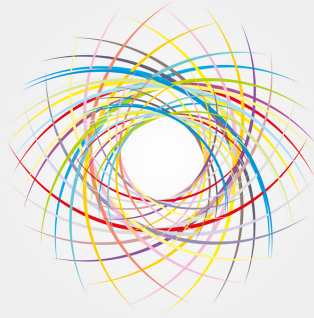
NOGUEIRA, Humberto. El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. **Ius et**

PNUD, OHCHR. **Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989-2004)**. Santiago de Chile, Noviembre de 2004.

Praxis, Facultad de Derecho, Universidad de Talca, Talca, vol. 14, número 2, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-00122008000200007&script=sci_arttext>.



CASA LEIRIA
Rua do Parque, 470
São Leopoldo-RS Brasil
Telefone: (51)3589-5151
casaleiria@casaleiria.com.br



Nesse segundo volume da Coleção *Imagens da Justiça: Pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico contemporâneo*, instigando docentes e discentes a refletirem sobre a introdução de outros instrumentos pedagógicos na prática educacional, essa obra reúne textos produzidos sobre a pesquisa iconográfica na produção de conhecimentos e no ensino o direito.

Problematizando a capacidade de transformação do atual ensino do direito e a produção de conhecimentos com metodologias que extrapolam o convencional e o tradicional, pretendemos que as reflexões criadas e surgidas com a leitura desses textos inspirem todos a um debate e uma prática docente crítica e transformadora, lembrando as palavras do Prof. Paulo Freire (2013, p. 81) quando diz que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietante, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Maria Francisca Elgueta Rosas
Eric Palma Gonzalez
Isabella Cristina Lunelli

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA – VOL. 2

**PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**

**“Ensinar é uma arte
que pode ser aprimorada
com uso de imagens”**

**Profa. Dra. Thais Luzia Colaço
Coordenadora da Coleção**

