



Revista

DIVERSITAS

Ano 3 n. 4 mar/set 2015

ISSN 2318-2016



Dossiê Educação e Direitos Humanos



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Prof. Dr. Marco Antonio Zago (Reitor)
Prof. Dr. Vahan Agopyan (Vice-reitor)

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Prof. Dr. Sérgio França Adorno de Abreu (Diretor)
Prof. Dr. João Roberto Gomes de Faria (Vice-diretor)

DIVERSITAS – NÚCLEO DE ESTUDOS DAS
DIVERSIDADES, INTOLERÂNCIAS E CONFLITOS
Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iokoi (Coordenadora)
Prof. Dr. Sérgio Bairon (Vice-coordenador)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES
Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iokoi (Coordenadora)
Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida Jr. (Vice-coordenador)

Divisão de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Diversitas / Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos [da]
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas [da] Universidade de São Paulo. –
Ano 3, n. 4 (mar. 2015/ set. 2015)- . -- São Paulo : DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2014-
Semestral. p.
ISSN 2318-2016

1. Diferenças interculturais. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação. II.
Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos.



Revista
DIVERSITAS

Ano 3 n. 4 mar/set 2015

REVISTA DIVERSITAS

Número 04 – março-2015/setembro-2015

ISSN – 2318-2016

Site: <http://www.diversitas.fflch.usp.br/revista>

E-mail: diversitas@usp.br

EDITORA RESPONSÁVEL

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA

EDITORAS ADJUNTAS

MARA SELAIBE

SANDRA REGINA CHAVES NUNES

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Ribeiro de Almeida Jr.

Cláudia Moraes de Souza

Jair de Almeida Junior

Maria Constança Peres Pissarra

Maria Lucia Homem

Rodrigo Casali

Teresa Cristina Teles

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Carlos dos Santos (Universidade Federal de Sergipe UFS)

Benjamin Abdala Junior (Universidade de São Paulo)

Boia Efraime Junior (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Clodoaldo Meneguello Cardoso (Universidade Estadual Paulista)

Júlio de Mesquita Filho – UNESP)

Edson Luiz André de Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Emílio Antonio Francischette (Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO)

Eneida Maria de Souza (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Eunice Prudente (Universidade de São Paulo – USP)

Flávia Cristina Piovesan (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)

Flávio Wolf de Aguiar (Universidade de São Paulo)

Francisco Carlos Teixeira da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Gunter Axt (UNILASALLE)

Héctor M. Cruz Feliciano (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)

Inês Macano Raimundo (Universidade Eduardo Modlane – Moçambique)

Ismênia de Lima Martins (Universidade Federal Fluminense – UFF)

Joana Maria Pedro (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

José Ribeiro (Universidade Aberta – Portugal)

Martin Lienhard (Universidade de Zurich – Suíça)

Mauro Maldonato (Università della Basilicata – Itália)

Murilo Leal Pereira Neto (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP)

Rita Chaves (Universidade de São Paulo – USP)

Rubens Fernandes Júnior (Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP)

ORGANIZAÇÃO DOS ARTIGOS “DOSSIÊ EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS”: Zilda Márcia Grícoli Iokoi

IMAGEM DA CAPA: Andréa Faragacci

ARTE DA CAPA: Michelle Odete dos Santos e Eduardo Kishimoto

GRAFITE DA CAPA: OZI PARA O PROJETO CASA LATINA DO COLETIVO CASADALAPA

PROJETO GRÁFICO: Andréa Faragacci

DIAGRAMAÇÃO: Andréa Faragacci

ENSAIO FOTOGRÁFICO: Andréa Faragacci, Eduardo Kishimoto e Marcelo Gonçalves

SUMÁRIO

Editorial - 11

Dossiê Educação e Direitos Humanos

Trotes, violências e democracia nas universidades - 16

Antonio Ribeiro de Almeida Jr.

A narrativa do Genocídio de Ruanda a partir do Jornal "Folha de São Paulo" - 58

Eliane Gonçalves

A colonialidade do poder no conflito armado do Peru (1980-2000) - 102

Flávia Eugênia Gimenez Fávari

Os direitos humanos, a educação como um direito humano e as lutas contemporâneas: perspectivas - 132

Flávia Schilling

Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo - 166

Francione Oliveira Carvalho

O movimento zapatista: Na construção da sua autonomia - 224

Waldo Lao Fuentes Sánchez - 224

Artigos

Irradiação das belas letras nas plagas cearenses: dois oiteiros à padaria espiritual - 252

Cícero João da Costa Filho

A Defensoria Pública no combate à discriminação racial: sensibilidades, discursos e práticas - 286

Clio Nudel Radomysler

Entrevista

Projeto “Imigrações contemporâneas em cidades globais: intolerâncias e solidariedades” - 322

Entrevista com Lucia Laurentina Omar

Resenha

Direitos Humanos: caminhos entre a Antiguidade Clássica e o Mundo Contemporâneo - 352

Luiz Carlos Seixas

Ensaio Fotográfico

Museu da Imigração, Feira da Kantuta e Missão Paz - 376

EDITORIAL

Neste volume da Revista Diversitas procuramos experimentar as provocações de Eduardo Viveiros de Castro em sua recente publicação *Metafísicas Canibais*¹ quando o autor denomina o Anti Narciso, obra imaginada por não ter sido escrita devido às tensões conceituais dentro dos cânones, ou seja, a certeza do autor da inoperância dos acadêmicos em explicar as sociedades estudadas. Para ele, elas próprias, em seu esforço imaginativo, teriam conseguido explicar seu mundo aos que se colocavam como portadores da razão explicativa daquele viver.

Vamos testar essa problemática no campo dos direitos humanos em sua perspectiva reguladora dos desprovidos dos direitos e da entrega aos operadores desse campo a tarefa de realizar as assertivas para a inclusão dos de baixo ao Império da Lei.

Flávia Schilling, em seu artigo sobre a educação como um direito humano, procura demonstrar como essa expectativa de direito tornou-se, ao longo dos anos, um campo dominado pela burocracia do Estado em todos os seus setores (nacional, estadual e municipal), no que se refere ao direito à educação. Um conjunto de normas e modelos generalizadores são elaborados sem qualquer ligação com as experiências vividas nos mais distintos rincões do país. Deste modo, desprovida de sentido e significado para aqueles que deveriam ter uma escolaridade integradora do seu construto cultural e dos saberes como um

¹ São Paulo Cosac & Naif, 2015. p19.

ponto de partida para as escolhas e as transformações desejadas, o ensino se torna alienador, abstrato e fora do lugar.

Como não ocorre a partilha, o compartilhar, a educação perde o significado, pois ela se apresenta como um campo separado da vida do educando. Ela não se realiza a partir das trocas culturais, e o descaso aparece como sintoma da necessidade de transformar essas práticas políticas em processos de escutas das razões dos sujeitos a serem acolhidos por esses direitos. Os próprios membros das comunidades de educandos, detentores do poder de transformar o mundo real num caminho para o devir diversificado e, portanto, pleno de sentido, são deixados de lado.

Partindo dos três primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a autora observa como universal que todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança. Cabe então perguntar: como esses três conceitos têm sido operados desde a época de sua formulação e como as normas os regulam nos diferentes lugares onde habitam os humanos?

Se para os antropólogos são analistas das sociedades em suas dinâmicas que criam soluções para o seu viver, e nelas está vivenciado o que é justo ou o que é injusto, não deveriam os juristas, em seus muitos segmentos, abrir as escutas para absorver das diferentes comunidades as alternativas melhores para uma regulação que brotasse não do que foi regulado, do passado, mas como algo novo, capaz de incorporar na norma a

defesa do codificado a ser transformado quando não mais tivesse sentido? Souza Santos denomina essa inoperância como razão indolente², numa reflexão crítica a um processo jurisdicional que torna todos os modos de vida, culturas e linguagens únicas, na lógica do urbano capitalista, dos donos do poder e daqueles que vivem usufruindo da regulação excludente.

Assim, sem o respaldo daqueles que vivem o cotidiano nas escolas, assistimos ao desrespeito a todos os que trabalham na instituição escolar e a todos os que dela dependem para ganhar o direito a cultura letrada. Mas o faz de conta engana com cifras e estatísticas as avaliações apresentadas pelos tecnocratas. Independente do esforço em ocultar o real estado da educação no país, o desperdício e a frustração de todos é evidente.

As raízes desse processo de educação descarnada, sem os sujeitos reais, aparece nos ritmos e intensidades da violência. O trote nas Universidades do país, colocando como acolhimento e tradição a lógica do mando e da obediência, dos que chegam aos que já estão, mobilizou a comunidade acadêmica a se posicionar contra essas arbitrariedades. Os estudantes e alguns docentes se colocaram em alerta, criando fóruns de debates acolhidos pela Assembleia Legislativa de São Paulo que, sob a liderança do Deputado Adriano Diogo, realizou Audiência Pública reunindo farta documentação sobre a violação dos corpos dos jovens ingressantes, os constrangimentos e as humilhações e, em casos extremos, a morte. Foram expostos

² SOUZA SANTOS, B. *A Crítica da Razão Indolente*. São Paulo, Cortez. 2011.

relatos e depoimentos como provas da criminalidade dos atos praticados. O resultado foi a aprovação, em 16 de Setembro deste ano, da Lei de Proibição dos Trotes em qualquer estabelecimento de ensino em São Paulo.

A violência também está registrada na entrevista realizada com o sobrevivente do Genocídio de Ruanda, o Professor José Kagabo, ocorrido em 1994. O acirramento do conflito iniciou-se com desentendimentos entre os grupos Hutus e Tutsis incentivados pelos processos de desigualdades de direitos provocadas por colonizadores belgas, alemães e finalmente pelas forças militares francesas. A raiz do conflito teve presença forte nos processos educacionais, por ampliar as divergências entre os grupos rivais, a partir das questões centradas no racismo e na hierarquização dos Hutus sobre os Tutsis. Em cem dias de massacre, 800 mil mortos com facões, machados e facas. Armas rudimentares que destruíram multidões.

Em caminho semelhante, o artigo sobre a atuação do Partido Comunista Peruano, Sendero Luminoso, aparece aqui neste volume como um momento da história daquele país em que a crença no processo revolucionário, marcado e reduzido a guerra interna, não conseguiu, em nenhum sentido, garantir o que está no terceiro artigo da Declaração dos Direitos: direito à vida, à segurança e à liberdade.

Em contraposição, apontando como alternativas originárias do acolhimento e da cooperação, fruto da convivência na diversidade e da riqueza do conviver nas diferenças, os

textos sobre experiências interculturais interdisciplinares têm demonstrado que os caminhos da cultura da paz são simples e podem abrir entre os jovens potencialidades criadoras. Isto têm ocorrido no convívio entre bolivianos e nacionais na Escola Infante Dom Henrique, no Bairro do Pari, que, pelo trabalho de integração dos jovens imigrantes com os da cidade de São Paulo, as culturas locais e as bolivianas serviram como elo agregador das diferenças e se concretizaram numa caravana à Bolívia de estudantes e professores com vistas a realizar, de fato, a potencialidade do conhecimento transformador.

Queremos com este volume estimular os nossos leitores a prosseguirem nas investigações que nos levem a criar uma profunda interdição a todas as práticas que violentem as culturas dos inúmeros povos que vivem no nosso país, os saberes e as liberdades, pois sem elas todos os direitos estarão ameaçados ou desaparecerão pelo esquecimento de seu significado.

Zilda Márcia Grícoli Iokoi

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO

&

DIREITOS

HUMANOS

TROTES, VIOLÊNCIAS E DEMOCRACIA NAS UNIVERSIDADES¹

Antônio Ribeiro de
Almeida Júnior*

*Antonio Ribeiro de Almeida Junior é Professor do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - Universidade de São Paulo e pesquisador do Diversitas.

Para a construção um verdadeiro estado democrático de direito, o espaço universitário é uma prioridade, dado que a formação de pessoas, as pesquisas, o ensino e a extensão realizadas pelas universidades precisam refletir interesses coletivos, republicanos e democráticos. O trote universitário é um obstáculo à democratização,

1 Com o título Trotes, violências e hierarquias nas universidades, uma versão preliminar deste texto foi incorporada ao relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo sobre as Violações de Direitos Humanos nas Faculdades Paulistas.

uma vez que os grupos trotistas tentam, e às vezes conseguem, sequestrar a universidade para seus objetivos particulares. Este texto analisa o trote e o comportamento dos grupos trotistas, procurando revelar impasses e limites das ações contra o trote até aqui adotadas pelas universidades e os problemas que ele impõe à vigência da lei e da democracia.

No Estado de São Paulo, o trote universitário está proibido pela **Lei Estadual 10.454** de 20/12/1999, conforme texto abaixo:

“**Artigo 1.º** - É vedada a realização de trote aos calouros de escolas superiores e de universidades estaduais, quando promovido sob coação, agressão física, moral ou qualquer outra forma de constrangimento que possa acarretar risco à saúde ou à integridade física dos alunos.

Artigo 2.º - Compete à direção das instituições públicas de ensino superior:
I - adotar iniciativas preventivas² para impedir a prática de trote aos novos alunos, segundo disposto no artigo 1.º e respondendo a mesma por sua omissão ou condescendência;
II - aplicar penalidades administrativas aos universitários que infringirem a presente lei, incluindo expulsão da escola, sem prejuízo das sanções penais e civis cabíveis.”

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.
Palácio dos Bandeirantes, 20 de dezembro de 1999.

Esta tendência de legislar sobre o trote não ocorre apenas no Estado de São Paulo. No Brasil, Santa Catarina Lei Estadual

2 Grifo nosso

15.431/2010, Mato Grosso do Sul Lei Estadual 2.929/2004, Rio de Janeiro Lei Estadual 6.436/2013, proíbem o trote. Também foi aprovada na Câmara Federal Projeto de Lei proibindo o trote no território nacional, este projeto encontra-se em tramitação no Senado da República. Depois do encerramento dos trabalhos da CPI, o Senador Humberto Costa apresentou o Projeto de Lei do Senado 117/2015 que disciplina a recepção dos novos estudantes nas universidades. Nos Estados Unidos da América, 44 Estados aprovaram leis transformando o trote em crime (PARKS; JONES; HUGHEY, 2014). Em geral, as leis norte-americanas vedam o uso do consentimento da vítima como argumento para a defesa dos agressores. Isso parece bastante razoável, pois cada um é responsável por seus atos.

Não tardou para que as questões levantadas pela “CPI Sobre as Violações de Direitos Humanos nas Faculdades Paulistas”, realizada no início de 2015, produzissem frutos legislativos. Derrubando o veto do governador José Serra de 18 de janeiro de 2007, os deputados da ALESP aprovaram uma lei com o seguinte texto:

LEI Nº 15.892, DE 15 DE SETEMBRO DE 2015

(Projeto de lei nº 361, de 1999, do Deputado Rafael Silva - PSB)
Proíbe o trote nas escolas da rede pública em qualquer nível de ensino

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 28, § 8º, da Constituição do

Estado, a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica proibido o trote nas escolas da rede pública em qualquer nível de ensino, inclusive nas faculdades, institutos e universidades, excetuado o de caráter assistencial ou cultural.

Artigo 2º - Independentemente das sanções penais, civis e administrativas, previstas na legislação específica, ficam os responsáveis pelo ato sujeitos às seguintes sanções:

I - se aluno, expulsão imediata da unidade escolar;

II - se servidor público, exoneração da função.

Artigo 3º - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias, consignadas no orçamento vigente.

Artigo 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aos 15 de setembro de 2015.

a) FERNANDO CAPEZ - Presidente

Publicada na Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aos 15 de setembro de 2015.

b)

a) Rodrigo del Nero - Secretário Geral Parlamentar

O veto do Governador José Serra reproduzia argumentos longamente utilizados para não estabelecer uma legislação mais forte contra o trote. A invocação da autonomia universitária, de que o trote deve ser tratado apenas pelo código disciplinar das instituições de ensino, e das leis já existentes como garantias dos direitos dos estudantes eram amplamente utilizados na justificação utilizada para vetar a lei

proibindo o trote. Ao derrubar o veto do Governador Serra, a ALESP reafirma que estes argumentos não são mais válidos no Estado de São Paulo. A lei aprofunda as determinações contidas na lei 10.454/99, exigindo “expulsão imediata” do aluno e “exoneração” do servidor público que estiverem envolvidos em atividades relacionadas ao trote. Esta explicitação das penas e dos prazos para que elas sejam aplicadas revela a intenção do legislador de efetivamente coibir o trote em todas as suas expressões, “excetuado o de caráter assistencial ou cultural”. Ela representa, portanto, uma conquista na luta contra o trote em geral e contra o trote universitário em particular, apesar de admitir o trote cultural e assistencial.

Neste momento (28/09/2015), a lei 15.892 ainda não está regulamentada pelo poder executivo. Por isto, é necessário aguardar para que se possa saber como sua aplicação será efetivada. Ela traz esperanças de transformação da cultura do trote que, como vimos, já causou muitos danos à educação do Estado de São Paulo. Em especial a lei impõe a transformação da cultura do trote dentro das instituições de ensino superior. Esta lei aumenta também a esperança de que uma lei federal venha a ser estabelecida, impondo a proibição do trote no território nacional.

Apesar da multiplicação das leis e do aprofundamento da criminalização, muitas pessoas continuam argumentando que o trote universitário pode ser humanizado: transformado em mera brincadeira ou em atividade de integração dos

novos alunos na universidade. Elas propõem coisas como o trote solidário, ecológico ou cultural. Entre essas pessoas, evidentemente, há cínicos defensores do trote que pretendem apenas desviar a atenção, mas há também pessoas que de fato imaginam que isso seja possível. Quando tem boas intenções, essas pessoas desconhecem as dinâmicas sociais implícitas no trote e projetam suas próprias convicções sobre a realidade, ignorando os objetivos e os motivos dos grupos trotistas, bem como o contexto social do trote universitário. Quem imagina poder controlar facilmente o que acontece durante o trote está mergulhado em uma série de avaliações equivocadas.

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar as situações sociais em que o trote ocorre. Há instituições de ensino superior em que o trote não está presente. Em outras instituições, o trote é algo episódico sem muitas raízes, sem uma sustentação social robusta e duradoura. Nessas instituições, as relações ocorrem entre alunos de graduação, mesmo assim podem causar situações graves, feridos ou mortos. Mas, não são essas instituições que transformaram o trote em uma “tradição” entre os estudantes, nem são elas as responsáveis pela continuidade das práticas trotistas. Essas instituições e seus alunos são meros seguidores da cultura trotista, mesmo quando são bastante inconscientes e inconsequentes. Portanto, não é para elas que devemos voltar nossa atenção se desejamos entender o que é o trote universitário ou se desejamos desarticular a cultura do trote.

As instituições de ensino superior onde o trote é recorrente,

persistente e violento é que precisam ser objeto de nossa atenção. Nelas, o trote não é algo episódico e sim um processo que se repete todos os anos, no qual muitos alunos são constrangidos e acabam feridos psicológica e ou fisicamente. Mesmo diante de brutalidades escandalosas, não ocorrem punições significativas e o rumo dos acontecimentos permanece inalterado. São essas instituições e o trote que nelas ocorre que precisam ser investigadas pela ciência e também pelo Ministério Público e pela polícia. Nelas o trote não é uma relação entre alunos, mas uma relação entre o grupo trotista e a comunidade universitária ou, ainda pior, uma relação entre a instituição e os novos alunos. São essas instituições que formulam a cultura trotista. Elas foram consideradas instituições trotistas por Almeida Jr. e Queda (2006).

Em segundo lugar, é preciso entender quais as causas da violência no trote e se elas podem ser efetivamente combatidas por meio das medidas apresentadas nas campanhas promovidas pelas universidades. Nesse ponto, há muitos equívocos entre aqueles que tentam analisar o trote, tais como: tratar o trote como algo desvinculado da vida universitária e das lutas por poder internas à universidade; desconsiderar os motivos sociais para a manutenção do trote e dos grupos trotistas, ignorando os interesses empresariais e estatais na produção de pessoas insensíveis e violentas. Em outras palavras, quase todas as análises desprezam as dimensões políticas e sociais em que

o trote se insere e os fortes interesses institucionais em sua manutenção.

A proposta deste texto é examinar estes assuntos, procurando evidenciar que o trote e sua violência não são fortuitos, meros acidentes, raios em um céu azul. Ao contrário, tentarei mostrar que, como elemento de recrutamento, seleção e treinamento de pessoas para determinados grupos dentro da universidade e da sociedade, o trote será sempre muito problemático. Pretendo mostrar que a violência do trote é o elemento central e inescapável do processo seletivo para a entrada nos grupos trotistas e do treinamento oferecido por esses grupos. Por essa via, pretendo trazer novos argumentos para os debates a respeito do trote e novas reflexões para a elaboração das campanhas de combate ao trote, fazendo com que os trotes solidários, ecológicos e culturais sejam completamente abandonados como estratégias para reduzir os problemas causados pelo trote. Se as universidades querem realizar atividades solidárias, ecológicas e culturais, não devem chamá-las de trote. Na verdade, a universidade deve afastar-se de todo o vocabulário trotista: “veterano”, “bicho”, “bixo”, “bixete”, “calouro”, “calourada”, “ralo”, “trote” etc. Estas expressões precisam aparecer acompanhadas da devida crítica. A universidade deve também se guardar contra a imaginação oriunda da cultura trotista.

Universidade, conhecimento, hierarquias e preconceitos

Na sociedade brasileira atual, ter concluído um curso universitário é fonte de muitos privilégios, por exemplo: há setores do mercado de trabalho que só são acessíveis aos detentores de determinados diplomas; os salários tendem a ser mais elevados para quem cursou o ensino superior; os cargos de maior responsabilidade e poder são, quase sempre, reservados para os universitários; as honrarias sociais são distribuídas com maior frequência para aqueles que possuem qualificação no ensino superior.

Argumenta-se que esses privilégios derivam do conhecimento incorporado por essas pessoas que supostamente seria posto em prática, para o benefício de toda a sociedade, por meio do comando nos processos de decisão, produção, organização e trabalho. Assim, os privilégios seriam justificáveis em função das tarefas desempenhadas pelos universitários em processos de interesse coletivo. No entanto, uma vez estabelecidas, essas hierarquias podem incorporar aspectos que pouco ou nada tem em comum com o bem geral. Elas podem reafirmar preconceitos, separações profundas entre as pessoas e estimular práticas de segregação e de discriminação que são muito danosas para o convívio social.

Santos (2009) afirma que, nas sociedades contemporâneas, existem linhas abissais separando as pessoas e que certos grupos são produzidos como inexistentes, ficando sem direitos e fora da sociedade civil. Por isto, as universidades deveriam

preparar seus estudantes como cidadãos para uma sociedade igualitária e não para uma sociedade discriminatória, segregada em grupos irreconciliáveis. No Brasil, é bom lembrar, as universidades estão longe de propor uma educação igualitária. São, ao contrário, redutos dos grupos brancos e mais abastados.

O trote alimenta-se de e reforça muitos preconceitos. Por exemplo, no chamado “pedágio”, aquele que acaba de ingressar na universidade, e que por isso é considerado um não sujeito, é colocado na condição do mendigo, preconceito contra os despossuídos. Na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, os novos alunos são obrigados a usar um chapelão, colocando-os na condição dos trabalhadores rurais menos qualificados. Em algumas escolas de Geociências, como a da USP, os novos alunos são forçados a rolar na lama, ficando nas mesmas condições de alguns garimpeiros. Nestes últimos casos, temos evidentes preconceitos de classe, revelados pelo ato de colocar os novos alunos nas condições dos trabalhadores manuais correspondentes às suas profissões.

Nos apelidos dados aos alunos, manifestam-se constantemente preconceitos de gênero, étnicos, raciais, relativos à aparência física, à opção religiosa, sexual, entre outros. Assim, se a pessoa é afrodescendente pode ser apelidada de “Branca de Neve”; se é muito branca, pode ser chamada de “Leitoso” ou “Albino” se é muito alta pode receber o apelido de “Eucalipto” ou “Nuvem”; se é obesa pode ser chamada de “Dona Redonda” ou “Mamute”; se tem ascendência asiática

pode ser apelidada de “Kamikase” ou “Xing-Ling”; se é mulher e fora dos padrões estéticos pregados pela grande mídia pode ser chamada de “Rascunho”; e se tem a aparência daqueles padrões pode ser chamada de “Violão”, ou “Nas coxas” etc. Alguns apelidos, mesmo quando são infames, persistem pelo resto da vida da pessoa. O uso contínuo desses apelidos degradam o convívio social, pois introduzem uma naturalização dos preconceitos que expressam. Os apelidos também criam uma espécie de universo paralelo onde as identidades civis, os nomes das pessoas, são desconhecidos, dificultando sua identificação e responsabilização.

A escolha do dia 13 de maio para o fim do período de trote é um evidente ato de racismo, pois, nesta data terminou a escravidão no Brasil no ano de 1888 (ALMEIDA JR; Queda, 2006; ALMEIDA JR., 2011).

Nas canções entoadas pelos trotistas, a manifestação de todo tipo de preconceitos é recorrente e agressiva. Entre outros problemas, há manifestações racistas, homofóbicas, que estimulam uma masculinidade irresponsável. Além disso, propõem um consumo excessivo de álcool e outras drogas, e incentivam comportamentos antissociais. As letras abaixo ilustram os problemas que queremos evidenciar.

“É PINGA, CERVEJA”³

É pinga, cerveja
Mulher e putaria
E viva essa moçada
Da ESALQ Agronomia
É pinga, cerveja
E choop no barril
As nossas bucetudas
São as melhores do Brasil”
(Manual do Bixo 2015 - ESALQ)⁴

“BORORÓ

Mandei fazer um bororó
Pra minha amada
O bororó tinha 18 polegadas
Ela ficava debruçada na janela
E eu botava o bororó na bunda dela
O bororó, hei! O bororó, hei!
O bororó da ESALQ é o maior!”
(Manual do Bixo 2015 - ESALQ)⁴

Estes são alguns exemplos das múltiplas manifestações de preconceitos que ocorrem no trote. O reforço aos preconceitos promovido pelo trote não é a preparação que a universidade deve oferecer aos estudantes, caso se pretenda construir

³ As letras foram reproduzidas na forma como estão apresentadas no “Manual do Bixo - ESALQ 2015”.

⁴ A autoria do “Manual do Bixo - ESALQ 2015” não é clara, tendo sido instalada uma sindicância para estabelecer, entre outras coisas, esta autoria. Para não cometer qualquer tipo de injustiça, não vamos colocá-lo nas referências bibliográficas.

valores apropriados a uma sociedade igualitária. O Brasil tem uma das sociedades mais desiguais com enorme concentração da propriedade urbana, da propriedade da terra e da renda. Assim, o reforço dos preconceitos promovido pelo trote e pela cultura trotista é dramático e desqualifica fortemente a formação oferecida aos estudantes universitários. A imagem das universidades também pode ser intensamente atingida pelos atos do grupo trotista e pela revelação da conivência e omissão das autoridades acadêmicas. As universidades paulistas e brasileiras deveriam ocupar-se deste assunto mas, quase sempre, não o fazem. Tristemente, elas continuam permitindo que os grupos trotistas reproduzam impunemente os mais abjetos preconceitos que, em alguns casos, deveriam ser punidos conforme estabelecido em lei. As passeatas e outras manifestações no dia 13 de maio são casos evidentes em que os organizadores deveriam ser judicialmente responsabilizados por racismo. A maior negligência e omissão das autoridades universitárias ocorre na tarefa fundamental de educar de modo pleno, para uma vida sob um estado democrático de direito, que requer o respeito dos Direitos Humanos. Também a polícia, o Ministério Público Estadual e Federal, o Ministério da Educação, e outros órgãos públicos falham no atendimento às vítimas de trote e de outras violações que ocorrem nas faculdades. O futuro dirá se a CPI, que produzir um enorme conjunto de evidências, conseguirá ser o divisor de águas neste assunto.

É claro que esses problemas não ocorrem apenas no Estado de São Paulo. Por exemplo, na UFMG, uma aluna de primeiro ano foi pintada de modo a ficar com a aparência de uma pessoa afrodescendente, amarrada por uma corrente enquanto carregava uma placa com os dizeres “Caloura Chica da Silva”, numa referência explícita à famosa personagem da história brasileira. É bom ressaltar que, neste caso específico, houve punição dos responsáveis, incluindo a expulsão de um aluno.

Em lugar de promover valores que estimulem a igualdade entre as pessoas, o trote, os grupos trotistas e as instituições universitárias trotistas congratulam-se exatamente por serem “diferentes”, quer dizer por seus membros imaginarem-se superiores às demais pessoas. Muitas vezes, pretendem que essa “diferença” seja derivada da “qualidade” científica e cultural da instituição⁵. Mas, a outra face da distinção que pretendem é, infeliz e inequivocamente, o preconceito. Assim, o espírito predominante nos grupos trotistas é aquele do menosprezo discriminatório contra todos os que não se enquadram no rígido e mesmo ridículo perfil do homem branco, universitário, falante da linguagem culta (mas também chula nos hinos), rico e preconceituoso. Para quem se enquadra neste perfil, o prêmio é a possibilidade de se inserir no grupo por meio da submissão ao trote, para todos os demais, a exclusão, o desprezo e, muitas vezes, a violência. Os alvos prediletos são aquelas pessoas que

⁵ Curiosa e quase que invariavelmente, os hinos das escolas as adjetivam como “Gloriosas”.

não frequentaram a universidade, como os trabalhadores sob suas ordens. Mas os próprios colegas estudantes e professores, que não participam de seus preconceitos, podem tornar-se alvo de algum tipo de ataque. Trata-se da mesma espécie de ódio, da mesma loucura, que dá origem aos genocídios (SEMÉLIN, 2009).

No Ocidente, o trote universitário sempre esteve vinculado à formação de quadros para os imperialismos. Em outras palavras, o trote sempre forneceu pessoas capazes de agir com crueldade e violência para serem empregadas na colonização e na exploração imperial. Isto ainda está longe de acabar. Não por acaso, os EUA apresentam uma acentuada presença de grupos trotistas dentro de suas universidades (NUWER, 2001). Os trotistas também são empregados no controle da população interna. Nos países periféricos, por exemplo, os trotistas nativos frequentemente participaram e ainda participam dos grupos de torturadores e estiveram envolvidos com a implantação e manutenção de ditaduras (MATTOSO, 1985), como tem sido revelado pelas Comissões da Verdade no Brasil.

Fases do trote universitário

O trote universitário é composto de ao menos dois momentos diferentes:

1) Durante o início do primeiro ano na universidade, o novo aluno será submetido ao trote e, se quiser pertencer

ao grupo trotista, obedecerá às ordens sem muito questionar. Esses trotes e essas ordens visam degradar, humilhar e mesmo machucar fisicamente o novo aluno. Um objetivo disso tudo é testar se, apesar de discordar profundamente, o novo aluno obedece. Outro objetivo é verificar se o novo aluno mantém o silêncio a respeito daquilo que se passa durante o trote. Se ele se rebelar ou romper o silêncio, será ainda mais punido ou mesmo excluído do grupo trotista. Tudo isto é um teste para verificar se, para ingressar no grupo trotista, a pessoa está disposta a sujeitar-se aos abusos e a se calar. Para executar bem sua função de teste, o trote precisa ser desagradável, doloroso, causar muita contrariedade e medo. Sem isto, todos passariam por ele facilmente e poderiam, quase que livremente, ingressar no grupo trotista. Aronson e Mills (1959) sugerem que quanto mais difícil a entrada no grupo, maior será o apego a ele. A contrariedade, o medo, a dor e o sofrimento são testes considerados efetivos para medir a determinação do pretendente. A violência do trote, portanto, é um ingrediente essencial sem o qual o grupo trotista sente-se desprovido de instrumentos para selecionar efetivamente seus novos membros.

O trote funciona também como uma “pedagogia” da punição, da humilhação e da violência que pretende inscrever no novo aluno a cultura trotista. Essas técnicas de imposição cultural funcionam punindo o ingressante que se comporta fora daquilo que é esperado pelos membros mais velhos.

Entre os ensinamentos estão as músicas do grupo trotista, as manifestações de preconceito, procedimentos de discriminação e de exclusão de pessoas, a submissão à autoridade dos trotistas mais velhos, a difamação dos oponentes, enfim, a obediência e o silêncio.

2) O aluno que se submeteu aos trotes, obedeceu às ordens e se manteve em silêncio, passará para um segundo momento no qual será obrigado a impor trotes aos alunos do ano seguinte. O aluno será obrigado a agir como opressor, impondo atos degradantes e dolorosos à pessoas que nada lhe fizeram. Se ele se recusar a aplicar os trotes, provavelmente sofrerá punições cada vez mais severas do grupo trotista. Se persistir na recusa, há grande probabilidade de que seja excluído desse grupo. Esse é um segundo teste que verifica se a pessoa, que pretende entrar no grupo trotista, está disposta a exercer violentamente poder sobre outras pessoas, obedecendo assim aquilo que lhe está sendo ordenado. Desse modo, testa-se sua disposição para exercer o papel de opressor e de torturador.

A partir da breve descrição destes dois momentos do trote, podemos concluir que se trata de um processo dirigido para a formação de opressores e torturadores. Em um primeiro momento é exigido que o pretendente ao grupo trotista submeta-se ao trote e depois é exigido que ele imponha o mesmo tipo de violência que recebeu a outras pessoas. Percebemos assim que o grupo trotista mantém uma relação

singular com a violência, que é elemento essencial para sua existência e manutenção. Os grupos trotistas dão à violência um caráter seletivo, doutrinário e insubstituível. Muitos chegam mesmo a atribuir um caráter educativo à violência, vendo-a como algo fundamentalmente positivo. Este processo também desloca a reação à violência, dirigindo-a contra novas pessoas, vítimas inocentes.

A força desse processo de doutrinação é tal que os alunos vinculados ao trote tornam-se incapazes de reconhecer interesses de outros grupos que não os seus. Por exemplo, quando suas atividades são reveladas publicamente, pessoas dão testemunhos sobre as violações de Direitos Humanos durante o trote etc., os membros do grupo trotista simplesmente negam os fatos. Durante a CPI sobre Violações de Direitos Humanos nas Faculdades Paulistas, isso ficou evidente nos testemunhos prestados pelos dirigentes de Atléticas e Centros Acadêmicos notoriamente trotistas e envolvidos em práticas violentas. Nenhum destes dirigentes admitiu claramente a existência de problemas graves, tentando caracterizar os problemas levantados pelos testemunhos como exceções e não como o resultado previsível de suas práticas. Em alguns momentos, tentaram jogar a responsabilidade nas vítimas, chegando a afirmar que os testemunhos por elas prestados não tinham fundamento. Procedimentos discursivos foram articulados para negar sistematicamente a existência de violência durante

os trotes. É difícil determinar, em cada caso específico, onde estavam as mentiras, omissões e distorções e, em um procedimento judicial, isso precisaria evidentemente ser feito. No entanto, somente alguém tremendamente ingênuo poderia acreditar que estes depoentes, profundamente envolvidos em organizações historicamente trotistas, desconheciam qualquer violência, que não as viram ou as praticaram, que no trote tudo é voluntário, que não há coação, e todas as demais formas de negação dos fatos que foram utilizadas durante os testemunhos. Obviamente, este não é o caso. Trata-se de manter o voto de cumplicidade e silêncio feito ao grupo trotista, mesmo diante dos questionamentos colocados pelos Deputados da ALESP em atividade na CPI.

Este mesmo comportamento também se verifica quando vítimas do trote ou dos abusos sexuais cometidos por membros do grupo trotista tentam denunciar as violências. Nesses casos, esse comportamento de cumplicidade e silêncio bloqueia o trabalho de investigação das autoridades universitárias, da polícia e da justiça, que eventualmente queiram coibir o trote e ou punir os responsáveis pelas violências, resultando no acobertamento de agressões e crimes. Além de tudo isto, é frequente que os denunciadores enfrentem também intensos processos de difamação promovidos pelo grupo trotista e dirigidos contra suas pessoas e seus amigos. Este comportamento também foi evidenciado em diversas situações expostas durante a CPI, como o caso do Show Medicina que

ocorre na FMUSP. Nos casos mais graves, este comportamento grupal deveria ser caracterizado como formação de quadrilha, pois estimula e acoberta a prática de crimes individuais e coletivos. Estes grupos oferecem verdadeiros treinamentos em como burlar a lei e se esquivar de sanções legais.

Portanto, quem quiser restringir a violência do trote, sem eliminá-lo de uma vez, estará diante da impossível tarefa de enfrentar a necessidade dos grupos trotistas de selecionar os seus membros por meio da violência e de treiná-los para impor atos violentos sobre novos alunos. Evidentemente, essa pessoa fracassará em seu objetivo, pois sua avaliação e seu método não são coerentes com a realidade. Em um contexto como este, propostas de trote solidário, cultural, ecológico etc. não afetam as atividades do grupo trotista que pode tranquilamente continuar com seus processos seletivos e seus treinamentos fundados na violência. Os trotes alternativos apenas reforçam a equivocada ideia de que eles serão capazes de conter a violência e de que alguma atividade diferenciada, algum trote, deve ocorrer no ingresso dos alunos na universidade.

A identidade contra o outro

A constituição dos grupos trotistas envolve dinâmicas que precisam ser investigadas. Bauman e May sugerem algumas pistas:

“Grupos formais e informais são frequentemente constituídos pelas expectativas que lançam sobre seus integrantes. Ao fazê-lo, excluem quem eles presumem não viver segundo tais requisitos. Quando esses hiatos de compreensão se instalam entre grupos, costumam ser preenchidos por suposições estereotípicas. Assim, é possível afirmar que o fato de podermos nos ajustar às condições de atuação no interior do grupo limita nossa liberdade ao nos impedir de realizar experiências pobremente mapeadas e imprevistas, encontradas para além dos limites do grupo. Tendo sido treinados segundo os meios e significados de nosso agrupamento, tornamo-nos assim, liberados para praticar nossa liberdade, sob a condição, porém de ficarmos limitados a ideias e territórios específicos.” (BAUMAN; MAY, 2010, p.37)

Ao entrar na universidade, muitas vezes, o novo aluno precisa mudar de cidade, afastando-se espacialmente de sua família e de seus outros grupos de referência. Em muitos casos, essa é a primeira vez em que isso acontece por um período de tempo mais prolongado. Essa é uma experiência de liberdade em relação aos constrangimentos que esses grupos poderiam representar. Ela é ainda uma ruptura com a proteção, apoio e informações que eram recebidas desses grupos de referência.

O novo aluno está livre para escolher, mas, como frequentemente acontece, essa liberdade não é apenas um benefício, podendo ser também um fardo. Os novos alunos são pressionados a escolher rapidamente, dado que precisam encontrar um lugar para morar, alimentar-se, dar conta das tarefas escolares etc.

Essa falta de referências, associada ao desconhecimento do novo ambiente, às informações deficientes ou mesmo distorcidas, à falta de experiência, à euforia⁶ pelo sucesso no vestibular, a nova liberdade conquistada, podem levar à escolhas pouco coerentes, impensadas, ou mesmo perigosas.

Diante dessas pessoas que estão experimentando euforia e falta de referência, o grupo trotista aparece de modo multifacetado: aparenta ter valores firmes e refletidos, pois os tenta impor de modo intenso e radical (comportamento agressivo, muitas vezes de cunho sexista, mas muito valorizado); tem uma propensão aos valores cultivados pela mídia e ligados aos modelos de diversão e felicidade mais estereotipados pela estruturação de classes; cobra a submissão a determinados comportamentos; oferece parcialmente suporte emocional e material para a resolução dos problemas imediatos da nova vida na universidade. Assim, apesar de sua violência e comportamentos antissociais, o grupo trotista pode parecer bastante atrativo para o novo aluno, que imagina saber com o que está se envolvendo.

Além disso, a participação em um grupo coeso dá a sensação de aumento de poder diante daqueles que são externos ao grupo. Se, por um lado, há o aviltamento, a subjugação, a violência, por outro lado, a entrada no grupo dá ao novo membro a sensação de participar de uma organização poderosa, capaz de interferir

⁶ Sueli Darmegian afirma que esta euforia é importante para entender os comportamentos durante o trote (Jornal da USP, 17 a 23/05/99).

nos destinos da instituição de ensino e, portanto, nos destinos da sociedade. Esta sensação de poder não se restringe apenas aos objetivos coletivos do grupo trotista, mas também pode expandir-se para os objetivos individuais de seus participantes. Para obter este poder, o preço a pagar é a submissão ao trote.

Bauman e May (2010) ainda fazem outras sugestões sobre os comportamentos identitários:

“(…) A autoidentificação, portanto, decorre dos recursos que extraímos de nosso ambiente, não havendo um ‘núcleo’ fixo em nossas identidades. Dessa forma, oposições tornam-se ferramentas de que lançamos mão para cartografar o mundo. Exemplos desse processo incluem distinções entre pobreza ‘merecida’ e ‘imerecida’, ou entre os cidadãos ‘respeitáveis’ e a ‘gentalha’, desafiadora de todas as regras e caracterizada por rejeitar toda e qualquer ordem. Em cada caso, nossos traços específicos, assim como todos os investimentos emocionais, derivam desse antagonismo mútuo. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 55)

Os grupos trotistas utilizam uma forma de construção da identidade fundada na contraposição a um outro, visto como “inferior”, “sub-humano”, que deve ser radicalmente negado ou mesmo destruído. Trata-se da construção de uma identidade contra o outro. Para construir suas identidades, realçam as linhas abissais (SANTOS, 2009) que dividem a sociedade em campos irreconciliáveis. Essa forma de construção da identidade pela constituição grupal de um ou vários inimigos é bastante comum e

tem implicações profundas para a subjetividade dos indivíduos. Na universidade brasileira, os grupos trotistas estabelecem os pobres, os negros, os ambientalistas, as mulheres, os que fazem opções fora da heterossexualidade, os que lutam por justiça social, os que clamam por uma reformulação global dos padrões de relacionamento, os que questionam a ordem neoliberal ou o comportamento das grandes corporações, etc. como inimigos que devem ser desprezados ou mesmo destruídos. Mas, há também inimigos imediatos nas competições esportivas, nas rixas entre escolas, nos alunos que se opõem ao trote etc.

Os grupos trotistas buscam construir as identidades de seus membros pela negação dos valores daqueles grupos considerados inimigos. Assim, desprezam o diálogo, agindo de modo arrogante e utilizando discursos pseudocientíficos a respeito da realidade. Constroem sua unidade por meio de atos de provocação, intimidação e violência aberta contra aqueles grupos considerados inimigos, como se tudo isso fosse “diversão”. Para eles, é “divertido” zombar das questões ambientais, feministas, raciais, sociais etc, como se essas questões não tivessem qualquer fundamento, como se não houvesse qualquer sofrimento evitável associado a estes tipos de problemas. É uma construção violenta da identidade por meio do desprezo, da zombaria, da violência contra grupos considerados subalternos, mas cuja subalternidade precisa ser reposta a cada momento, a cada interação.

Assim, podemos afirmar que, por meio do trote, os grupos

trotistas fazem um cultivo cuidadoso da insensibilidade, bloqueando a capacidade crítica, a disposição para o diálogo e a consideração pelos argumentos alheios. A moral subjacente a esses grupos assemelha-se aquilo que de pior Maquiavel atribuiu aos príncipes. Esses grupos buscam estruturar uma moral de luta pelo poder na qual mentir, corromper, difamar, violentar são práticas corriqueiras e aceitáveis. Querem atribuir a essa moral um status universal, propondo que ela esteja de acordo com a natureza humana. Portanto, fora dessa moral impiedosa e excludente, existiria apenas hipocrisia, covardia e falta de autocrítica. De uma tal postura, soberba, irresponsabilidade e violência são decorrências que não surpreendem.

No caso das escolas muito cobiçadas (Medicinas, Engenharias, Direito, Geociências, Escolas Militares etc.) entrar na universidade coloca os alunos em disputas para definir a “hierarquia das inteligências” no país, onde não haverá mais uma medida concreta, um vestibular. Nessas hierarquias, em cada escola muitos são os perdedores, pois a derrota começa pelo segundo lugar. Para estas avaliações hierárquicas, outras métricas estão estabelecidas, algumas delas passam pela projeção política, pela competição esportiva, mas também pela vulgaridade, depravação, intimidação, humilhação e pela violência. Trata-se de uma dura disputa hierárquica. O famoso lema de Quincas Borba: “aos vencedores as batatas” é inspirador. Entre outras coisas, “as batatas” significam:

reserva de mercado de trabalho para os portadores de diplomas universitários, ambientes de trabalho mais cômodos, salários e rendimentos mais elevados, horários mais flexíveis, comando sobre pessoas e organizações, honrarias sociais, maior acesso aos recursos públicos. São, portanto, muitos os privilégios.

Por que os grupos trotistas são formados e mantidos?

Da obrigatoriedade da obediência e do silêncio (ALMEIDA JR.; QUEDA, 2006; ALMEIDA JR., 2011), derivam muitas coisas que precisam ser descritas e analisadas. A obediência irrestrita, cega, irracional, produz um grupo profundamente disciplinado e coeso, que agirá em uníssono, mesmo diante de uma ordem sem qualquer sentido. Um tal grupo é capaz de executar muitas tarefas consideradas importantes pelos seus líderes, inclusive atos de tortura e violência, sem questionar seus motivos. Quem não tem escrúpulos pode usar esses atos como instrumentos para se impor. O poder político oferecido por um grupo dessa natureza é inequívoco, pois ele promoverá aquilo que lhe for ordenado, imediatamente, de modo disciplinado e sem questionamentos. Claro, estamos tratando de relações antidemocráticas, autoritárias, desumanas e com potenciais muito perigosos, mas efetivas quando se trata de impor processos de dominação. Evidentemente, há muitas formas de produzir coesão grupal sem o uso da violência e da humilhação (SÁNCHEZ; YURREBASO, 2009; KITSANTAS;

MATTHEWS, 2007; TURMAN, 2003; KAYMAK, 2011; HORNE, 2004). No entanto, a possibilidade de empregar o trote oferece um caminho fácil. A coesão produzida pode ser forte, mas a qualidade do grupo é frequentemente muito baixa porque, para produzir a coesão, as pessoas precisaram deixar de questionar e se desumanizaram.

O silêncio transforma os adeptos do trote em pessoas capazes de, sob comando, guardar segredos, mesmo quando as informações que possuem e os atos que testemunharam contrariam valores e ideologias socialmente aceitas. Tal tipo de disposição é essencial em processos de corrupção e de ocultação de evidências incriminadoras correntes dentro de organizações estatais e privadas. As universidades também não estão isentas de processos dessa natureza e, nesse caso, a participação dos trotistas é quase que “natural”.

Os trotistas defendem propostas destrutivas de ciência, de relações com o ambiente e de sociedade. Pensam as hierarquias como naturais e eternas, o ambiente como algo a ser transformado em mercadoria e as pessoas como objetos. Para eles, a universidade não é um espaço de liberdade para o debate sobre as questões de nosso tempo, mas um local de doutrinação e de imposição de seus valores excludentes, discriminatórios e autoritários. Por isso, qualquer outro grupo ou pessoa que promova questionamentos desse autoritarismo será visto com suspeição ou aberta hostilidade. Um grupo dessa natureza tenta

intimidar todos os que pretendem utilizar a universidade com propósitos diferentes daqueles determinados pelos trotistas. Suas propostas autoritárias atingem toda a universidade e toda a comunidade e não apenas os alunos de primeiro ano.

Muitos daqueles que defendem propostas destrutivas de sociedade (neoliberalismo, fascismo social), de ciência (mera argumentação em prol de interesses estatais e empresariais) e de relações com o ambiente (irresponsabilidade ambiental) sentem-se beneficiados pelos grupos trotistas e pelo trote. Não sem razão os trotistas orgulham-se por manter relações muito estreitas com determinadas empresas e com determinados tipos de dirigentes empresariais. Algumas empresas sentem-se beneficiadas pela formação de opressores promovida pelos grupos trotistas. Essas empresas ficam satisfeitas em ter em seus quadros pessoas acostumadas ao trato truculento com outras pessoas, vendo-as como elementos importantes em seus processos de constrangimento da força de trabalho, utilização irresponsável do ambiente, práticas imorais de assédio aos consumidores e outras tarefas igualmente degradantes.

Dentro da universidade, essas forças de mercado encontram discentes, funcionários, docentes e dirigentes para representá-las. E o trote, evidentemente, é muito útil, separando dos demais aqueles que aceitam submeter-se aos valores impostos. Portanto, na aceitação ou rejeição ao trote, manifestam-se intensas disputas políticas, visões de mundo divergentes

e concepções de sociedade. Não se trata de brincadeiras entre adolescentes, mas de gravíssimas disputas do mundo adulto das quais os adolescentes são vítimas. A captura dos adolescentes por meio do trote, sua intimidação, assédio, exclusão etc. afetam a capacidade de muitos jovens de escolher seus caminhos de acordo com sua consciência. Por tudo isto, devemos considerar os grupos trotistas como grupos políticos extremamente conservadores e preconceituosos que não tem pudor em recorrer à violência para atingir seus objetivos. Tentam impor à sociedade uma forma de universidade em que o pensamento não é livre, mas doutrinário; e uma ciência que é um instrumento de dominação e exploração e não um instrumento para emancipar as relações sociais e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Quando vemos um novo universitário de cabeça raspada, podemos estar vendo um aspirante a soldado raso em uma hierarquia que tem generais. O comando do trote pode não estar nos alunos mais velhos e sim no professor, no Chefe de Departamento, no Diretor, no Reitor ou no Ministro. Este comando pode estar também em executivos de empresas de grande porte nacionais ou transnacionais. Imaginar que tudo isto é uma brincadeira entre jovens, sem qualquer maldade, demonstra apenas que estamos longe do entendimento libertador que haverá de abolir completamente o trote, dissolvendo os grupos trotistas.

Para aqueles que entram na universidade, o trote pode ser uma porta para o mundo da corrupção e da violência. Uma porta para o lado obscuro, ignorante e fascista do mundo adulto. O trote tem a intenção de constranger ou mesmo destruir as pessoas que tem visões de mundo mais democráticas ou de capturá-las, colocando-as a serviço de grupos que tentam controlar a universidade e a formação que ela oferece aos jovens. Os grupos trotistas são poderosos obstáculos à construção de uma universidade verdadeiramente livre e democrática e, dessa forma, um obstáculo à construção de uma sociedade livre, igualitária e democrática.

“Trotos alternativos e outras imagens do marketing universitário”

Ninguém pode abertamente ser contrário à solidariedade, ao cuidado com o ambiente ou à promoção da cultura, que são valores difíceis de questionar. Assim, muitas pessoas dentro e fora da universidade e muitos dirigentes universitários acreditam, ou fingem acreditar, que os trotes violentos poderiam ser substituídos por trotes solidários, ecológicos ou culturais. Propõem isso como se os trotes violentos fossem algo sem sentido e que bastaria colocar uma alternativa para que tudo fosse resolvido. Como já foi mencionado, entre estas pessoas algumas são de fato ingênuas ao ponto de acreditar nisso. No entanto, outros sabem que essas práticas não causam um recuo importante das práticas trotistas e podem até mesmo reforçá-las.

Estas afirmações que podem parecer drásticas estão fundamentadas, no caso do Brasil, em mais de meio século de experiências deste tipo de “trotos alternativos”, que se mostraram ineficientes para dar fim à violência do trote. No entanto, elas desempenharam outras funções muito importantes, mas que não guardam relação com o fim da violência do trote ou com a dissolução dos grupos trotistas. Trata-se de cuidar da imagem da universidade e de fazer parecer que o problema do trote está sendo devidamente enfrentado. Portanto, estas ações tem muito mais proximidade com o marketing das universidades do que com uma preocupação efetiva com as influências negativas que os grupos trotistas e o trote podem ter. Para a universidade, parece mais fácil manipular a opinião pública do que encarar o problema do trote. Ao curvar-se às propostas doutrinárias de ciência e de educação em lugar de enfrentar os problemas expressos na desigualdade social do país, a universidade faz uma opção pela continuidade do trote, pois essas coisas não estão desvinculadas.

A responsabilidade pelos problemas pode ser atirada sobre os próprios ingressantes que “querem o trote”. A perspectiva predominante é que a universidade não se oponha a algo que os alunos desejam, mesmo que isto implique em graves problemas, feridos e eventualmente cadáveres. O papel civilizatório da educação é completamente abandonado para que se dê vazão aos “desejos”. O problema é que, em nossas pesquisas, quando

perguntamos, aos ingressantes se eles consideram violência a imposição de consumo de álcool, uma esmagadora maioria (acima de 80%) afirma que sim. Quando perguntamos, sobre quais práticas são aceitáveis eles listam aquelas que aparecem na mídia, nas publicidades de cursinhos, colégios e universidades como sendo comemoração (corte do cabelo; pintura do rosto e do corpo; pedágio) e como violência quase tudo o que de fato acontece durante o trote⁷.

Assim, fica demonstrado que, em geral, os ingressantes não desejam qualquer violência. As escusas da universidade são, na realidade, bastante frágeis e revelam mais sobre a falta de vontade de combater o trote do que sobre os anseios dos alunos. Fica claro também que os novos alunos desejam a comemoração por entrar na universidade. A pintura do rosto, o corte dos cabelos, o pedágio, enfim o trote visível na mídia, tornam-se os símbolos dessa comemoração, escondendo os reais significados do trote e a necessária violência envolvida.

O caso do corte dos cabelos é significativo. Ele é apresentado pela mídia, pelos colégios, pelos cursinhos e pelas universidades, como algo perfeitamente aceitável e mesmo divertido. Portanto, não surpreende que muitos alunos vejam o corte dos cabelos como algo positivo. Mesmo depois do período de trotos

⁷ No livro *Universidade, preconceitos e trote*, Almeida Jr e Queda (2006) descrevem em detalhes muitas práticas trotistas. No livro *Anatomia do trote universitário*, Almeida Jr. (2011) mostra quais são as práticas conhecidas pelos ingressantes e também quais são aprovadas ou rejeitadas.

na escola onde realizamos estes levantamentos mais de 70% dos alunos aprovavam o corte dos cabelos, considerando-o “brincadeira”. No entanto, quando analisamos as notícias sobre problemas causados pelo trote, descobrimos que o corte dos cabelos é um momento extremamente problemático. Nele, ocorrem intimidações violentas nas quais alunos de primeiro ano acabam confrontados com grupos armados com tesouras. Não são raros os incidentes graves: escoriações, cortes, espancamentos e mesmo mortes acabam acontecendo.

Em função destes fatos, é descabido e irresponsável o repetido uso de imagens de pessoas com os cabelos cortados nas publicidades de colégios, cursinhos, bancos e universidades. Estas imagens transformam o corte dos cabelos em símbolo de alegria, de comemoração, quando na verdade este ato envolve intimidação e constrangimento com arma, tendo forte potencial violento. As publicidades precisam encontrar outros símbolos para representar o sucesso no vestibular⁸. Também são problemáticas as matérias jornalísticas que mostram o corte dos cabelos como algo aceitável e sem violência.

O trote ocupa assim o lugar da comemoração, da celebração. Os trotistas apresentam-se como os donos da alegria, do bom humor e da realização pessoal. O problema é que nem o trote é uma comemoração nem os trotistas são pessoas assim felizes. Na realidade, uma análise cuidadosa revela que o trote é uma

8 O aumento do número de vagas seria uma forma de reduzir a euforia daqueles que ingressam na universidade.

forma de torturar e de subjugar e que os trotistas são pessoas que estão convictas de que as relações opressivas e violentas são as únicas existentes e mesmo possíveis. Julgam-se acima das demais pessoas por terem passado no vestibular e, talvez principalmente, por terem suportado o trote e aderido ao grupo trotista.

Diante dos argumentos apresentados acima, é evidente que as campanhas contra o trote atualmente em curso nas universidades paulistas e brasileiras tem pouquíssimas chances de resultar em qualquer redução significativa dos problemas. Estas campanhas abordam o trote como algo isolado, sem maiores conexões sociais, que é de interesse exclusivo de alguns alunos mais arruaceiros. O trote vai muito além disso, correspondendo a potentes interesses sociais que se manifestam nas faculdades e universidades. Portanto, qualquer universidade que deseje de fato tratar a questão do trote, visando efetivamente seu combate, redução e abolição, deverá recusar as estratégias até aqui vigentes nos trotes solidários, ecológicos e culturais.

Considerações Finais

A universidade deve enfrentar a difícil tarefa de educar em sentido pleno seus alunos e não apenas para certos usos tecnológicos. A universidade deve oferecer um espaço de liberdade de expressão e opinião, possibilitando o exercício

cotidiano da democracia e do respeito mútuo. Ela deve afastar-se das proposições doutrinárias e empobrecedoras como as apresentadas pelo trote.

Uma universidade que queira efetivamente combater o trote terá que visar a cultura que ele propõe. Em outras palavras, tal universidade terá que combater os valores que se fundam nos preconceitos, na hierarquização, na segregação de raça, gênero e classe, na homofobia, na exclusão das pessoas. Ela terá de enfrentar questões políticas fundamentais e fazer opções inequívocas pela democracia e pelos valores igualitários. Terá de se preocupar com as divisões, segregações e discriminações que cindem a sociedade brasileira e para elas propor ideias, ideais, valores, soluções, pesquisas, programas de transformação que visem reduzir as desigualdades materiais e intelectuais, promovendo uma sociedade mais igualitária, justa e solidária. Sem uma opção ampla desse tipo, a universidade tergiversará diante do trote, dos valores dos grupos trotistas, abrindo para eles brechas para sua permanência dentro da vida universitária.

É interessante notar que, dentro das universidades brasileiras, os grupos de esquerda frequentemente assumem um aberto caráter político. Porém, os grupos trotistas geralmente não se declaram políticos, apesar de manterem uma forte atuação política sobre diversos assuntos, inclusive empregando a violência como recurso. Talvez por isso, o trote não seja percebido como aquilo que realmente é: uma

manifestação política da extrema direita.

Nenhuma prática trotista é aceitável, pois todas elas envolvem constrangimento, coação, estímulo a preconceitos, quando não descarada humilhação e violência. Nas práticas trotistas, não é possível distinguir brincadeiras de abuso e violência, pois essa interpretação varia de indivíduo para indivíduo, como tem sido demonstrado nas pesquisas realizadas. Mesmo quando aquele que aplica o trote acredita estar brincando, aquele que o recebe frequentemente sente-se violentado. O argumento de que se trata de brincadeira é inválido também porque, quase sempre e de modo bastante evidente, as práticas trotistas envolvem grande maldade, visando assustar, causar sofrimento e torturar.

Esta maldade e a violência costumeira tem, entre outros, o propósito de testar os novos alunos para descobrir aqueles que aceitam as regras do grupo trotista, calando-se e obedecendo às ordens mais estapafúrdias. Em seu livro “Homo ludens”, Huizinga (2001) nos lembra que, nas brincadeiras, os riscos são igualmente compartilhados e que, quando este compartilhamento não ocorre, alguém se tornou brinquedo de outrem. No caso do trote, as vítimas são sempre alunos e alunas mais novos, deixando claro que não há compartilhamento dos riscos ou qualquer brincadeira.

A tolerância em relação ao trote afeta o enfrentamento de todas as outras formas de violência presentes na universidade.

Se há um grupo que pode praticar violências sem ser questionado e que, por isso, se sente acima da lei, então a lei nada vale, deixando de ser a expressão das vontades coletivas.

Uma universidade verdadeiramente democrática é uma instituição exigente. Ela só se instala e funciona se o diálogo for uma realidade cotidiana. Diálogo interno e com a sociedade. A diversidade cultural, política, de opiniões, de estilos de vida, de grupos sociais etc... precisa conviver de um modo em que o diálogo seja franco e permanente. Na medida em que um grupo puder impor-se por métodos políticos violentos, a universidade democrática será degradada, e pode terminar sequestrada por interesses particulares. Com isso o debate torna-se ralo e o convívio será substituído pelo conflito e pela contradição. A inteligência será exercida para oprimir, para levar a contradição aos seus limites. A aparência pode continuar a ser democrática, mas o convívio e o debate estarão aprisionados e a criatividade intelectual limitada pelos vícios do ambiente acadêmico.

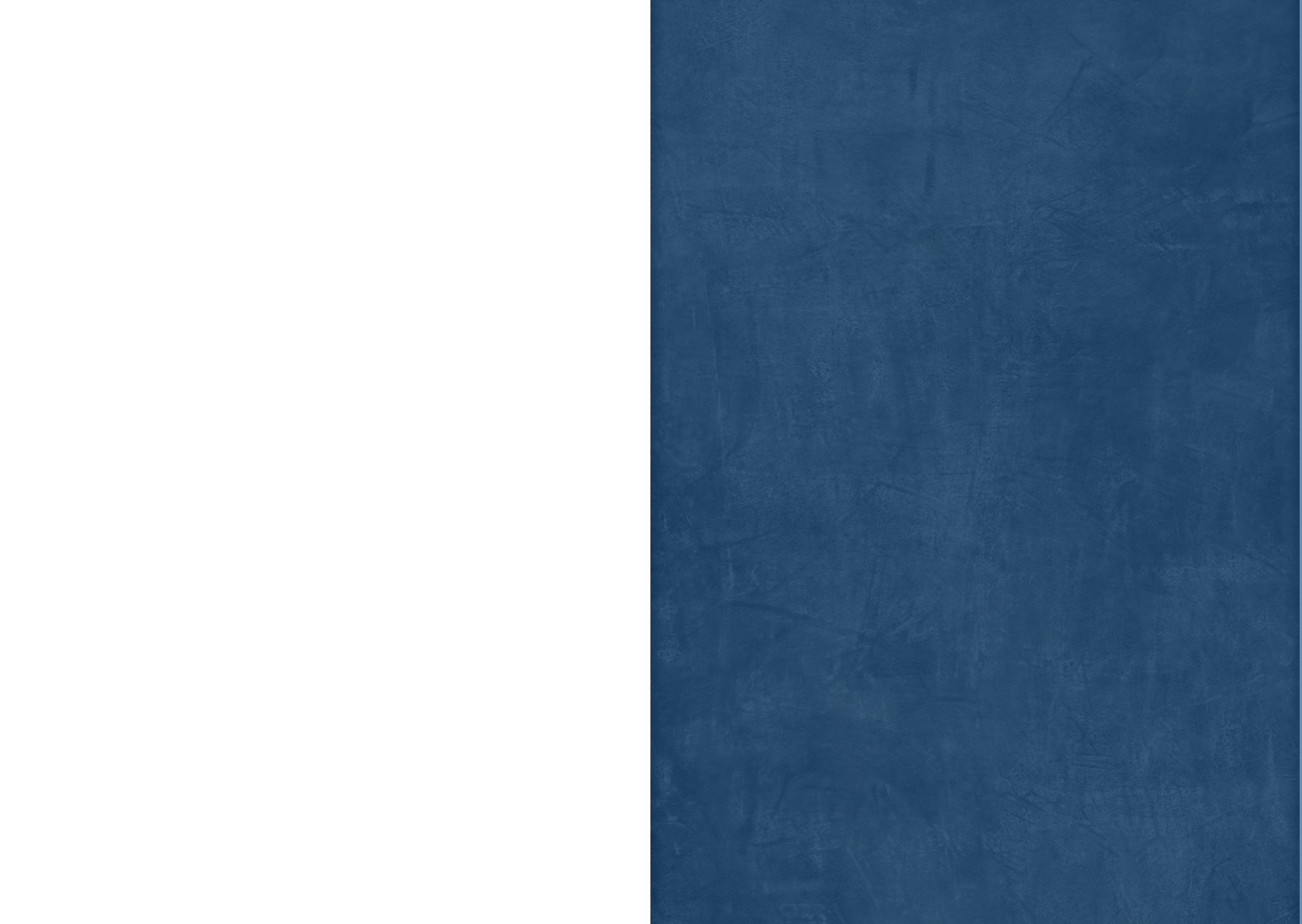
O compromisso com o fim do trote e de sua violência é um compromisso com uma sociedade menos preconceituosa e segregacionista. A sociedade brasileira está deixando para trás a cultura autoritária e mesquinha que imperou durante a ditadura militar. O trote é uma destas heranças do autoritarismo. A universidade precisa democratizar-se, buscar outras formas de pensar as relações sociais e se engajar nas

lutas por igualdade, democracia e justiça. Se isso ocorrer, o trote definhará como algo bárbaro e desumano.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JR. A.R. Anatomia do trote universitário. São Paulo: Hucitec, 2011.
- ALMEIDA JR. A.R.; QUEDA, O. Universidade, preconceitos e trote. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ARONSON, E.; MILLS, J. The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n59, 1959.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. Aprendendo a pensar com a sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- HORNE, C. Collective benefits, exchange interests, and norm enforcement. *Social forces* (Mar. 2004). Disponível em: https://muse.jhu.edu/journals/social_forces/v082/82.3horne.html
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- KAYMAK, T. Group cohesion and performance: a search for antecedents. *E+M Ekonomie a management*. (Oct. 2011). Disponível em: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/71285110/group-cohesion-performance-search-antecedents>.
- KITSANTAS, A.; MATTHEWS, W.K. Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support in music ensembles. *Journal of research in music education* (Spring 2007). Disponível em: <http://jrm.sagepub.com/content/55/1/6.full.pdf+html>
- COMISSÃO DE INTEGRAÇÃO; CENTRO ACADÊMICO LUIZ DE QUEIROZ. Manual do Bixo da ESALQ 2015. Piracicaba, 2015.

- MATTOSO, G. O calvário dos carecas: história do trote estudantil. São Paulo: EWM, 1985.
- NUWER, H. *Wrongs of passage: fraternities, sororities, hazing and binge drinking*. Indianapolis, USA: Indiana University Press, 2001.
- PARKS, G.S.; JONES, S.E.; HUGHEY, M.W., *Hazing as Crime: An Empirical Analysis of Criminological Antecedents* (March 5, 2014). Disponível em SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2405079> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2405079>
- SÁNCHEZ, J.C.; YURREBASO, A. Group cohesion: relationships with work team culture. *Psicothema* (Jan. 2009). Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3601.pdf>
- SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SÉMELIN, J. *Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TURMAN, P.D. Coaches and cohesion: the impact of coaching techniques on team cohesion in the small group setting. *Journal of sport behavior* (Mar. 2003). Disponível em: <http://www.thefreelibrary.com/Coaches+and+cohesion%3A+the+impact+of+coaching+techniques+on+team...-a098187696>



A NARRATIVA DO GENOCÍDIO DE RUANDA A PARTIR DO JORNAL "FOLHA DE SÃO PAULO"

Eliane Gonçalves*

* Pós-graduanda do Programa Interdisciplinar em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

O presente artigo faz uma análise da cobertura realizada pelo jornal Folha de São Paulo (FSP) do Genocídio em Ruanda, massacre que levou à morte de cerca de um milhão de pessoas, entre tutsis e hutus moderados, durante os meses de abril e julho de 1994. A escolha do jornal passou por critérios operacionais e de conteúdo. Em termos operacionais, o objetivo inicial era comparar a cobertura dos dois jornais impressos de maior circulação no Brasil: a Folha de São Paulo e o Globo. Como o acervo do

o Globo não está disponível para consulta pública, a opção foi restringir à análise qualitativa e quantitativa do jornal paulista.

Em relação ao conteúdo, a proposta original seria analisar a cobertura realizada para a celebração dos 20 anos do Genocídio, em abril de 2014. Mas como essa ficou restrita a uma única reportagem, foi tomada a decisão de ampliar o escopo de análise: não apenas a memória do genocídio, mas a cobertura de todo período de 100 dias do massacre. A decisão se mostrou acertada, uma vez que a revisão das notícias publicadas pelo jornal brasileiro de maior tiragem e circulação ajudou a compreender os filtros que se colocaram entre Brasil e Ruanda no que diz respeito ao massacre. De uma maneira geral, todas as informações divulgadas pelo jornal Folha de São Paulo foram produzidas por agências internacionais europeias, especialmente da França, país com grande proximidade do governo Hutu que comandava Ruanda naquele momento e, portanto, com pouca isenção para divulgar informações sobre o massacre engendrado durante os dias em que durou o Genocídio. A cobertura de um evento histórico como o do Genocídio se deu como um jogo de espelhos onde os fatos acontecidos em Ruanda e interpretados por organismos internacionais, especialmente a ONU, eram captados e processados pela Europa, e em seguida, seus reflexos chegavam ao jornal brasileiro que, por sua vez, processava mais uma vez a informação – traduzindo, reduzindo

e editando – para transmitir aos seus leitores e a outros formadores de opinião.

A primeira parte do artigo faz uma análise quantitativa do material publicado, em seguida, questões qualitativas da cobertura realizada, como a contextualização com outros assuntos que também foram noticiados no período e o tipo de informação veiculada, como a ideia da disputa étnica, são apresentados e cotejados com textos teóricos sobre a construção da memória e a ideologia racial implantada em Ruanda a partir da colonização europeia.

Análise quantitativa

Foram analisadas as edições do jornal Folha de São Paulo num intervalo de 100 dias, entre 8 de abril, dois dias após o atentado que é considerado estopim do massacre: a derrubada do avião onde estavam os presidentes de Ruanda, Juvenal Habyarimana, e do Burundi, Cyprien Ntaryamira, até o dia 17 de julho de 1994.

Nesse período, foram publicadas 89 notícias sobre os conflitos em Ruanda, todas elas no Caderno Mundo que, naquele momento, de segunda-feira a sábado, dividia suas páginas com o caderno Dinheiro. O assunto ocupou a capa

do jornal seis vezes, mas nunca chegou a ocupar o espaço de primeira ou segunda manchete. Todas as chamadas de capa ocuparam espaços de menor destaque. Em três dessas seis vezes, o tema foi para a primeira página nos primeiros 10 dias do massacre.

Das 89 notícias publicadas, 41 (46%) eram pequenas notas que não precisaram de mais do que 10 orações coordenadas para serem redigidas (figura 1). Nenhuma reportagem sobre o Genocídio em Ruanda chegou a ocupar uma página inteira do jornal.

Figura 1

ONU diz que ação em Ruanda é um fracasso

Das agências internacionais

O secretário-geral da ONU, Boutros Boutros-Ghali, afirmou ontem em Nova York que a resposta dada pela ONU e comunidade internacional ao conflito de Ruanda é um "fracasso".

Boutros-Ghali foi questionado sobre a falta de tropas no país e a lentidão do Conselho de Segurança da ONU em fazer cumprir suas decisões.

O Conselho aprovou há uma semana o envio de 5.500 soldados para o país, mas as tropas ainda não foram enviadas.

"Genocídio está sendo cometido, mais de 200 mil pessoas foram mortas e a comunidade internacional ainda discute o que deve ser feito", afirmou Boutros-Ghali.

Estimativas de agências humanitárias afirmam que 500 mil pessoas podem ter morrido desde o início da guerra, em 6 de abril.

A Comissão de Direitos Humanos da ONU condenou ontem a violência em Ruanda.

O enviado da ONU ao país, Iqbal Riza, negociou com representantes do governo e guerrilheiros e disse que está otimista em relação à adoção de um cessar-fogo.

FSP, p. 2-10, 26/05/1994

ONU faz resgate em Ruanda



Rebeldes olham destroços do avião

A ONU resgatou ontem cerca de 480 refugiados na capital de Ruanda, Kigali. Foi a primeira operação humanitária de sucesso desde o início da guerra. Rebeldes e pessoal da ONU vistoriaram anteontem no quintal da casa do presidente Habyarimana os restos do avião em que ele morreu. A morte do presidente, em 6 de abril, iniciou a guerra no país.

Notas publicadas pela FSP nos dias 26 (p.2-10) e 28 de maio de 1994 (p.2-8), respectivamente. Em 46% das vezes as notícias sobre o massacre ocuparam espaços como esses.

Em relação à produção de conteúdo, 77 (87%) reportagens e notas publicadas pelo jornal tiveram como fonte as agências de notícias internacionais, especialmente da França e dos Estados Unidos. Apenas 12 (13%) tiveram autoria direta de jornalistas que assinaram as reportagens. Dessas, nove (10%) são de autoria dos correspondentes da Folha de São Paulo em Paris e Nova Iorque. As outras três (3%) são reportagens publicadas originalmente em outros periódicos como a revista “The Nation”, dos Estados Unidos, e o jornal “El País”, da Espanha.

Em relação às fontes citadas nas reportagens, em 70 (79%) das 89 notícias publicadas há citações diretas ou

indiretas¹ de afirmações e análises feitas por atores envolvidos no conflito (quadro 1). A origem das fontes chama a atenção em alguns aspectos:

1. Pela forte presença de fontes oficiais internacionais, especialmente as Nações Unidas e representantes do governo francês;
2. Pelo pequeno número de vezes em que é dada voz ao governo de Ruanda – que naquele momento era ocupado por líderes Hutus, apoiados pela França.
3. Pelo pequeno espaço destinado à narrativa da população local, vítimas do massacre, e a lideranças comunitárias como médicos e religiosos.

Também merecem destaque as citações a Frente Patriótica Ruandesa (FPR). O terceiro ator com maior número de referências nas reportagens, mas que na maior parte das vezes, especialmente nos primeiros 30 dias de cobertura do conflito, foram nomeados como “rebeldes” ou “forças rebeldes”.

¹ Foram consideradas para análise como citação direta as frases que teriam sido pronunciadas pelas fontes e publicadas entre aspas. As citações indiretas são aquelas que não reproduzem o discurso da fonte, mas são referidas por meios de construções verbais como “o comandante da Força de Segurança da ONU afirmou que...”, “Nota divulgada pela FPR dizia que...”, “em pronunciamento, o presidente disse que ...”

Quadro 1. Fontes com espaço de voz direta ou indireta, por ordem decrescente, nas reportagens sobre o Genocídio em Ruanda (Folha de São Paulo – 08/04 a 17/07/1994)

Fonte	Nº de Notícias
ONU	37
França (Governo da)	32
Frente Patriótica Ruandesa (FPR)	27
Grupos humanitários (Cruz Vermelha, Anistia Internacional, Médicos Sem Fronteira etc.)	15
Testemunhas estrangeiras (incluindo jornalistas)	14
Bélgica (Governo da)	9
Testemunhas africanas	8
Ruanda (Governo de)	6
Testemunhas sem identificação	3
Outros países europeus	3
Países africanos (Zaire (atual RDC), Tanzânia e África do Sul)	3
Estados Unidos	3
Outros países (incluindo Brasil)	2

Análises qualitativas

As prioridades da cobertura: o genocídio e o obituário da celebridade

No período de 100 dias em que transcorreu o massacre de cerca de um milhão de pessoas em Ruanda, o genocídio disputou espaço com outros assuntos que foram tratados com maior destaque pelo jornal brasileiro Folha de São Paulo: a implantação do Plano Real, a eleição de Nelson Mandela na África do Sul, a Copa do Mundo de Futebol e as mortes de Ayrton Senna e de Jacqueline Kennedy Onassis.

Enquanto o sentido histórico de questões como o Plano Real e a primeira eleição multirracial na África do Sul não pode ser questionado pelo grau de impacto na sociedade brasileira, no caso do primeiro, e na comunidade internacional, no caso do segundo, e o interesse popular pela Copa do Mundo e por celebridades esportivas como Ayrton Senna justificam a atenção da a tais fatos, o mesmo não pode ser dito em relação à morte de Jacqueline Kennedy Onassis.

A comparação entre a atenção dedicada à morte da ex-primeira dama norte-americana e ao massacre indiscriminado de milhões de pessoas no continente africano contribui para a reflexão sobre a fronteira entre o que é, fundamentalmente, quem deve ser considerado importante, digno de atenção e merecedor de compaixão e solidariedade. Enfim, entre quem

pode e quem não pode ser considerado humano. A comparação é também oportuna para exemplificar esse tipo de distinção porque são assuntos que disputam o espaço da mesma editoria: a internacional, que na Folha de São Paulo ocupa o caderno “Mundo”.

A viúva do ex-presidente dos Estados Unidos, John Kennedy, morreu no dia 20 de maio de 1994. Nesse dia, uma matéria de meia página foi publicada no jornal Folha de São Paulo informando sobre a saúde frágil de Jacqueline. Nesse mesmo dia, o bombardeio de um hospital na capital de Ruanda, o anúncio do risco de epidemias diante um cenário de corpos em decomposição em fontes e nascentes de água pelo País e o recuo das Nações Unidas frente ao confronto mereceram espaço cerca de um terço menor que o dedicado à enfermidade da celebridade.

Mas as diferenças de prioridades e atenção ficam explícitas na edição do dia seguinte (21/05/1994), quando foi preparado um especial de três páginas inteiras sobre Jacqueline Kennedy: os relatos dos últimos momentos, a influência na moda, a relação com a família Kennedy (figura 2). Produção jornalística que pode contar com o trabalho do correspondente do jornal em Nova Iorque, Fernando Canzian. Nesse dia, não é publicada nenhuma notícia sobre Ruanda.

Figura 2



Quase três páginas dedicadas ao obituário de Jacqueline Onassis. O único conteúdo a disputar espaço na cobertura foi um anúncio publicitário (FSP, págs. 2-10, 2-11, 2-12, 21/05/1994).

Figura 3



Uma das mais completas reportagens publicadas sobre o genocídio não chegou a ocupar uma página inteira. Pouco mais que quatro colunas de texto. (FSP, p. 3-5, 15/05/1994).

Mesmo após publicação de uma pequena nota no próprio jornal, no dia 25 de maio de 1994, divulgando a avaliação da ONU de que o Genocídio de Ruanda já era o maior desde a Segunda Guerra Mundial, o tema não foi considerado assunto importante a ponto de mobilizar os editores a ampliarem o

espaço de cobertura ou enviarem correspondentes ao local que continuou sendo coberto à distância, por meio de agências internacionais.

A profundidade da cobertura só aumenta a partir da decisão das Nações Unidas de atender ao pedido da França de realizar a intervenção em Ruanda, após o avanço da Frente Patriótica Ruandesa (FPR). É nesse momento, a partir do dia 20 de junho de 1994, após mais de 70 dias de massacres diários no País, que entram em campo os correspondentes da Folha de São Paulo em Nova Iorque, Fernando Canzian, e em Paris, André Lahoz. Em nenhum momento foram enviados repórteres aos locais dos acontecimentos, nem mesmo aos países vizinhos que acolheram os milhares de refugiados ruandeses tutsis e hutus que tentavam escapar da violência.

O tipo de cobertura revela uma decisão editorial que relega o sofrimento, a dor e as necessidades de grupos que não compartilham nem do poder político nem do poder econômico hegemônicos ao silenciamento e à invisibilidade. Processo de invisibilidade que Boaventura de Souza Santos resgata como uma herança do pensamento colonial que, de maneira mais complexa, menos definida, se faz presente nas sociedades contemporâneas:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o

universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro’ (Boaventura, 2010, p.32)

As vozes silenciadas do Genocídio: a ausência de testemunhos

Outra característica marcante da cobertura é o espaço dedicado à fala dos sobreviventes. Ao longo da série de notícias analisadas o espaço de voz para o testemunho das pessoas que sobreviveram à experiência da violência extrema do genocídio só pode ser encontrada em oito oportunidades, o que reforçam a interpretação do silenciamento e da invisibilidade.

Em poucos momentos a complexidade do genocídio chega a ser alcançada pela cobertura e as diferentes vozes só começam a aparecer efetivamente quando a comunidade internacional não consegue mais negar o fato de que o genocídio foi promovido com o apoio claro do governo de Ruanda e seus aliados, principalmente a França. É só a partir desse momento

que a Folha de São Paulo reproduz, por exemplo, a entrevista feita à revista norte-americana de viés de esquerda “The Nation” com o presidente da FPR, Alex Kanyarengue, na qual ele explica a desconfiança das forças rebeldes em relação à intervenção francesa aprovada pelas Nações Unidas na reportagem “Para rebelde, França já estava na Guerra”. É justamente a partir dessa edição que os correspondentes da Folha de São Paulo passam a contribuir com a cobertura.

O interessante é que, apesar das raras oportunidades em que as vozes dos sobreviventes aparecem, elas agregam complexidade à narrativa. É o que acontece em relação à notícia publicada no dia 27 de abril de 1994. Até então, as notícias construídas a partir das agências internacionais dão a entender que a FPR, formada principalmente por tutsis, seria a responsável pela guerra e pelos massacres. No entanto, a fala de uma sobrevivente ao ataque a uma igreja em Bakura, a 30 quilômetros da capital Kigali, que deixou ao menos 500 mortos, aponta no sentido contrário e coloca a presença da FPR como determinante para sua sobrevivência:

“Eu cheguei a ponto de quere que uma granada me atingisse quando um carro veio em direção à igreja e alguém gritou: ‘a Frente Patriótica de Ruanda está vindo’. Então os Interhawme (extremistas hutus) fugiram antes de matar todos.” (Usaba, Rose-Marie, apud FSP. Caderno Mundo. P2-13. 27/04/94)

O mesmo acontece na reportagem publicada no dia 28 de junho quando um padre tutsi que não se identifica por medo da retaliação questiona o momento da intervenção francesa no País: “tudo isso veio muito tarde. Onde vocês estavam em abril.” (FSP, Caderno Mundo, p.1-9. 28/06/1994) e um bispo Hutu, Ghaddée Ntihinyruwz, tem a expectativa de que o reforço da França contenha o avanço sobre o país que, nesse momento, já mantinha o controle sobre 75% do território nacional: “esperamos que, se os franceses ficarem, a FPR não virá” (idem).

A narrativa dos sobreviventes como caminho para a compreensão do genocídio de construção da memória de Ruanda é defendida com veemência pelo historiador ruandês José Kagabo. Segundo ele, deixar de ouvir a voz de quem foi vítima da violência e sobreviveu a ela é apagar a história e impedir a construção de sentidos, eliminando, inclusive, a possibilidade de conciliação entre os atores que ocuparam posições antagônicas durante o conflito. A decisão de manter o silêncio e de desacreditar a narrativa testemunhal de tutsis e hutus é, para Kagabo, uma decisão política². A opinião é compartilhada por estudiosos que se dedicam à narrativa testemunhal como forma de construção da memória histórica e da representação do terrível como o Holocausto, os regimes

² Anotações das aulas “Historia do Genocídio em Ruanda”, ministrada entre setembro e novembro de 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

ditatoriais na América Latina ou o Genocídio em Ruanda. A representação por meio da narrativa dos sobreviventes é uma forma de afirmação de tais como sujeitos:

“O sujeito não só tem experiências como podem comunica-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos da memória seriam uma ‘cura’ da alienação e da coisificação”. (Sarlo, 2007. p. 39)

A ausência das vozes dos sobreviventes do Genocídio não apenas retira o protagonismo dos sujeitos que presenciaram o massacre, relegando-os a um papel secundário na construção da própria história, como habita o terreno incerto e obscuro das lutas pela memória: o esquecimento⁰. Como alerta Paulo Endo, em contextos de luta e resistência, esquecer é discurso indesejável. Lembrar é obrigatório ainda que seja tão doloroso quanto esquecer:

“no interior das chamadas lutas pela memória, ao esquecimento ainda são atribuídas às proposições mais radicais de alienação, emudecimento e apagamento. Portanto, é aliado das violências e dos violentos. Em parte porque a defesa do esquecimento aparece frequentemente na prática discursiva de perpetradores e defensores de práticas violentamente autoritárias, que imaginam poder fazer desaparecer com o sentido histórico do esquecimento, banalizando-o e confundindo-o com eliminação pura e

simples, ou ainda como mentira histórica: ‘Vamos esquecer o passado’, ‘não vamos abrir feridas antigas’, ‘não vamos mexer com o que está quieto’” (Endo, 2013, p. 47-48)

Se por um lado, evitar o silenciamento contribui para um ajuste de contas histórico uma vez que ajuda a nomear crimes e criminosos, por outro lado, a representação do trauma da violência e sua comunicação com outras subjetividades permite o exercício pedagógico para que a brutalidade e o autoritarismo não voltem a fazer novas vítimas. O testemunho traz consigo o desejo de que o terrível não se repita. Elie Wiesel, célebre sobrevivente do Holocausto, recupera esse sentido ao falar sobre sua obra testemunhal: “eu não contei algo do meu passado para que vocês o conheçam, para sim para que saibam que vocês nunca o conhecerão” (Wiesel, apud Seligmann-Silva, 2014). Infelizmente, a mesma comunidade internacional que prometeu, ao fim da Segunda Guerra Mundial e da experiência do Holocausto, que nunca mais o mundo veria um novo genocídio, permitiu que ele acontecesse em Ruanda em segue permitindo a impunidade dos responsáveis pelos assassinatos, estupros e sequestros de 20 anos atrás sigam se repetindo agora na vizinha República Democrática do Congo. O silenciamento das vozes dos sobreviventes de Ruanda no momento do massacre e nos anos seguintes a ele contribui para a manutenção da impunidade dos grandes responsáveis pelo massacre.

A ideologia hamfítica e a versão do conflito étnico

A desumanização das vítimas do massacre pode ser constatada também na versão que ganhou corpo ao longo da cobertura: a de que a guerra civil instalada em Ruanda era uma disputa entre hutus e tutsis que, segundo as informações veiculadas no período, viviam em clima de tensão há séculos. Essa narrativa vai se repetir na imensa maioria das reportagens produzidas ao longo do massacre.

A versão começa a tomar forma desde a primeira notícia sobre o genocídio de Ruanda a ser publicada pela Folha de São Paulo no dia 8 de abril de 1994. Um dia após o atentado que provocou a queda do avião com os presidentes de Ruanda, Juvenal Habyarimana, e do Burundi, Cyprien Ntaryamira. As informações, tal como a maioria das reportagens tem como fonte as agências internacionais norte-americanas ou europeias. O espaço destinado ao tema ocupou cinco colunas com menos de 9 centímetros na página 12 do caderno Mundo.

Figura 4



Visão geral da página 2 do Caderno Mundo no dia 08 de abril de 1994. No destaque, a reportagem sobre Ruanda (FSP, p.2-12, 08/04/1994)

Além do marcante distanciamento da cobertura – o que nos leva a confirmar a interpretação de que o conflito não era considerado conteúdo de grande importância para a linha editorial do periódico –, há outras características dessa reportagem que merecem destaque. A primeira delas está na expressão usada para ajudar a localizar Ruanda, país africano até então desconhecido pela imensa maioria dos brasileiros: “Até a invasão rebelde de 1990, Ruanda se autodenominava a ‘Suíça da África’, por causa de seus raros gorilas das montanhas” (FSP, 8 de abril de 1995, Caderno Mundo. p. 2).

A conjunção entre gorilas e o país Europeu parece mais desorientar que orientar: gorilas não são animais autóctones dos Alpes Suíços, apesar de habitarem as colinas de Ruanda. Em segundo lugar, tal apresentação nos leva a compreensão de que a noção de que Ruanda, em particular, e o continente africano de maneira geral segue como um espaço geográfico misterioso e selvagem. O texto não faz qualquer menção à conjuntura econômica do país que pudesse associá-lo à estabilidade Suíça, como o progresso econômico registrado a partir da independência da Bélgica, em 1962, e durante toda a década de 1980, quando o crescimento real do PIB de Ruanda foi da ordem de 4,9% ao ano (1965 – 1989), houve um considerável aumento nas matrículas escolares e a inflação era a menor da África Subsaariana: menos de 4% ao ano³. Tampouco é feita referência

3 Dados coletados do livro “The Globalization of Poverty and the New World Order”

às montanhas que caracterizam a geografia de um país que, apesar de estar localizado próximo à linha do Equador, registra temperaturas amenas durante todo o ano devido a grande altitude de seu território. Ao contrário, a associação com a Suíça é estranhamente explicada pela presença dos “raros gorilas” (esses mesmo animais seriam praticamente humanizados em outra reportagem sobre a guerra em Ruanda publicada no dia 15 de maio de 1994 sob o título: “Guerra ameaça Gorilas”).

A noção do território selvagem e misterioso não é muito distinta da ideia corrente que dominava o imaginário dos primeiros exploradores europeus que alcançaram a região dos Grandes Lagos – onde hoje estão Ruanda, Burundi e parte da República Democrática do Congo – no final do século XIX e início do século XX. Ideias construídas a partir de relatos ainda mais antigos, originários do final da idade média, que não apenas falavam da exuberância e do exotismo, mas também apostavam na existência de um paraíso terrestre habitado por pessoas de pele clara:

“Les anciennes cartes, totalment fantaisistes sur l’intérieur du continent, ne représentaient pas que des lions. Elles portaient allègrement les limites d’une grande ‘Éthiopie’, assimilée depuis le XVIe siècle au mythique ‘empire du Prêtre Jean’, jusqu’aux sources de Nil, au Congo et au Zambèze. Les textes portugais de

de Chossudovsky, Michel.

la fin du Moyen Âge trouvent écho dans les compilations cosmographiques des Français Jean Bodin ou François de Belleforest, de l’Italien Filippo Pigafeta ou du Hollandais Olfert Dapper, aus XVIe et XVIIe siècles, que évoquent l’existence au centre de l’Afrique d’un ‘paradis terrestre’ où vivraient de hommes à peau Claire.” (Chrétien & Kabanda, 2013, p.15)

É justamente a presença de pessoas de pele clara que vai ser a fonte de preocupação das reportagens sobre o último Genocídio do século XX, ao mesmo tempo em que as justificativas das mortes habitam o território da selvageria. Isso é o que pode ser visto também desde o primeiro texto publicado sobre o assunto no jornal Folha de São Paulo. A reportagem traz o número de militares belgas que serviam na Força de Paz da ONU e que foram mortos quando a crise teve início destaca as perdas de cidadãos europeus, mas não consegue dar conta do número de civis ruandeses mortos, ao mesmo tempo em que garante aos locais o status de civilização “tribal”.

O discurso de que o Genocídio de Ruanda é resultado de uma disputa étnica levada a cabo por “selvagens” africanos vai se repetir ao longo de todas as reportagens veiculadas sobre o assunto pela Folha de São Paulo, mas a notícia do dia 22 de junho, publicada sob o título “Tutsis e hutus têm rivalidade histórica” chama especial atenção. O texto, publicado originalmente pela

agência alemã Reuters e assinado pelo jornalista Aidan Hartley, recupera a teoria racial concebida e paulatinamente implantada pelos colonizadores europeus ao longo dos séculos XIX e XX para explicar as origens do “conflito tribal”. O artigo lança mão dos relatos de um explorador alemão do século XIX, que dividiu, segundo as características físicas dos habitantes locais, a população em diferentes raças. Categorização que, somada à intervenção dos países colonizadores, criou e alimentou o ódio racial em Ruanda. A ideologia do século XIX é retomada como verdade científica no limiar do século XXI pelo jornalista alemão. Diz a reportagem:

O velho livro de relatos de um viajante oferece pistas para explicar o genocídio em Ruanda. O duque Aldophus Frederick Von Mecklenberg escreveu o livro ‘Into the Heart of Africa’ (No Coração da África) sobre caçadas e viagens às colônias da Alemanha Imperial

Seu relato, escrito em 1910, também traz teorias sobre a superioridade racial da tribo tutsi em relação aos hutus. ‘Os watutis são um povo alto, bem-feito, com um físico quase ideal’, escreveu o duque, para quem eles haviam migrado do Egito ou da Arábia.

Os hutus, em contrate eram ‘os habitantes primitivos. São um povo de porte mediano, cujos corpos desajeitados denunciam a prática do trabalho árduo, e que se curvam em abjeta servidão à raça que chegou mais tarde, mas que os domina: os watutis’

(...)

Os alemães preferiam governar indiretamente, através dos tutsis. O sistema estava enraizado quando a Alemanha perdeu seu domínio, ao fim da 1ª Guerra Mundial e a Bélgica tomou Ruanda. (Hartley, FSP 22/06/1994)

A suposição professada pelo duque Alphonsus e repetida por Hartley de que os tutsis teriam migrado do Egito ou da Arábia faz parte da teoria de hierarquização das raças construídas pelos exploradores europeus que alcançaram a região dos Grandes Lagos na África Central. A teoria hamítica criou a oposição entre hamitas – povos, segundo a teoria racial europeia, de origem caucasiana – e os bantus – tidos como os típicos negros africanos. Os tutsis seriam categorizados como descendentes do primeiro grupo. Os hutus, do segundo.

Sobre tal ideologia vale a pena resgatar as reflexões feitas pelos autores do livro “Rwanda – Racisme et Génocide” em que é destrinchada a compreensão da hipótese hamítica, herança do século XIX, uma ideologia com roupagem científica, mas construída sobre fortes pilares do misticismo religioso da tradição judaico-cristã.

A denominação hamítica tem raízes no mito de Cham, o filho amaldiçoado por Noé. O termo é uma derivação da palavra camítica e a tradição judaico-cristã acostudou-se a identificar

a população africana como os herdeiros de tal maldição. Mas a ideologia racial em sua obsessão hierarquizante e lançando mão do discurso científico destina à população negra africana uma posição ainda mais estigmatizada e subalterna que a dos herdeiros da maldição, relegando-os à categoria de uma “outra raça humana”. A construção dessa ideia se faz com base em uma extensa tradição etnográfica que localiza os hamitas como uma civilização de origem branca localizada na Ásia ou no norte da África. Uma herança marcante dessa tradição é o “branqueamento” da população egípcia – a civilização que sempre gerou fascínio e receio sobre os europeus – e que coloca o Egito quase como uma nação não-africana.

A ideologia hamítica é recheada de pretensões científicas. Lança mão da antropologia e da biologia – buscando referências até mesmo na evolução das espécies de Darwin, ora localizando a população negra como uma outra espécie que não a humana, ora colocando-a como uma espécie intermediária entre os símios e as pessoas brancas -, mas, sobretudo, lança mão de hierarquias morais e estéticas que dividem as pessoas entre selvagens e civilizadas, inteligentes e estúpidas, de nariz fino e nariz achatado, com cabelos lisos e cabelos crespos e de pele clara e pele escura. Tudo o que é associado a valores positivos são as categorias mais próximas ao padrão europeu, revelando um olhar eurocêntrico dessas mesmas categorias. “Civilização”, “beleza”, “inteligência” e “pele mais clara” são atribuídos

como características de herança hamítica. Os valores negativos são associados aos povos negros, genericamente chamados de Bantus.

A ideologia hamítica vai além: explica que qualquer valor positivo – seja de ordem estética ou de natureza socioeconômica – encontrado ao sul e a oeste do continente, não pode ser interpretado como característica dos povos autóctones. Ao contrário, seriam resultado da influência de povos “caucasianos” de origem hamita, semita ou kouchitas (todos nomes derivados dos filhos de Noé) que teriam adentrado o território africano durante diferentes ondas migratórias durante milhares de anos. Um processo de miscigenação que, segundo o olhar europeu, fez degenerar homens inteligentes e de pele clara em selvagens de pele negra.

A ironia dessa classificação é que, segundo o filólogo Reno Wilhelm Bleck, o termo bantu, que pode ser traduzido por “os seres humanos”, não se refere a um povo, mas a uma família de línguas da África Central, Oriental e Austral. O uso aleatório e instrumentalizado da expressão passou a designar tudo: tipo físico, modo de vida, raça... Tudo de maneira pejorativa. Paradoxalmente, povos bantófonos, como os Tutsi e os Bahima, passaram a recusar a qualidade de Bantu.

A coexistência de duas atividades econômicas na região também foi usada para a construção do olhar maniqueísta que resultou na cisão entre hutus e tutsis de Ruanda: a agricultura e atividade pastoril. Enquanto a primeira era associada à subserviência dos hutus, a segunda – associada aos tutsis – era vista como empreendimento não apenas bem sucedido, mas também como mais um “indício” de comprovação da teoria hamítica, que atribuía a presença da atividade aos fluxos migratórios que teriam conduzido os donos dos rebanhos de origem caucasiana aos pastos verdejantes dos Grandes Lagos.

A rotulagem racial da teoria hamítica não é muito distinta do racismo que, algumas décadas à frente, chocaria o mundo inteiro e promoveria uma profunda reflexão sobre o mundo contemporâneo: o antissemitismo praticado pelos nazistas na II Guerra Mundial. Mas, ao contrário das interdições impostas ao racismo na Europa, o racismo aplicado pelo africanismo oficial segue vivo e impermeável a críticas, como se pode ver na repetição das ideias do explorador alemão pelo correspondente da agência de notícias também alemã e que também é reproduzido sem maiores críticas por um dos mais importantes jornais brasileiros.

A “atualização” do discurso do colonizador europeu esconde o fato de que as anotações do explorador são, na verdade, a interpretação dada por um estrangeiro à

população de uma região desconhecida, com língua e cultura também desconhecidas. Um processo muito parecido com o “achatamento cultural” apontado por Edward Said ao falar da leitura do Oriente pelo Ocidente. Uma narrativa única e repetida exaustivamente que, sem maiores constrangimentos, assume aquilo “que gostaria que fosse” no que “é” a cultura do outro. A grande questão é que não se trata de simples incompreensão, mas uma compreensão associada a projetos de poder e dominação. Uma estrutura de pensamento que legitima que a “máquina de poder” processe “material humano, riqueza material, conhecimento, o que quiser” para se converter em mais poder.

Um olhar mais atento sobre a história de Ruanda e construção da cisão entre as duas principais etnias do país, os hutu e tutsi, por si só já produz um deslocamento de sentidos que coloca na Europa – e não na África – o papel de protagonista na construção do ódio racial que resultou na violência extrema entre povos que até a colonização europeia dividiam o mesmo território, a mesma língua e a mesma religião.

Os (invisíveis) interesses estrangeiros no Genocídio de Ruanda

Um dos mais danosos efeitos colaterais do discurso hegemônico do conflito étnico para a compreensão do Genocídio

de Ruanda é que ele ajuda a obscurecer as intervenções de outros países que contribuíram para o Genocídio e os interesses econômicos e políticos sobre a região da África Central.

A segunda reportagem sobre o genocídio publicada pela Folha de São Paulo no dia 11 de abril de 1994 é o primeiro - mas não o único - exemplo dessa espécie de cortina de fumaça que se constrói em relação ao massacre. A notícia informa que a “Guerra civil mata 8.000 na capital de Ruanda”. Além do número de mortos, o texto também diz que os “governos ocidentais enviaram aviões à região para retirar seus cidadãos” (FSP, 11 de abril de 1994, caderno Mundo, p. 1) e faz a contabilidade dos cidadãos franceses, alemães e norte-americanos que deixaram o país. A imagem que ilustra a reportagem de cinco colunas de menos de nove centímetros cada revela o olhar a partir do qual será feita a maior parte da cobertura jornalística realizada ao longo dos 100 dias de massacre: centrado na proteção à vida dos cidadãos civis e militares de países ricos no hemisfério norte. À imagem de duas pessoas brancas que se abraçam é justificada pela legenda: “Casal americano se reencontra antes de deixar Ruanda”.

Um detalhe dessa imagem pode passar despercebido da maioria dos leitores é o crédito da autoria da foto do casal que ilustra a matéria. Esse pequeno crédito revela o que não foi explicitado no texto da notícia e que a assinatura “Das

Agências Internacionais” deixa ambíguo. A foto é de autoria da agência francesa de notícias, a France Presse, que será ao longo da cobertura, juntamente com outras agências da Europa e da América do Norte, uma importante fonte de informação para a Folha de São Paulo na cobertura do Genocídio.

Ruanda tem pelo menos 8.000 mortos

Das agências internacionais

Mais de 8.000 pessoas morreram em Kigali (capital de Ruanda, no centro-leste da África) e dezenas de milhares em todo o país em três dias de combates, segundo a Cruz Vermelha.

Governos ocidentais enviaram aviões à região para retirar seus cidadãos. Alguns fugiram por terra para o Burundi (ao sul) ou para a Tanzânia (a leste).

Os combates começaram na semana passada, quando um atentado matou os presidentes de Ruanda, Juvenal Habyarimana, e do Burundi, Cyprien Ntaryamira.

Ambos pertenciam à etnia hutu, que governa os dois países. Os rebeldes da FPR (Frente Patriótica Ruandesa) são da minoria tutsi -9% dos cerca de 7,5 milhões de

habitantes de Ruanda.

O conflito entre hutus e tutsis é anterior à independência de Ruanda, que deixou de ser colônia da Bélgica em 1962. Vigorava recentemente uma trégua de oito meses.

Uma missão de 2.500 soldados da ONU foi enviada em outubro passado a Ruanda para implementar um acordo de paz entre o governo e os rebeldes da FPR.

Com a morte de Habyarimana, a FPR repudiou o governo provisório e voltou a combater os hutus.

Uma missão franciscana foi massacrada. Os rebeldes também assassinaram a primeira-ministra, políticos e soldados da ONU.

Houve ataque a um hospital de Kigali e cerca de cem pacientes foram mortos em seus leitos.

Na cidade, soldados bêbados e gangues juvenis com machados di-

vidiam as ruas com cadáveres.

Os rebeldes acertaram um cessar-fogo com as forças do governo. Segundo uma rádio do Burundi, lutas internas vitimaram um dos líderes rebeldes.

Saíram de Ruanda cerca de 525 dos 600 franceses que lá viviam, 120 dos 300 alemães e quase todos os cerca de 250 norte-americanos.

Para-quadistas da Bélgica tentavam pousar para retirar seus 1.500 cidadãos que vivem no país.

No ano passado, o assassinato do primeiro presidente hutu no Burundi, Melchior Ndayaye, levou a conflitos com 100 mil mortos.

Outros 700 mil deixaram o país. Ontem mais de 500 pessoas fugiram do Burundi para a Tanzânia.



Casal americano se reencontra antes de deixar Ruanda

Notícia sobre as primeiras vítimas do genocídio ilustrada com imagem de casal norte-americano. No detalhe, a origem da foto: a agência de notícias francesa France Presse (FSP. Cadernos Negócios/Mundo, p.1, 11/04/1994).

O diferencial da agência de notícias francesa em relação às agências de notícias de outros países é que empresários e representantes do governo francês tinham relação direta com o conflito, uma vez que apoiavam política e financeiramente o governo de Juvenal Habyarimana e dos líderes hutus que o sucederam. Ao mesmo tempo em que a França teria informações privilegiadas sobre a situação dos conflitos, também poderia ter uma leitura enviesada dos mesmos.

O número de notícias em que os representantes do governo francês são citados como fontes da informação (ao menos uma vez em 32 das 89 notícias publicadas, ficando atrás apenas da ONU, que aparece em 37 notícias) pode ser compreendido como o reflexo desse cenário propício à distorção das informações. Uma maior proximidade com a realidade ruandesa no período do genocídio teria permitido, no mínimo, um olhar um pouco menos complacente em relação à credibilidade e isenção das informações enviadas por fontes dos países europeus – especialmente da França e da Bélgica.

Na terceira reportagem sobre o tema, no dia 12 de abril de 1994, é possível perceber o distanciamento do jornal brasileiro em relação ao assunto e uso das informações das agências internacionais de notícias – especialmente as francesas – resultaria em informações pouco claras sobre os algozes e vítimas, responsáveis e resistências, explicações e interesses envolvidos no genocídio.

A manchete da reportagem “Guerrilha fecha o cerco à capital de Ruanda” (FSP, 12 de abril de 1994. Caderno Mundo. p.2) induz à interpretação de que a guerrilha tutsi seria a responsável pelo extermínio em série de civis, religiosos e militares. A responsabilização da resistência tutsi é completada com a leitura do primeiro parágrafo que tem como fonte de informação um militar francês não identificado: “Os rebeldes

da Força Patriótica de Ruanda (FPR) estão a apenas 2,5 km da capital, Kigali, disse ontem um militar francês” (idem).

A FPR passa a ser nomeada como força rebelde ou guerrilha que combate os soldados da guarda presidencial e, durante um logo período da cobertura – entre abril e junho de 1994 – as informações publicadas pela Folha de São Paulo dão a entender que são os rebeldes tutsis que engendram o massacre e não os extremistas hutus do Interahamwe, que contavam com o apoio do governo. Sobre o Interahamwe um detalhe chama a atenção: o grupo radical hutu, também conhecido como “Hutu Power”, que pregava o extermínio tutsi e que hoje é apontado como um dos principais atores do massacre em Ruanda foi citado uma única vez – num dos raros testemunhos de sobrevivente – entre todas as notícias veiculadas pela Folha de São Paulo. Abaixo alguns trechos das reportagens que mostram a confusão de papéis nos sucessivos relatos sobre o massacre:

Os rebeldes da Frente Patriótica Ruandesa começaram um ataque anteontem à noite sobre a capital Kigali (...) os rebeldes se recusam a sentar na mesma mesa de negociação que a comissão e não assinaram [o acordo de paz proposto pela Tanzânia] (FSP. Caderno Mundo, p.2-10, 06/05/1994).

“Entidades humanitárias estimam que 500 mil pessoas morreram (...) O Alto Comissariado da ONU para Refugiados fez ontem as

primeiras acusações de atrocidades contra a Frente Patriótica de Ruanda, guerrilha de minoria tutsi”. (FSP, Caderno Mundo, p 2-13, 19/05/1994)

“Pelo menos 30 pessoas morreram ontem no bombardeio ao maior hospital da capital de Ruanda, Kigali. Há centenas de feridos (...) Os rebeldes tutsis da Frente Patriótica de Ruanda (FPR) foram acusados pela ação” (FSP, Caderno Mundo, p. 2-13, 20/05/1994)

“Rebeldes da FPR (Frente Patriótica de Ruanda) tomaram ontem acampamentos do Exército, removendo o maior obstáculo à captura da capital Kigali (...) Pouco antes de tomar Kanombe, a FPR havia se apoderado do aeroporto de Kigali, impedindo o pouso de aviões com alimentos e remédios trazidos pela ONU. Testemunhas disseram que vários civis morreram nos três dias de combate pelo aeroporto”. (FSP, Caderno Mundo, p. 2-10, 23/05/1994)

Uma melhor definição dos papéis no conflito só começa a se tornar mais clara a partir da segunda semana de junho, quando não é mais possível negar a participação do governo de Ruanda no Genocídio. A mudança de discurso vai ocorrendo paralelamente ao aumento do controle da FPR sobre o território de Ruanda. É nesse momento também que começa a ficar mais clara a relação da França com o governo e o exército de Ruanda.

A mudança no discurso também é estampada nas notícias publicadas pela Folha de São Paulo que chega a contradizer informações divulgadas anteriormente, como aconteceu com a notícia publicada no dia 10 de junho:

A FPR (Frente Patriótica Ruandesa) admitiu ontem que o arcebispo e outros 12 religiosos foram mortos por quatro guerrilheiros tutsis da FAPR, responsáveis pela segurança do grupo.

Um dos autores do massacre teria dito antes de fugir que os padres e bispos, provavelmente hutus, eram responsáveis pelo massacre da família de um guerrilheiro (...) É a primeira vez desde o início da guerra que um massacre é atribuído aos rebeldes tutsis (FSP, Caderno Mundo, p. 2-12, 10/06/1994)

Outro efeito colateral do distanciamento está na ausência de questionamentos sobre as relações dos países ricos com o Genocídio. Uma única reportagem publicada no dia 15 de maio consegue ultrapassar as justificativas étnicas para tratar dos interesses econômicos envolvidos nos conflitos. A reportagem de quase uma página é assinada pelo jornalista Frank Smyth e publicada originalmente na revista norte-americana *The Nation*. O texto mostra como Egito, Rússia, África do Sul e França lucraram com a venda de armas tanto para o exército hutu quanto para a FPR: fuzis russos Kalashnikov

vendidos a U\$ 200 para abastecer a África Central; um contrato sigiloso no valor de U\$ 6 milhões para a compra de minas, explosivos plásticos e artilharia firmado entre o governo de Ruanda e fornecedores do Egito e que foi pago por meio de um empréstimo nunca quitado junto a um banco público francês; o apoio do governo de Uganda no fornecimento de armas para a FPR.

A reportagem também recupera a história de como Hbyarimana, o presidente morto no acidente de avião, chegou ao poder com a promessa de ser “justo com hutus e tutsis. Mas em lugar disso, distribuiu a maioria dos recursos do país e dos cargos-chaves a familiares, amigos e associados vindos de sua região natal” (Smyth. FSP, 15/05/1994) e ainda mostra as contradições do governo francês que retirou suas tropas de Ruanda no início do Genocídio, mas após o avanço da FPR, conseguiu a aprovação da ONU para intervenção no País.

O contraste dessa única reportagem em relação a todo o conteúdo publicado nas outras 88 reportagens ao longo da cobertura mostra a complexidade envolvida na narrativa do genocídio e a impossibilidade de fazê-la sem uma maior proximidade com a realidade, a história e a cultura do local.

Conclusão

Na reportagem publicada no dia 7 de abril de 2014 sobre os 20 anos do Genocídio “Mundo não aprendeu nada com genocídio de Ruanda, diz ativista”, o ex-gerente do hotel Miles Collines, Paul Rusesabagina, que inspirou o filme “Hotel Ruanda”, de 2004, deixa um alerta que mostra como a análise da qualidade e da forma como as informações veiculadas durante o genocídio vieram a público pode ser importante para definir novos parâmetros para a construção da narrativa da realidade atual não apenas de Ruanda, mas da região da África Central.

Na entrevista dada ao colaborador da Folha de São Paulo em Paris, Rodrigo Vizeu, o hutu Rusesabagina alerta para a ditadura “sem precedentes” do atual presidente de Ruanda e ex-comandante da FPR, Paul Kagame. Segundo Rusesabagina, o governo tutsi de Kagame persegue e mata opositores, espiona exilados e viola direitos humanos: “as duas últimas décadas foram um período de vingança. Vimos o outro lado da moeda” (Rusesabagina, apud Vizeu. FSP 07/04/2010).

A experiência do genocídio mostra que é preciso cautela para compreender as forças que se colocam em cada lado dessa moeda a que se refere Rusesabagina. Mas o relatório das Nações Unidas, divulgado em outubro de 2010, lista em 550 páginas uma lista de 617 violações aos direitos humanos contra a população civil da República Democrática do Congo

entre os anos de 1993 e 2003. Entre os acusados de terem cometido estupros em massa, submetido mulheres e crianças a condições de tortura e matado homens e mulheres, jovens e idosos indiscriminadamente, aparece o atual exército de Ruanda, liderado pelo atual regime tutsi, com o apoio dos Estados Unidos e o silêncio da Comunidade Internacional. O relatório aponta que desde então, quase seis milhões de pessoas foram assassinadas no Congo.

Segundo a pesquisadora da organização não-governamental Human Rights Watch, Anneke Van Woudenberg, o genocídio que segue em curso no Congo é uma continuidade do genocídio de Ruanda que se dá a partir da onda de refugiados hutus que deixaram o país com medo da retaliação do governo tutsi. Entre os refugiados estariam integrantes do grupo extremista hutu Interhawe. É essa informação que teria dado ao governo de Ruanda o sinal verde da comunidade internacional, especialmente dos Estados Unidos, para invadir o território congolês em busca dos antigos alvos. Mas a vingança não ficou restrita aos que atuaram no massacre em Ruanda. Esse foi o assunto da reportagem do Wall Street Journal por ocasião dos 20 anos do genocídio:

A pattern of U.S. indulgence was established in the earliest days of the post-genocide period, when Mr. Kagame was establishing his authority throughout the country. During those first months, Mr. Kagame's

army, composed almost entirely of minority Tutsi, conducted its own mass slaughters across Rwanda, rounding up unarmed Hutu civilians by the thousands and machine-gunning them. These acts were documented at the by international human rights workers and U.N. experts on the ground. The Kagame government has bristled at accusations of human rights abuses, saying it acted on behalf of the victims of the genocide. (The Rwandan government did not respond to repeated requests for comment on this article) (French, Wall Street Journal, 19/04/2014)

A reportagem cita o relatório das Nações Unidas que estima que 35 mil hutus foram mortos entre abril e setembro de 1994, logo após o fim do Genocídio em Ruanda. Além dos interesses econômicos no rico território congolês (que guarda importantes jazidas de minérios utilizados pela indústria automobilística, aeronáutica e de eletrônicos, como o cobalto, o manganês e o cádmio), outra justificativa apresentada para a continuidade das mortes é a culpa que a comunidade internacional guarda por ter permitido o genocídio de Ruanda:

A ONU sabia, o governo dos EUA sabia e eu acredito que outros governos sabiam também. Eles não fizeram um esforço para investigar ou não o suficiente. Eles permitiram que as investigações fossem bloqueadas ou não pressionaram. Agora a questão a ser feita é porque isso? É claro, parte da dificuldade

é que esses políticos se sentiam culpados. Eles não fizeram o suficiente para parar o genocídio em Ruanda e aquela culpa permitiu a eles encobrirem isso. (Woundenberg, 2011).

Infelizmente, da mesma forma que a comunidade internacional precisa amargar a culpa por ter permitido o massacre de quase um milhão de pessoas, também precisará arcar com o fato de não ter oferecido condições para um processo de conciliação que passasse pelo reconhecimento e punição dos grandes culpados. O processo de silenciamento sobre o Genocídio de Ruanda continua tendo efeitos colaterais terríveis ao longo dos últimos 20 anos. A continuidade do genocídio de negros africanos no vizinho Congo pode ser o pior deles. A lição que não foi aprendida é que o problema continua invisível.

Bibliografia

Chrétien, JP. Kaganda, M. Rwanda: Racisme et Génocide. L'idéologie hamitique. Ed. Belin. Paris: 2013.

Chossudovsky, Michel. Economic Genocide in Rwanda. In: Globalization of Poverty and the New World Order. Global Research. Montreal: 2003.

Sarlo, Beatriz. Tempo Passado: Cultura e memória e guinada subjetiva. São Paulo. Belo Horizonte: Companhia das Letras/Editora UFMG, 2006.

Endo, Paulo. Pensamento como margem, lacuna e falta: memória, trauma, luto e esquecimento. In: Revista USP. Nº 98. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013

Sousa Santos, Boaventura de. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes", in: Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Said, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

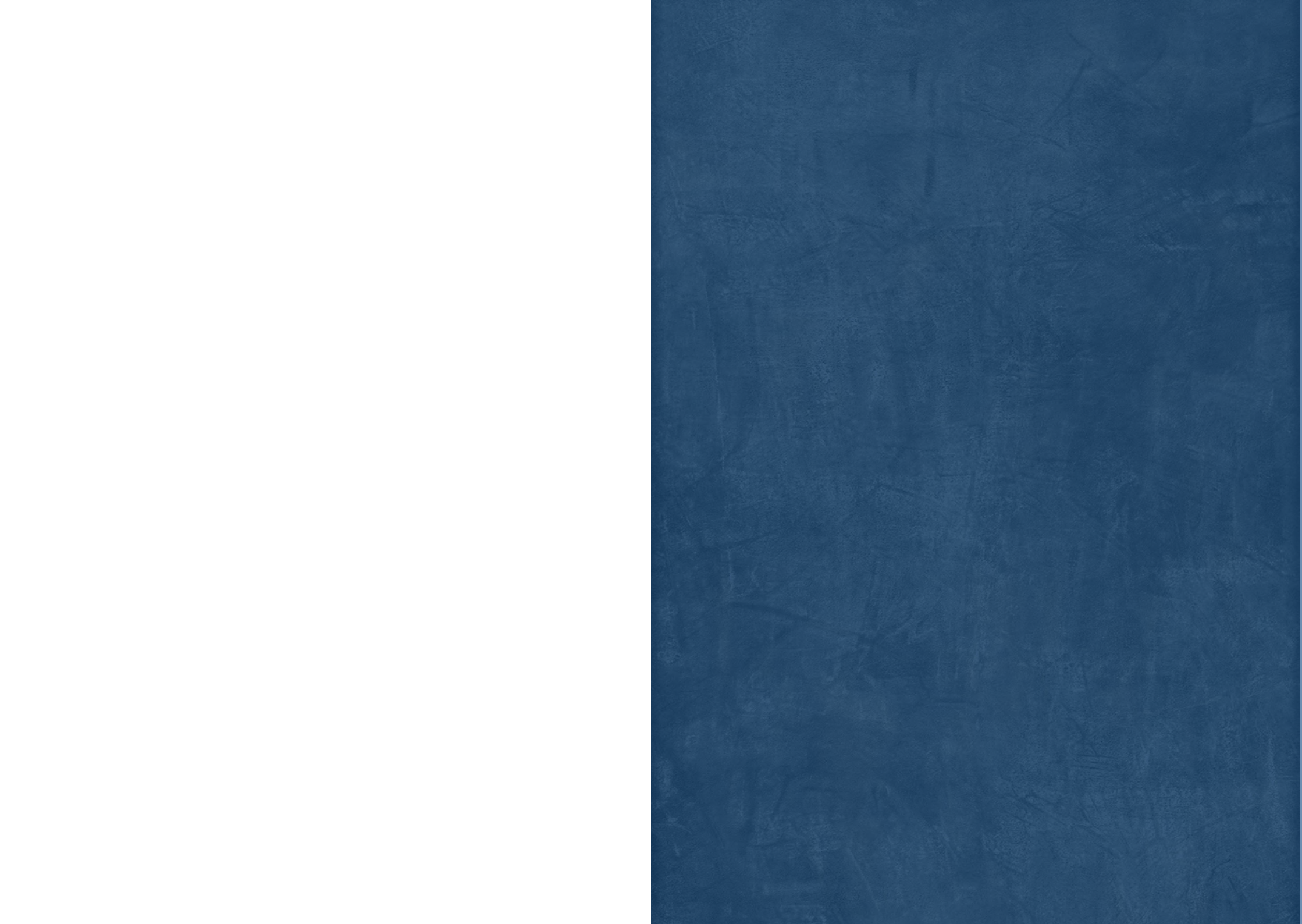
French, Howard. How Rwanda's Paul Kagame exploits U.S. Guilt. Wall Street Journal. Nova Iorque: 19 de abril de 2014 (disponível em: COPIAR DO PDF)

Folha, Acervo. Edições do jornal Folha de São Paulo. São Paulo: 08 de abril de 1994 a 17 de julho de 1994 (disponível em: acervo.folha.com.br)

UN News Centre. DR Congo: UN Releases most extensive report to date on war massacres rapes. 1 de outubro de 2010 (disponível em: www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=363-6#.VLRgLivF8lM. Consultado em: 12 de janeiro de 2014)

Audiovisual consultado:

Congo, Friends of. “Crisis in the Congo – Uncovering the Truth”. Filmmakers. EUA: 2011 (disponível em www.youtube.com/watch?v=Bv-feSp7zUY)



A COLONIALIDADE DO PODER NO CONFLITO ARMADO DO PERU (1980-2000)

Flávia Eugênia
Gimenez Fávori*

*Mestranda em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP); e-mail: flavia_egdf@yahoo.com.br.

Em 1980, o Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP-SL) iniciou uma “guerra popular” contra o Estado peruano na zona andina de Ayacucho, desencadeando um conflito armado que deixou os camponeses-indígenas como símbolos por excelência das vítimas, de acordo com a Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru (CVR). Assim, chama atenção que o conflito tenha afetado principalmente as zonas rurais dos departamentos mais pobres da serra

sul central peruana – região também chamada pejorativamente de “mancha índia” – e que dos 69.280 mil mortos estimados pela CVR, mais de 75% tenham o quéchua ou outras línguas nativas como idioma materno. Nesse sentido, o conflito parece ter exposto uma problemática central para o país, que é a questão indígena e os múltiplos elementos que a permeiam, como o racismo, marginalização social e econômica e a invisibilidade das populações indígenas. O objetivo deste trabalho é pensar a problemática indígena no Peru a partir do período de violência política ocorrido entre 1980 e 2000, com especial atenção ao conceito de “colonialidade do poder” desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano.

Após alguns meses da famigerada renúncia do então presidente do Peru, Alberto Fujimori, realizada por fax do Japão¹, foi criada em junho de 2001 a Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)² pelo presidente do governo de transição Valentín Paniagua (2000-2001). Tal Comissão tinha o duplo intuito de esclarecer a natureza do processo e dos acontecimentos ocorridos no que chamou de “conflito armado interno”, no período de 1980 a 2000; além de determinar as responsabilidades derivadas das múltiplas violações aos

1 Em 19 de novembro de 2000, Fujimori renuncia à Presidência do Peru depois de virem à tona diversos casos de corrupção e de supostas ligações das Forças Armadas peruanas com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) (GARCÍA MONTONERO, 2001).

2 O documento conclusivo dos trabalhos da Comissão, o Informe Final, tornou-se público em agosto de 2003, durante o mandato de Alejandro Toledo (2001-2006) e se encontra disponível no endereço eletrônico da CVR: <www.cverdad.org.pe>. Acesso em: 24 jun. 2015

Direitos Humanos ocorridas no período supracitado. As conclusões da CVR para o conflito são fundamentais, porque expuseram para a sociedade nacional uma problemática central, que é a questão indígena e os múltiplos elementos que a permeiam, como o racismo, marginalização social e econômica e a invisibilidade das populações indígenas. Neste trabalho, iremos pensar a questão indígena no Peru a partir do período de violência política e do conceito de “colonialidade do poder” desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano.

Este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente, discorreremos sobre o contexto de surgimento do Sendero Luminoso e sobre alguns aspectos dessa organização política, justificado pela centralidade e pelo impacto de suas ações no conflito. Posteriormente, será exposto um panorama geral do conflito armado interno, segundo os apontamentos feitos pela CVR. Na terceira parte, apresentaremos uma perspectiva geral da marginalização das populações indígenas no Peru, embasados no conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano. Por fim, faremos as considerações finais.

1. Sendero Luminoso e Ayacucho

Sendero Luminoso é a designação simplificada de Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP-SL) e constitui-se uma dentre as inumeráveis cisões em cadeia do Partido Comunista do Peru (PCP)³ na década de 1960, no

³ No início de 1964, após a Quarta Conferência do PCP, o partido foi desmembrado

contexto da ruptura sino soviética e da divisão decorrente no movimento comunista internacional (TAYLOR, 1988). Criado em 1970, durante o governo militar de Juan Velasco Alvarado, o partido emerge como uma corrente maoísta que defende a Revolução Cultural e o “Bando dos Quatro”⁴ (ROJAS, 1988).

Os senderistas, ao apostarem no campesinato como a força essencial dos processos de mudança social, não apenas se afastam das diretrizes soviéticas ou eurocêntricas da revolução socialista, mas também fazem uma aproximação entre o pensamento de Mao Tsé Tung e o do grande pensador peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930)⁵ que no início do século XX apostava num projeto socialista a partir da experiência histórica dos camponeses-indígenas peruanos. Para Favre (1988), o SL se distingue pela maneira original como adapta as ideias de José Carlos Mariátegui e as combina com o pensamento de Mao, formulando o que chamou de “maoísmo mariateguizado”. Assim, o Sendero tomaria emprestado de Mariátegui a imagem de um Peru semicolonial e semifeudal, amplamente dominado

em PCP-Unidad, pró-soviético, e PCP-Bandera Roja, de orientação maoísta. O Sendero Luminoso é o partido dissidente deste último. (TAYLOR, 1988).

⁴ “Bando dos Quatro” é designação atribuída ao grupo de quatro membros do Partido Comunista da China, que foi responsável pela implementação da Revolução Cultural no país: Jiang Qing (esposa de Mao Tsé Tung), Zhang Chunqiao, Wang Hongwen e Yao Wenyuan.

⁵ Mariátegui (1894-1930) é o fundador do Partido Comunista do Peru – concebido com o nome de Partido Socialista do Peru, no dia 7 de outubro de 1928 – e o mais importante e inventivo dos marxistas latino-americanos do século XX. É o iniciador também da paradigmática revista *Amauta*, onde vai publicando por capítulos aquela que é considerada a primeira grande obra do marxismo latino-americano: *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*.

por interesses econômicos estrangeiros que expandiam o capitalismo no país; nesse cenário de interpretação, os grandes proprietários de terras comporiam um dos segmentos preponderantes da classe dirigente, enquanto a massa imensa de camponeses-indígenas seria a população mais explorada e oprimida, e a base da revolução (MARIÁTEGUI, 2007).

Contudo, por tal aproximação, para os autores Hertoghe e Labrousse (1990), os senderistas ficariam num impasse diante de um componente essencial do pensamento de Mariátegui que não poderia estar presente no projeto maoísta, que é a questão indígena, concebida como cimento da nacionalidade e sua reivindicação como fundamento das lutas. Para Mariátegui, o pecado original do Peru — seria esse também o pecado do Sendero Luminoso? — foi “haber nacido y haberse formado sin el indio y contra el indio” (MARIÁTEGUI, 1970, p. 61). De fato, segundo Rodrigo Montoya Rojas (2004), nenhum elemento da cultura andina quéchua estava presente na teoria e na prática do SL, apesar dessa ser a origem de muitos dos seus integrantes. É muito curioso, nesse sentido, que o projeto político senderista seja essencialmente campesinista, quando ele é pensado e posto em prática na região da serra central andina, onde é possível dizer que as questões de classe e étnica se entrelaçam historicamente.

Assim, é na Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), e particularmente no movimento estudantil, que o SL vai construir o aparelho do partido,

durante a década de 1970. A UNSCH está localizada na capital do departamento de Ayacucho, uma das regiões mais pobres e isoladas do Peru antes do SL surgir. Além disso, ela compõe, junto com os departamentos de Apurímac, Huancavelica e as províncias altas de Cuzco, um espaço chamado pejorativamente de “mancha índia”, por conformarem zonas rurais muito pobres e de população majoritariamente quéchua-hablante e analfabeta (Informe Final – CVR; Tomo I, Capítulo 2).

Dessa forma, segundo Carlos Iván Degregori (1988) são causas comumente atribuídas à aparição do Sendero: a pobreza do departamento com relação ao resto do país; as condições precárias de vida da população; as altas taxas de analfabetismo, tanto no meio urbano quanto no rural; a exploração dos trabalhadores do campo pelos senhores de terra mediante, inclusive, dominação servil; a emigração demograficamente significativa da população; a discriminação étnica e o preconceito, dentre outros. Conforme o autor ainda, a expansão capitalista no Peru se deu mediante uma modalidade monopólica de acumulação, centralista e limenha, que não acabou com o “atraso agrário”, mas se tornou parasitária do campo, aprofundando desigualdades regionais e realçando o predomínio da região costeira sobre a serra. Ayacucho foi particularmente afetada por esse processo a partir do final do século XIX, sendo o exemplo por excelência do padrão de desenvolvimento desigual peruano no século XX (RÉNIQUE, 2009). É preciso ressaltar aqui ainda que o peso de Lima sobre

o restante do país é histórico: a cidade foi fundada em 1535 pelos espanhóis, distante e contra Cuzco, como parte de uma estratégia militar da conquista do Império Inca (ROJAS, 2004).

Nesse panorama de exclusão e pobreza extrema, a reabertura da Universidade⁶ causa uma “verdadeira comoção” em torno dela (HERTOGHE; LABROUSSE, 1990, p.37). A instituição passa a ser a “punta de lanza de la modernidad” (DEGREGORI, 1988, p. 24) em Ayacucho e nas províncias do norte do departamento: acaba sendo o “foco dinamizador” da região tanto do ponto de vista educacional, político, ideológico quanto econômico. Deste modo, desde 1969, a cidade passa receber professores jovens e progressistas de todo o país, inclusive das regiões andinas, estes comumente “mestiços portadores de reivindicações regionalistas dirigidas contra o centralismo de Lima (...)” (HERTOGHE; LABROUSSE, 1990, p. 38).

Como aponta Favre (1988), a UNSCH oferecia aos senderistas uma base logística incomparável e foi usada com muita habilidade por eles, principalmente na atração de estudantes de origem rural, vindos de todas as comunidades camponesas do departamento e das províncias limítrofes. É, pois, essa realidade social emergente, com suas conexões extraordinárias com o interior rural ayacuchano, que proporcionou o contexto do crescimento do “senderismo”

6 A UNSCH havia sido fundada em 1677 e reaberta em 1959, depois de setenta e seis anos fechada por uma crise agravada pela Guerra do Pacífico (1879-1883).

(RÉNIQUE, 2009).

Assim, no final da década de 1970, o sucesso eleitoral da esquerda⁷, com sua influência crescente junto à população urbana, e a permanente insatisfação nas cidades levaram tanto o SL quanto a maioria dos grupos da esquerda revolucionária do Peru a acreditar que existia uma situação “pré-revolucionária” no país. Mas o primeiro, em vez de participar do movimento de massas, já estava preparando seus quadros para lançar a “guerra de guerrilhas” na zona rural (TAYLOR, 1988), valendo-se da estratégia de tomada de poder de Mao Tsé Tung: guerrilha rural prolongada originada no interior do país que, posteriormente, faz um cerco às cidades para forçar o seu colapso. O Sendero Luminoso parte para a luta armada literalmente no mesmo dia das eleições que marcariam o retorno da democracia no Peru, no dia 17 de maio de 1980, momento em que “faz a crítica mais radical possível das diversas alternativas políticas e assume a luta militar como única via para que um governo democrático e popular dirija uma ‘revolução antifeudal e antimperialista’ no Peru” (ROJAS, 1988, p.19).

7 Nos processos eleitorais de 1978 a 1980, a esquerda emergia no Peru como força nova. Como aponta Rojas: “Em nenhum outro país da América Latina, e talvez de todo o mundo, a esquerda maoísta tem um papel eleitoral comparável ao que desempenha no Peru. Suas forças, junto às do Partido Comunista pró-soviético (PC), às dos grupos trotskistas e social-democratas constituem cerca de um terço do eleitorado” (ROJAS, 1988, p. 18).

2. Apontamentos da Comissão da Verdade e Reconciliação sobre o conflito armado do Peru

De acordo com a Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru, o conflito armado interno começou em maio de 1980 na zona andina de Ayacucho, tendo como causa imediata e fundamental a “guerra popular” desencadeada pelo Sendero Luminoso contra o Estado peruano⁸. A CVR entendeu o conflito como parte de um processo em que as ações de violência aconteceram ao longo de vários anos, com aumentos progressivos de intensidade e de extensão geográfica e que afetaram principalmente as localidades e os grupos mais marginalizados da sociedade, deixando os camponeses-indígenas como “símbolos por excelência das vítimas” (Informe Final – CVR; Tomo I, Capítulo 1). Segundo aponta, o número total de pessoas mortas durante o conflito pode ter chegado a 69.280. O SL apareceria como o primeiro perpetrador das mortes e desaparecimentos relatados à Comissão, como autor de 53,68% delas. Os agentes do Estado, Comitês

⁸ Em 1984, o Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) também inicia a luta armada contra o Estado peruano e foi, segundo a CVR, responsável por 1,5% das vítimas do conflito. A organização havia sido criada em 1982 a partir da união de dois pequenos grupos de esquerda, o Movimiento de Izquierda Revolucionaria - El Militante (MIR-EM) e o Partido Socialista Revolucionario Marxista Leninista (PSR-ML) e se diferenciava explicitamente do SL, na medida em que, por exemplo: reivindicava as suas ações, seus membros usavam signos distintivos que os diferenciavam da população civil e que eram mais cautelosos quanto ao uso de violência contra a população (Informe Final – CVR; Tomo VIII, Conclusiones generales).

de Autodefesa⁹ e paramilitares seriam responsáveis por 37,26% dos mortos e desaparecidos relatados; desse total, 28,73% seria de responsabilidade específica das Forças Armadas (Informe Final – CVR; Tomo I, Capítulo 1).

Conforme investigado pela Comissão, os departamentos¹⁰ de San Martín, Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac, e Ayacucho, somam cerca de 85% dos mortos e desaparecidos relatados, sendo que só neste último, em Ayacucho, há registrados mais de 40% do total de mortes e desaparecimentos. É necessário levar em conta, contudo, que mesmo dentro desses departamentos mais afetados, a violência não foi perpetrada de maneira homogênea, estando a maior quantidade de vítimas entre os camponeses das zonas rurais. Considerando que os quatro últimos departamentos citados acima figuravam na lista dos cinco departamentos mais pobres do país na época, concluiu-se a patente relação entre exclusão social, pobreza e a intensidade da violência (Informe Final – CVR; Tomo VIII, Capítulo 2.2).

A Comissão levantou ainda mais duas conclusões que

⁹ Os Comitês de Autodefesa eram formados pelas próprias comunidades e reproduziam formas de organização militarizadas. Converteram-se em um ator decisivo no conflito, sendo usados, geralmente, pelas forças militares para realizar patrulhas e operações punitivas.

¹⁰ O Peru se divide politicamente em departamentos (cada um com uma capital), que se subdividem em províncias, que se desmembram, por sua vez, em distritos. Atualmente, o Peru possui 25 departamentos, 195 províncias – incluindo a província de Lima, que não pertence a nenhum departamento – e 1.833 distritos. Ayacucho, por exemplo, é um dos departamentos do Peru, que possui uma capital com esse mesmo nome.

são fundamentais para nossa análise. A primeira é o grau de concentração do impacto do conflito sobre o setor camponês do país: 79% das vítimas contabilizadas viviam nas zonas rurais, as quais 56% ocupavam atividades agropecuárias – sendo que, de acordo o censo de 1993 apenas 29% da população peruana¹¹ vivia em zonas rurais e 28% estava ocupada no setor agropecuário segundo o PEA nacional (Informe Final – CVR; Tomo VIII, Conclusiones generales). Outro dado essencial é que mais de 75% do total das vítimas do conflito tinham o quéchua ou outras línguas nativas como idioma materno, enquanto que segundo o censo de 1993 apenas um quinto dos peruanos tinha o idioma materno diferente do castelhano. Nesse sentido, a Comissão cita como emblemático o uso de violência e crueldade do Sendero Luminoso para com as comunidades quéchuas ayacuchanas, principalmente durante os primeiros anos do conflito, e nos anos posteriores para com as comunidades asháninkas da selva central do país (Informe Final – CVR; Tomo VIII, Capítulo 2.2).

O conflito foi periodizado pela Comissão (Informe Final – CVR; Tomo I, Capítulo 1) em cinco etapas, que duraram vinte anos no total. A primeira etapa começa com a entrada do SL para a luta armada, em maio de 1980, e perdura até o final de 1982. Esse é o momento em que a guerrilha tem ampla

11 Segundo dados do Censo Nacional de 2007 (INEI, 2007), a população total peruana em 1993 era de 22.639.443 pessoas.

liberdade de ação¹² e conta com o apoio das comunidades locais. A atuação senderista nesse momento se dá em uma conjuntura de desgaste das Forças Armadas Peruanas, depois de doze anos de governo militar, e de relutância do governo civil de Fernando Belaúnde (1980-1985) em reconhecer o SL como movimento insurgente. Assim, a resposta do governo é restritamente policial (DEGREGORI, 1988). Podemos nos perguntar se essa postura não denotaria também a indiferença do governo central peruano e da sociedade limenha e costeira, de modo mais amplo, para com a guerra “distante” que estava acontecendo na serra andina.

A segunda etapa, que vai de janeiro de 1983 a junho de 1986, corresponde ao período de militarização do conflito, cujo ponto de inflexão é a entrada das Forças Armadas Peruanas em 1983/1984 nas zonas de emergência e o aumento vertiginoso do número de mortos e dos casos de violações aos Direitos Humanos por parte dos movimentos guerillheiros e dos agentes do Estado. Durante esse período, há o desencadeamento da chamada “guerra suja” e da expansão das ações senderistas

12 No começo, o tipo de ação desenvolvida com maior regularidade era o ataque a postos policiais nas cidades do estado de Ayacucho, Apurímac e Huancavelica ou ataques sistemáticos a agentes isolados (para apropriação de seus armamentos), em Lima ou nas grandes cidades em geral. No dia 26 de março de 1982, o Sendero Luminoso dinamitou pela primeira vez linhas de alta tensão em Lima, o que provocou corte de eletricidade na capital; esse tipo de ação se tornaria muito frequente ao longo da década, tanto em Lima, quanto em outras cidades como Arequipa ou Cuzco, lugares onde ele não estava necessariamente implantado (HERTOGHE; LABROUSSE, 1990).

para outras áreas do país enquanto que na região de Ayacucho a organização sofria duros golpes (DEGREGORI, 1988). De acordo com os autores Hertoghe e Labrousse (1990), a situação, depois dessas investidas militares contra a guerrilha, se agrava muito no Peru; a dimensão desse derramamento de sangue pode ser acompanhada pela “estratégia de terror” usada pelo governo para combater os guerrilheiros, em 1983:

Dois mil soldados e seis helicópteros chegam à nova “zona de estado de emergência”, que compreende sete e, logo depois, treze províncias dos estados de Ayacucho, Huancavelica e Apurímac (...). Por seu lado, o ministro da guerra revela sua “estratégia de sessenta por três”: “Porque eles têm as mesmas características dos habitantes da serra, será preciso matar sessenta pessoas para eliminar três senderistas e dizer evidentemente que eram sessenta senderistas” (HERTOGHE; LABROUSSE, 1990, p. 95).

A população dessas comunidades, no final das contas, acabou ficando num fogo-cruzado sangrento e sem precedentes entre os senderistas e os agentes do Estado: os senderistas matavam todos que supunham pertencer às forças estatais e o governo matava também indiscriminadamente quem desconfiavam ser guerrilheiros.

O terceiro momento vai de junho de 1986 a março de 1989, quando o conflito se expande e alcança o território

nacional. Nesse período, o país passa por uma grave crise econômica deflagrada no final dos anos 80, durante o Governo de Alan García (1985-1990). O período posterior, que vai de março de 1989 a setembro de 1992, é de crise extrema: o SL resolve intensificar as suas ações nas cidades, principalmente em Lima e a contraofensiva estatal responde com uma nova estratégia de “eliminação seletiva”, com menos violações aos Direitos Humanos. Esse aumento sistemático das ações senderistas em Lima e nos contextos urbanos em geral leva o governo central a apressar as soluções para o conflito; o que tem êxito, principalmente pela vulnerabilidade das guerrilhas em detrimento da maior familiaridade das operações de contra insurgência com o meio urbano (PALMER, 2006).

Em 28 de julho de 1990, o engenheiro agrônomo nipo-peruano Alberto Fujimori é eleito democraticamente, mas no dia 5 de abril 1992 dá o chamado “autogolpe”, que conta com o apoio das Forças Armadas, das elites políticas e econômicas e com quase 80% de apoio da população. Essa popularidade do presidente e a consolidação do “fujimorismo” estariam fundamentalmente pautadas por êxitos: no campo econômico, com a queda substancial e consistente da inflação e crescimento do Produto Interno Bruto; e no combate aos movimentos guerrilheiros, principalmente após a captura do líder do Sendero Luminoso, Abimael Guzmán, em setembro de 1992, e da conseqüente queda das ações subversivas registradas

(GARCÍA MONTONERO, 2001). A partir desse momento se dá a quinta e última etapa do conflito, com o declive da ação das guerrilhas e a fuga do presidente Alberto Fujimori do país (Informe Final – CVR; Tomo I, Capítulo 1).

3. A colonialidade do poder como ferramenta de análise

Para o antropólogo peruano Rodrigo Montoya Rojas (1988), o Sendero Luminoso seria a expressão da extremidade mais violenta contida na sociedade peruana. Conforme argumenta o autor, a estrutura social peruana é fortemente marcada pela violência estrutural (ROJAS, 1997) que se originou com a conquista¹³ espanhola e no enfrentamento violento com o Império inca¹⁴, em um embate que subsistiu no

13 Para a leitura mais fluida do texto utilizaremos o termo “conquista”, com a ressalva de que ele deve ser lido no sentido de uma relação também violenta de dominação. Nesse sentido, o “descobrimento” da América pelos espanhóis e portugueses foi, do ponto de vista dos que aqui viviam, a invasão de seus territórios e o genocídio de seu povo. Para se ter uma ideia da brutalidade da “conquista”, entre 1520 e 1620 calcula-se, para o caso inca, que a população passou de 10 milhões de habitantes para apenas 600 mil. Esse colapso demográfico se explica pelas guerras, pelas doenças trazidas da Europa, pelo trabalho forçado nas minas, mas também pelas altas taxas de suicídio coletivo fruto da negação em viver em um mundo “de cabeça para baixo” (ROJAS, 2014).

14 Em 1532, o Imperador inca Atahualpa é morto pelos espanhóis, o que configura o fato político, religioso – já que ele também era considerado Deus pelo povo inca – e cultural mais grave da conquista, “porque todo um reino perdeu a cabeça, ficou sem norte nem sentido” (ROJAS, 1992, p. 19). A dominação espanhola é finalmente consumada, depois de décadas de guerras, com o assassinato de Tupac Amaru I em 1572, ordenado pelo vice-rei Francisco de Toledo (ROJAS, 1992).

Peru ao longo desses cinco séculos em vários ciclos/períodos de violência (ROJAS, 2004). Assim, segundo Rojas (2013), as culturas atualmente subalternas no país, – as culturas andinas quéchua (herdeira da civilização inca) e aymara, além dos múltiplos grupos étnicos dos Andes, da região costeira e da Amazônia – são aquelas que tiveram seu processo de desenvolvimento autônomo interrompido com a conquista, sendo marcadas desde então pela espoliação de seus recursos, expropriação de suas terras e exploração de sua força de trabalho, em um sistema baseado na dominação cultural e no racismo estrutural. Nesse sentido, podemos dizer que essa violência estrutural se relaciona e é produto, de certa forma, da colonialidade do poder segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (QUIJANO, 1993; 2006).

Para Quijano (2006), a questão do indígena no Peru e na América Latina como um todo – qualquer que seja a categoria utilizada para expressá-la: “indígena”, “índio”, “nativo”, “aborígene” ou “originário” – é uma questão da colonialidade do padrão de poder vigente, da mesma maneira que as categorias “negro”, “mestiço” e “branco” o são. De forma que elas só têm sentido em referência a esse padrão de poder mundial que se origina na experiência colonial e que desde então vem se reproduzindo e se desenvolvendo, mantendo aqueles mesmos fundamentos de origem e caráter colonial.

De acordo com Quijano (1993), esse novo padrão de

poder foi constituído a partir da América e está calcado em dois eixos fundamentais: I) Classificação social de conquistadores e conquistados de acordo com a ideia de raça – e de supostas diferenças biológicas (e, portanto, naturais) entre as pessoas – a fim de legitimar, e ao mesmo tempo naturalizar, as relações de dominação da conquista; II) Articulação de todas as formas históricas de controle e exploração do trabalho – escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e o salário – em torno do capital e do mercado mundial, criando um padrão global do trabalho, de seus recursos e produtos inteiramente novo e original.

Esses dois polos, apesar de independentes um do outro, constituíram um mecanismo de dominação estruturalmente associado que se reforça, em uma articulação que é, e não poderia ser diferente, constitutivamente colonial. Nesse sentido, houve, não somente na América como no restante do mundo, uma sistemática divisão racial do trabalho, isto é, definição das hierarquias e dos papéis sociais baseados na classificação racial da população, em uma associação da “raça branca” com o trabalho assalariado e com postos de comando. Esse ponto é interessante, porque demonstra de forma clara a ambiguidade da modernidade reclamada pela Europa (Occidental) como exclusivamente sua, mas que é colonial desde sua origem. Assim, do ponto de vista trabalhista, essa modernidade propicia de fato melhores condições de trabalho

e vida para os trabalhadores europeus, enquanto que no resto do mundo as relações de dominação e exploração continuam tendo traços coloniais, com utilização formas de trabalho não-salariais, como a servidão e a escravidão¹⁵.

Outro ponto absolutamente fundamental da experiência colonial foi o desenvolvimento de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento, elaborada pela e partir da Europa Occidental no século XVII e que se tornou mundialmente hegemônica nos séculos seguintes, sobrepondo os saberes europeus aos não-europeus. Com a expansão do capitalismo europeu para o mundo, é formulada a ideia da Europa como nova entidade – em contraposição à elaboração de “América”, que é anterior – e com isso todos os povos conquistados do mundo passam a ser colocados em uma condição natural de inferioridade. Nesse novo sistema de produção e de controle da subjetividade, todos os diferentes povos ameríndios se reduzem a “índios”, assim como todos os povos africanos são nomeados “negros”, e essa é uma identidade criada pelos colonizadores que é ao mesmo tempo racial, colonial e negativa.

Além disso, o eurocentrismo esteve fundado na inter-relação do evolucionismo com o dualismo/binarismo. A primeira formulação tratou de (re)situar as histórias e culturas

¹⁵ No caso das colônias ibero-americanas, o trabalho servil era principalmente executado pelos índios, enquanto que o trabalho escravo era feito por populações escravizadas desde o continente africano.

dos povos colonizados e gerou o grande mito de fundação da modernidade: a definição do estado de natureza como ponto de partida de um curso civilizatório linear, em que os europeus estão, como raças naturalmente superiores, no ápice e que os não-europeus estão, como raças naturalmente inferiores, próximos à origem. O não-europeu, nesta perspectiva, é sempre primitivo, “passado”. Já o mecanismo dualista/binário cria pares de opostos para expressar essa ideia, tais como: Oriente-Occidente; primitivo-civilizado; racional-irracional; tradicional-moderno; Europa- não-Europa, etc e afeta não só relações raciais de dominação, como relações de dominação mais antigas, como as de gênero (QUIJANO, 1993).

Segundo Rojas (1992; 2014b; 2013) as propostas de mudança social no Peru têm seguido políticas baseadas nesse modelo eurocêntrico de pensamento e podem ser expressas através dos verbos: humanizar, cristianizar, civilizar, modernizar e globalizar. Iremos nos deter nos primeiros verbos. Um elemento importante apontado pelo autor (1992; 2013) é a influência da Igreja Católica no projeto colonial dos países ibéricos. Para ele, a instituição sempre justificou, sustentou e fortaleceu as profundas condições de desigualdade entre conquistadores e conquistados, sendo inclusive a maior beneficiária das terras expropriadas dos povos indígenas. Ela foi, além disso, detentora do monopólio intelectual do Império colonial e controladora de qualquer resistência a ele, através do tribunal da Santa Inquisição. O termo “cristão” foi, inclusive,

o denominador comum dos conquistadores antes mesmo da invenção do “europeu”, a partir do qual se julgou como inferiores os povos ameríndios e foi questionada a sua condição humana. Em contraposição aos “cristãos”, portanto, estariam os “sem-alma”, “infiéis”, “pagãos” “idólatras”, “bárbaros”, que precisavam ser convertidos para a extirpação de suas crenças e “idolatrias” o que lhes foi imposto pelo Estado. E é preciso salientar ainda que evangelizar significava também civilizar (ROJAS, 2014).

De acordo ainda com Rodrigo Montoya Rojas (1997), a cultura de violência que perdura no inconsciente coletivo peruano está sustentada em três pilares. Assim, além das ideias já apresentadas de superioridade/inferioridade das raças e da crença imposta do Deus único e verdadeiro dos cristãos, essa cultura de violência se firmaria na noção da supremacia da cultura ocidental letrada, reafirmada no processo colonial: aqueles que sabem ler e escrever (nos moldes eurocêntricos) são sábios, enquanto que aqueles que não dominam essa linguagem são ignorantes (ROJAS, 2014).

Com a experiência colonial, ademais, um novo sistema de controle é estabelecido em torno da supremacia do Estado, e mais especificamente do Estado-Nação depois do século XVIII, do qual são prontamente excluídas as populações que haviam sido classificadas racialmente como inferiores. Isso é mais evidente em países que tinham a imensa maioria de população indígena, negra e mestiça, tais como: Bolívia, Peru, Brasil,

Colômbia, etc. (QUIJANO, 2006). Assim, com os processos de independência política do século XIX na América Latina, os grupos dominantes da região, compostos por minorias europeias e brancas, passam a comandar um Estado-Nação baseado no modelo eurocêntrico que não rompe, e mais bem reforça, as estruturas de poder baseadas nas relações coloniais. Não emergiram, dessa forma, como modernos Estado-Nação no sentido europeu e eurocêntrico do termo: como sociedades nacionais, democráticas e de cidadania plena. Na verdade, entre essa ínfima parcela governante e a gigantesca maioria de índios, negros e mestiços, não havia qualquer interesse de cunho nacional, isso pelo contrário: na medida em os privilégios dos primeiros advinham da exploração dos últimos, eram interesses sociais explicitamente antagônicos (QUIJANO, 1993). Com a influência dos ideais liberais e de progresso na América Latina foi constituído o “Estado de Direito”, a partir de instituições políticas e administrativas, sem correlativas mudanças radicais nos principais âmbitos do poder, formando o que Quijano chama de Estado de Direito articulado a uma sociedade de direita. (QUIJANO, 2006)

Nesse contexto, a população indígena (e negra) foi considerada como o grande obstáculo para a modernização da sociedade e da cultura da Nação. No caso do Peru, já que não era possível ablandarlos em termos raciais ou simplesmente exterminá-los, como ocorreu em outros países, optou-se pela

“europeização da sua subjetividade”, pela sua “desindianização”, como forma de modernizá-los. A escola aqui acabou atuando como mecanismo central. Porém, segundo Quijano, esta sempre se alternou com uma política de discriminação, de modo que a população indígena se incorporou e foi incorporada de maneira imparcial e precária no processo de nacionalização da sociedade, da cultura e do Estado. E com o “problema indígena” se constitui um nó histórico específico no Peru: o desencontro entre nação, identidade e democracia (QUIJANO, 2006).

4. Considerações finais

Quando tomamos ciência do que foi o conflito armado que ocorreu no Peru nas duas últimas décadas do século XX, a primeira reação – sobretudo para um(a) estrangeiro(a) – é de perplexidade: como uma guerrilha maoísta surgida nos Andes peruanos no começo dos anos 80 pôde causar tantos impactos no país, a começar pelo número de vítimas atribuídas a ela pela CVR? Por que a organização descartou com tanta veemência todas as possibilidades de atuar em um regime democrático em 1980, optando pela via armada no mesmo dia das eleições que marcariam o retorno da democracia no Peru? O que pode revelar para nós um conflito dessas dimensões cujas vítimas por excelência são camponeses-indígenas?

Neste texto, tentamos expor alguns elementos que nos auxiliem na compreensão da questão indígena no Peru a partir

do período de violência política, valendo-se do conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano.

Primeiro, é interessante notar como tal questão foi invisibilizada pela (extrema) esquerda peruana, ou seja, pelo partido/movimento guerrilheiro Sendero Luminoso: apesar do SL ter emergido e atuado com mais intensidade em uma região de cultura quéchua andina, possuía um projeto político essencialmente classista, camponês. Na verdade, era um projeto paradoxal: bastante original pela aposta no campesinato como ator revolucionário, ao mesmo tempo em que ignorou completamente a articulação das questões étnicas e de classe da região onde se originou.

Ao analisarmos os dados referentes ao conflito armado, além disso, não parece fortuito que de cada 4 vítimas, 3 tivessem o quéchua ou outras línguas nativas como idioma materno, ou seja, que dos quase 70 mil mortos pelo conflito, mais de 50 mil possuísse tal característica. O que o conflito parece desnudar é uma estrutura social baseada no racismo, na dominação cultural e na exclusão social e econômica das populações indígenas, marginalizadas historicamente por um governo centralista/limenho/costeiro. Nesse sentido, podemos ressaltar: a indiferença da população limenha para com os acontecimentos no início do período de violência política, em um momento em que eles estavam ainda estavam circunscritos à serra andina; a demora por parte do governo central em tomar uma providência para resolução do conflito quando ele ainda

estava em uma fase inicial; a brutalidade e o racismo presente nas ações das Forças Armadas na sua atuação no interior do país; a violência com que o Sendero Luminoso também operava nas comunidades; o fogo cruzado que a população ficou entre o SL e as forças do Estado peruano.

Para concluir, é necessário apontar que marcas deixadas pelo conflito no Peru dificilmente serão superadas enquanto predominarem as relações racistas no país e enquanto as estruturas sociais e políticas baseadas na colonialidade do poder não forem transformadas.

Referências Bibliográficas

- Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe Final. Lima: CVR, 2003. Disponível em: <www.cverdad.org.pe>. Acesso em: 24 jun. 2015
- DEGREGORI, Carlos Iván. “Sendero Luminoso”: Parte I: Los hondos y mortales desencuentros. Parte II: Lucha armada y utopia autoritaria. Lima: IEP, 1988
- FAVRE, Henri. Caminho luminoso e horizonte escuro. In: Sendero Luminoso. Enrique Amayo (org). São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1988, pp.65-93
- GARCÍA MONTERO, Mercedes. La década de Fujimori: ascenso, mantenimiento y caída de un líder antipolítico. América latina hoy: Revista de ciencias sociales, ISSN 1130-2887, VOL. 28, 2001, pgs. 49-86.
- HERTOGHE, A. e LABROUSE, A. Sendero Luminoso Peru – uma reportagem. São Paulo: Editora Braziliense, 1990
- INEI, Censos Nacionales 2007: Población y Vivienda (2007). Disponível em: <www.inei.gob.pe>. Acesso em: 24 jun. 2015
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Peruanicemos al Perú. Lima: Editorial Amauta, 1970
- _____. Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007
- PALMER, David Scott. Terror in the Name of Mao: Revolution and Response in Peru. In: Robert Art and Louise Richardson, eds. Democracy and Counterterrorism: Lessons from the Past. Washington,

D.C: Unites States Institute of Peace Press, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Tradução de: Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

_____. Movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina. Argumentos, vol. 19, núm. 50, janeiro-abril, 2006, pg. 51-77

RÉNIQUE, José Luis. A Revolução Peruana. São Paulo: UNESP, 2009

ROJAS, Rodrigo Montoya. A herança colonial quinhentos anos depois. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro: América Latina, consonâncias e dissonâncias, jul/set 1992, pp 15-30

_____. Derechos humanos, diversidad e interdisciplinaridad. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2014, pp. 368-461.

_____. El desafío de la otra ruta: interculturales o racistas. Puno (Peru): Revista Pluralidades, vol. 3, fev. 2014, pp. 82-117 (b)

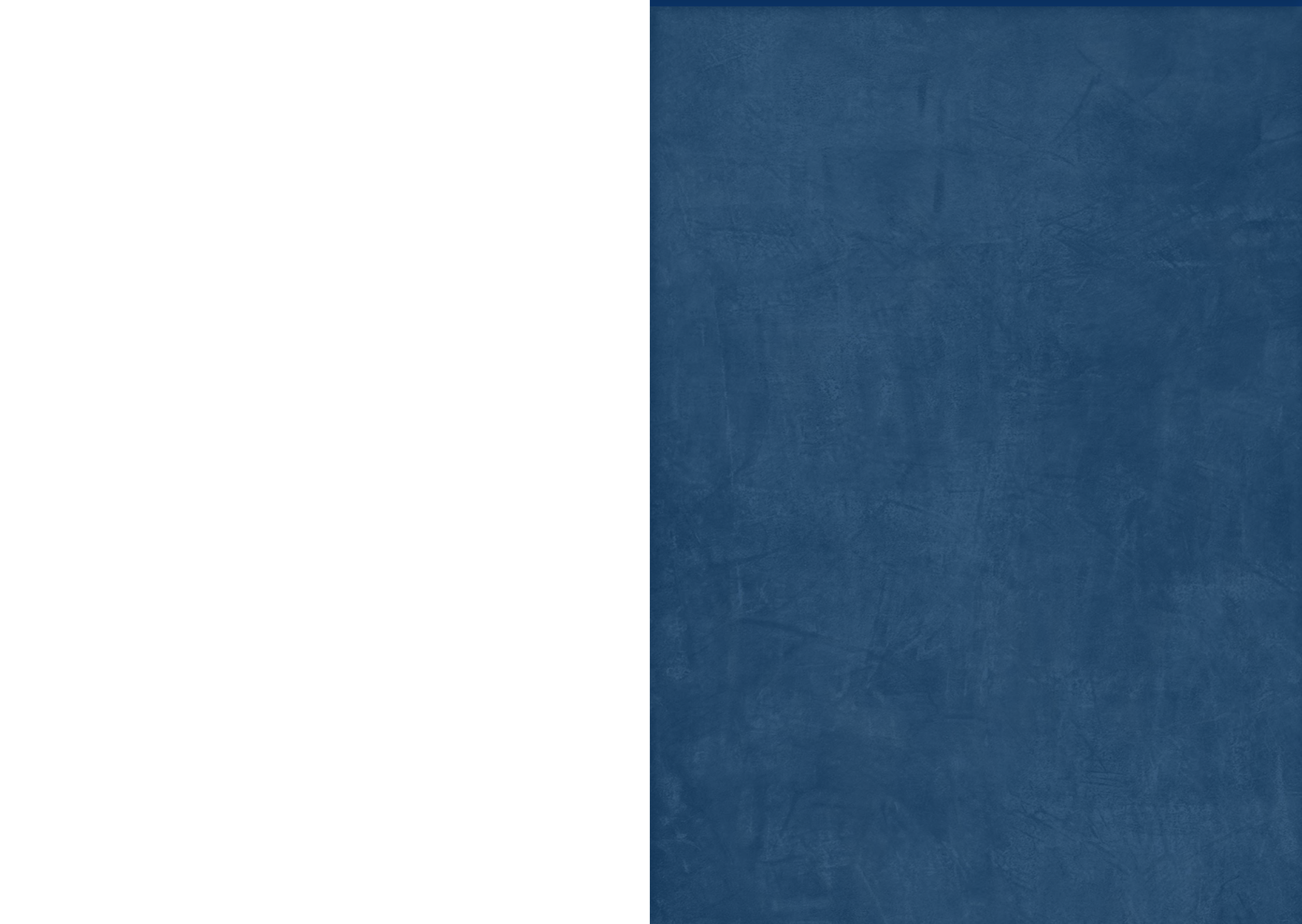
_____. Esquerda Unida e Sendero Luminoso: potencialidades e limites. In: Sendero Luminoso. Enrique Amayo (org). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, pp. 18-36

_____. El Perú después de 15 años de violencia 1980-1985. São Paulo: Estudos Avançados, vol. 11, nº 29, jan/abril 1997, pp.287-308

_____. Interculturalidad, racismo y negociaciones interculturales. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2013, pp. 50-66

_____ Um doloroso espelho do Peru: análise do Informe da Comissão da Verdade e Reconciliação. Salvador: Cadernos CEAS, nº 212, jul/ago 2014, pp. 67-92

TAYLOR, Lewis. Maoísmo nos Andes: Sendero Luminoso e o movimento guerrilheiro contemporâneo no Peru. In: Sendero Luminoso. Enrique Amayo (org). São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1988, pp. 37-64



OS DIREITOS HUMANOS, A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO E AS LUTAS CONTEMPORÂNEAS: PERSPECTIVAS

Flávia Schilling*

* Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É membro da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Democracia, Direitos Humanos e tolerância.

Tentei, neste breve texto, mostrar a possibilidade de uma leitura dos direitos humanos (inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos) como um campo de luta privilegiado da contemporaneidade, vibrante, tenso, permeado por conflitos entre direitos, entre leituras e interpretações de direitos, marcado pela pergunta central da crítica sobre como seremos governados. Seu potencial, a partir dessa leitura, é enorme: em sala de aula, podemos focalizar a maior parte do que nos acontece hoje, desenvolver

atividades que permitam problematizar o presente e nos posicionarmos em relação a esses acontecimentos. O uso da Declaração se faz pertinente pois trata-se do único documento laico que temos sobre como poderemos viver juntos. Seu caráter de radical laicidade nos permite, exatamente, recusar qualquer leitura que pretenda fixar (como se fosse algo sagrado) o texto e exercitar uma leitura profana.

I. Apresentação

Partirei, neste breve texto, de uma perspectiva bastante incomum no campo que trabalha com os direitos humanos: sua vibrante atualidade, sua percepção como um campo de luta. Proporei um breve exercício com o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos para exemplificar o seu caráter de eixo central para a compreensão das lutas contemporâneas.

Ao trabalhar, em sala de aula, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) de 1948, chamo a atenção para essa condição tensa, conflitiva dos direitos entre si, do que cabe (o que entra e o que não entra, o que será permitido e o que não o será) em cada palavra da Declaração. É uma perspectiva incomum pois, de forma geral, este é um campo apropriado pelo discurso jurídico que não tolera com facilidade a diferença e o dissenso.

Lendo a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (ONU), encontramos o terceiro artigo que diz: todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal:

Artigo III - Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Este é, de fato, o primeiro artigo da Declaração que enumera conteúdos dos direitos humanos. São os direitos fundamentais: vida, liberdade, segurança. Os dois primeiros artigos da Declaração qualificam o significado de “todo”, “todos”, afirmando sua universalidade, independentemente de sexo, raça, etnia, religião, origem nacional ou regional, classe social ou qualquer outra distinção (ou seja, que venha a aparecer, que estava invisível e que provocava discriminação e que não tenha sido contemplada no texto da Declaração).

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Podemos pensar no significado do “direito à vida”, direito fundamental, como o direito a que não nos tirem a vida, como o direito a não sermos mortos. Mas será só este o significado do direito à vida? Se termos a nossa vida preservada é, com certeza, a premissa, podemos pensar no direito à vida sendo paulatinamente considerado como o direito a uma vida digna. A uma vida com trabalho, saúde, educação, previdência. Uma vida com a dignidade advinda dos direitos sociais, com a segurança de que não só não seremos mortos, mas poderemos criar nossos filhos, educar nossos alunos, formular projetos para o futuro. Ou seja, há aí, um bom exemplo de campos de luta que se entrecruzam de forma sempre precária e tensa. Se vemos, por um lado, a necessária indivisibilidade dos direitos (uma das premissas) vemos que esta indivisibilidade não é tranquila: quem define o que é digno, uma vida digna, quais são os direitos que deverão ser assegurados para este direito à vida se realizar? Qual será o papel do Estado nesta garantia? até onde irá, o quanto isso dependerá de recursos públicos e como será a participação dos demais setores da sociedade? Aqui está o eixo de uma fundamental discussão sobre o perfil dos homicídios no país, por exemplo, focalizando a relação entre o direito à vida e os demais direitos humanos, civis, políticos, sociais, culturais e ambientais.

É possível, porém, continuar e problematizar um pouco mais esse termo, aparentemente simples: “vida”.

Aqui encontramos, por exemplo, as discussões atuais sobre o aborto: quando uma vida começa? Podemos fazer estudos sobre como isso acontece nos diferentes países, como os diferentes grupos feministas tratam a questão, as resistências apresentadas pelos diferentes grupos religiosos.

É possível continuar e pensar no direito à vida incluindo os debates e lutas contemporâneas sobre quando uma vida (para ser digna) deve terminar: falamos, assim, do suicídio assistido, da eutanásia. Há experiências diferentes a respeito e legislações que tratam de formas diferentes deste limite ao direito à vida, exatamente considerando que, para ser digna, esta deve cessar.

Isso não é tudo: o que dizer da pena de morte, existente em vários países? O que se pensa, no Brasil, sobre o tema? Pode o Estado decidir quando uma vida cessa, suspender o direito à vida?

O artigo terceiro da Declaração dos Direitos Humanos chama a nossa atenção para o eixo de nossas sociedades contemporâneas, ao relacionar a vida, a liberdade e a segurança. São direitos altamente comprometidos. Qual é a nossa segurança, hoje? Este direito também pode ser pensado como transcendendo à significação estreita de segurança física. Pode ser pensado como trazendo à luz a necessidade de termos segurança no trabalho, segurança social, segurança de que aquilo que conquistamos não nos será retirado.

E o que dizer sobre a tensão permanente entre liberdade

e segurança? Abrimos mão, na atualidade, de nossa liberdade, em prol da segurança... Estamos, assim, no centro das lutas políticas contemporâneas, a partir de uma singela leitura de alguns artigos da Declaração, pensada como uma proposta laica do que seria uma sociedade justa.

Bauman (2000) chama a nossa atenção para o declínio da política e para a dificuldade de pensarmos um modelo de sociedade justa, coletivamente. Aparentemente, como as grandes decisões macroeconômicas são tomadas fora do âmbito da política, esta se tornou insignificante. Se não há soluções na política, ou grassa o conformismo ou explodimos em revoltas pré-políticas. Para este autor, urge pensar sobre o que seria a sociedade justa e quais seriam os modelos do bem, da boa vida, que nos permitiria definir quais são os bens comuns, os bens públicos a serem preservados e defendidos.

Lopes (1994, p. 27) propõe a seguinte compreensão do que seria um “bem comum”:

Numa sociedade livre o bem comum não é a conservação da vida tal como ela é, mas a conservação da vida – coletiva e individual – com a possibilidade dinâmica de ser diferente [...]. Numa sociedade de homens livres, o bem comum é também um processo pelo qual se desvalidam regras e normas, se questiona a justiça do status quo, se alteram as categorias sociais criadas normativamente.

Diz o mesmo autor que a adequada e justa distribuição do acervo comum – as coisas comuns (não produzidas por ninguém, como os bens naturais); as coisas produzidas em comum; autoridade, poder e liberdade; incentivos a talentos individuais socialmente relevantes e desejados – é que propicia o bem comum, “aquela condição de realização de bens individuais, a busca da felicidade” (LOPES, 1994, p. 27). Nesta definição está explícita a necessidade de reconhecimento coletivo do que a cada momento será identificado como um “bem comum”, a ser distribuído e defendido. Este reconhecimento se constrói, portanto, socialmente, e não uniformemente incorporado pelos diferentes grupos sociais. Há, desta forma, o reconhecimento da conflitualidade que envolve a determinação do que é “bem comum”, sociedade “justa” (para quem?), sobre quais serão os bens públicos em torno dos quais nos uniremos.

Esta tarefa é difícil na sociedade da insegurança: com o espaço público e a política tornados insignificantes, pareceria que a miséria e a dor são questões individuais e privadas. As soluções apresentadas são:

a) incremento ou sobrecarga da segurança (entendida como segurança do corpo e dos bens) com uma difusão do Direito Penal que cobre o vazio deixado pelo Direito Social;

b) investimento sobre o corpo pessoal, estético e intelectual, pois parece que a culpa, por exemplo, do não ingresso no “mercado de trabalho” não se deve à inexistência deste mercado

e sim parece que é culpa do indivíduo, que não “malhou”, emagreceu, se preparou, “qualificou”, se modelou;

c) investimento no consumo, único momento possível, da satisfação. “Somos o que consumimos”, “somos o que vestimos”, “somos o carro que usamos”.

[...] nada de roupas, nada de carro
sem emprego, não tem ibope, não tem rolê
sem dinheiro, sendo assim
sem chance, sem mulher
encontre uma de caráter, se você puder
é embaçado ou não é? (Fórmula mágica da paz -
Racionais)

Bauman (2000, p. 10) – e outros, como Santos (2001) – coloca o desafio de procurar “alavancas controladas e poderosas o bastante para tirar os indivíduos da miséria sofrida em particular; espaço em que as ideias podem nascer e tomar forma como ‘bem público’, ‘sociedade justa’ ou ‘valores compartilhados’”. Chama a atenção para a importância do saber, para a importância do conhecimento, para responder à pergunta: “o que nos acontece?”. Sugere a reinvenção da arte da política, que, quem sabe, permita nos capacitar a tomar parte das grandes decisões.

Como podemos trabalhar com os direitos humanos a partir destes desafios? Se é um campo de luta contemporâneo, podemos pensar, a partir de Michel Foucault, no estatuto das

lutas contemporâneas em torno dos direitos humanos:

E contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome de um retorno aos antigos direitos [...] o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania. (FOUCAULT, 1985, p. 136).

Sem entrar na discussão sobre a biopolítica, é possível lembrar que, para este autor, em sua perspectiva, a resistência

ao poder não é algo externo ao poder, acontece em seu face-a-face, responde aos seus desafios em sua materialidade concreta.

Continuarei apresentando essa possibilidade de leitura, trabalhando as relações estabelecidas entre a crítica e seu exercício e os direitos humanos.

2. A crítica e lugar dos direitos humanos nas lutas contemporâneas

Cabe começar essa apresentação de uma possibilidade de leitura dos direitos humanos como um campo de lutas, pensando o que é contemporâneo, o que seria o contemporâneo. Continuaremos pensando sobre as lutas atuais, quais são, como se manifestam. E tentando, assim, refletir sobre os direitos humanos como um lugar privilegiado de acontecimento das lutas contemporâneas, demonstrando sua vibrante atualidade.

A pergunta é: “de quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?” (AGAMBEN, 2009, p. 57).

Pode significar ser contemporâneos de textos, de textos de muitas épocas. Em nosso trabalho, quantos textos! Quantas épocas, tormentas, geografias, histórias diferentes nos habitam. Talvez, ser contemporâneo possa significar lidar com o “intempestivo”: “o contemporâneo é o intempestivo”. Como os filósofos na tormenta (ROUDINESCO, 2007), lidando com aquilo que não vem no tempo devido ou vem fora do tempo próprio, com o inesperado.

É estar deslocado, inatual, anacrônico: não submerso. É assim, estar atravessado por tempos diversos mantendo uma

relação com o atual – o contemporâneo – dissociada.

Ser contemporâneo seria manter o olhar fixo no nosso tempo.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro [...] contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2009, p. 63).

A pergunta é: por que conseguir perceber as trevas que provêm da época deveria nos interessar? Porque isso nos concerne, nos interpela. Daí a coragem: necessária para ser contemporâneo. Daí os contemporâneos serem raros.

Porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

O presente, vivido, é apresentado como tendo suas vértebras quebradas. Estamos no ponto da fratura. Tudo é muito cedo e muito tarde. Já e ainda não. Ainda não e não mais. Implica o passado – qual? – através dos arquivos que nos atravessam. Queiramos ou não. É um lugar de compromisso

entre o que já foi e o que ainda ou talvez nunca será.

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Daí que, apenas aparentemente, esse lugar é muito simples. Tateando, quase cegos, inventando o como, de onde, o quê, quando, com quem e contra quem. Com o arquivo (qual?), a pergunta (qual?), os objetos (quais?). Percebendo modos de operar e modos de fazer.

Uma possibilidade é pensar em Larrosa (2004) quando propõe esse olhar fixo sobre o contemporâneo – o presente – com o seu risco, seu desconforto, sobre o intempestivo, o mais difícil, a partir de algumas propostas:

- ensaiar no presente;
- ensaiar em primeira pessoa (ex-posição do sujeito);
- ensaiar a distância (a crítica, a liberdade);
- ensaiar escrevendo.

Esse movimento do ensaio é uma “operação”: termo guerreiro (uma operação de guerra), termo médico (uma operação cirúrgica), o que condiz com a perspectiva foucaultiana da centralidade da luta, de batalhas sendo travadas. Condiz, também, com sua visão da escrita como um exercício radical, que corta, com a caneta sendo usada feito um bisturi.

Há, nesse exercício do ensaio, uma prática de liberdade, de expansão das possibilidades: o mais difícil. O lugar de proveniência desse gesto é o arquivo, é minha posição nesse arquivo.

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose. (LARROSA, 2004, p. 32).

Ensaio que supõe uma incessante problematização e reproblemática de si. Desse lugar que ocupamos.

2.1. Primeira operação: ensaiar no presente

“Não temos como herança mais do que vento e fumaça” (Montaigne) e “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (René Char), dizem os autores (cf. LARROSA, 2004, p. 33; ARENDT, 1973, p. 28) em relação a este tempo que nos indaga. A questão do ensaio é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história (LARROSA, 2004, p. 34).

Como, porém, criar uma distância entre nós e nós mesmos: converter o presente não em um tema, mas em um problema? Como afastar-se do ruído, sabendo dele, seguindo Agamben (2009)?

Alguns gestos são propostos: da vinculação e do distanciamento; da imanência e do estranhamento. Que as coisas do presente apareçam como vistas pela primeira vez. Assim, seria possível questionar a continuidade, o sempre foi assim e assim sempre será. Estar dentro, olhar fixo para o que perturba, tentar um recuo, um deslocamento, tentar pensar em movimento. Talvez construir ficções de futuro, para estranhar o que temos hoje. Ver as ficções do passado, seus frágeis apoios, sua aleatoriedade. Como se vistas pela primeira vez.

Pensar o presente: o mais difícil.

2.2. Segunda operação: ensaiar em primeira pessoa

Qual é o “eu” do ensaio? Será o “eu” que nos classifica (na fila, na série), aquele que espelha a coação da identidade no mundo moderno? Aquele que emerge como resposta das burocracias do ID: Quem é você? A proposta é um ensaio em que o “eu” apareça não como tema, mas como perspectiva, olhar, ponto de vista. De que lugar você fala? Haverá uma “certa” relação com a primeira pessoa. Uma “certa” relação com o nós. A proposta é colocar-se em jogo a si mesmo nesse questionamento. Faça algo com você, nade lateralmente, como o boto. O que tenta Michel Foucault? Emancipar o ensaio da figura do autor; desmistificar a relação sujeito/verdade: verdade científica, jogos de verdadeiro-falso; des-sujeição; questionando as regras do jogo dentro do próprio jogo.

A proposta é do ensaio como um lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma, experimenta a si mesma em relação à sua própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho (LARROSA, 2004, p. 37). Mais do que posição do sujeito ou o-posição, pensar a exposição do sujeito. Essa liberdade de ensaiar-se no ensaio e pensar em primeira pessoa é o mais difícil.

2.3. Terceira operação: ensaiar a distância

Como sustentar o olhar fixo, nesse jogo complexo do distanciamento e da proximidade? Fala-se na distância crítica, na distância reflexiva, na distância mediadora. Propõe-se

uma renúncia à segurança da teoria, à segurança da prática. À segurança do método. À segurança dos fatos. Atitude crítica como crítica imanente, reflexiva (se dobra sobre si), sem transcendententes.

Pensar a crítica, ou a meditação, ou o pensamento como exercício de liberdade, mais afirmativo do que negativo, mais criativo do que militante, mais de exposição do que oposição. Por isso para nós, velhos leitores de Foucault, a crítica já é, talvez para sempre, um problema; e se tornou, para nós, o mais difícil. (LARROSA, 2004, p. 39).

Ensaia a crítica: o mais difícil.

2.4. Quarta operação: ensaiar escrevendo

Pois a mão insiste em percorrer os caminhos aprendidos, ela vai. A literatura ajuda a encontrar o “entre”, aponta possibilidades. O que usamos, qual é o arquivo, como sigo se não há testamento? Vizinhanças inéditas, encontros inesperados são bons. Quando paro, quando quebro? Qual é o lugar que posso ocupar nessa ordem – do discurso?

A escrita: o mais difícil.

2.5. Para quê?

Uma pergunta: Como não ser governado desse modo, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio

de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por essas pessoas? Esta seria a pergunta central da crítica, segundo Foucault (2000, p. 171).

A crítica? Uma questão de atitude:

A crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade: a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p. 173).

Para isso, para a análise – densa – do presente, cabe um olhar cuidadoso para os dispositivos, “conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) que tem por objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato” (AGAMBEN, 2009, p. 35). Redes de práticas heterogêneas, mais ou menos fortemente compostas, em movimento, se deslocando, incessantemente rasgadas. Tecidos sociais? Tecidos, pois, sujeitos a esgarçamentos e rupturas.

A atitude crítica, seria “uma espécie de forma cultural geral” envolvendo o pensamento sobre a arte de não ser de tal forma governado, (FOUCAULT, 2000, p. 172), tendo os seguintes pontos de ancoragem histórica:

- a bíblica
- a jurídica (direitos naturais-direito)
- a que ocorre em face da autoridade (ciência)

Daí despontam os direitos humanos, proclamados e depois assumidos por cada um e por cada uma, dizendo: se é esse o perfil do que seria uma vida justa, nós queremos! O resultado é a posta em questão de como governar, quem governa, para quem se governará...

Responder às urgências, obter resultados mais ou menos contínuos envolve as artes de governar: quanto governar, o que governar, como governar, com que fins governar, a partir de onde governar? Nesses dispositivos encontram-se focos ou matrizes mais ou menos estáveis de experiências. Os focos de experiência se articulam, segundo Foucault (2010, p. 4), uns sobre os outros, combinando as formas de um saber possível, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos e os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Compondo racionalidades que estabelecem sistemas de diferenciação, com tipos vários de objetivos, atuando com diferentes modalidades instrumentais, mais ou menos institucionalizadas e formalizadas.

E é nisso que vocês vêm no mundo moderno, o mundo que nós conhecemos desde o século XIX, toda uma série de racionalidades governamentais

que se acavalam, se apóiam, se contestam, se combatem reciprocamente. Arte de governar pautada pela verdade, arte de governar pautada pela racionalidade do Estado soberano, arte de governar pautada pela racionalidade dos agentes econômicos, de maneira mais geral, arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados. São todas essas diferentes artes de governar, essas diferentes maneiras de calcular, de racionalizar, de regular a arte de governar que, acavalando-se reciprocamente, vão ser, grosso modo, objeto do debate político desde o século XIX. O que é a política, finalmente, senão ao mesmo tempo o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas diferentes artes de governar suscitam? É aí, parece-me, que nasce a política. Bom, é isso. Obrigado. (FOUCAULT, 2008, p. 424).

Estudar o presente, na primeira pessoa, tem como norte descobrir o que somos. Pois há sujeitos em todos os pontos da rede: “chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos” (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Esta é a pergunta central de Foucault (1995, p. 232): Quem somos nós? Quem sou eu, que pertencço a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?

Trata-se de narrar a ontologia histórica de nós mesmos, em nossa relação com a verdade que nos constitui como sujeitos do conhecimento, nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais e na relação ética por meio da qual nos constituímos como sujeitos atuando sobre nós (MOREY, 2008). O desafio, então, é a percepção do sujeito em relação aos saberes, às práticas divisoras e em suas relações de subjetivação.

Figuras vão sendo gestadas, figuras que se movem e deslocam. Uma das figuras contemporânea é a do homo oeconomicus.

O homo oeconomicus, isto é, aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse homo oeconomicus aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O homo oeconomicus é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez faire, o homo oeconomicus aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio. (FOUCAULT, 2008, p. 369).

Essa figura tem na forma-empresa seu modelo, com sua relação específica com a propriedade privada, com a família,

o casamento, seguros, aposentadoria. Apoia-se nos saberes do custo-benefício, do lucro, do investimento, provenientes da nova grade econômica, que, ao lado da jurídica e da médica, emolduram nossas possibilidades de nomear (pensar).

Nesta atualidade, as formas de governar em suas racionalidades específicas tomariam o perfil de uma tecnologia ambiental:

[...] não uma individualização uniformizante, identificatória, hierarquizante, mas uma ambientalidade aberta às vicissitudes e aos fenômenos transversais. Lateralidade. Tecnologia do ambiente, das vicissitudes, das liberdades de (jogos?) entre demandas e ofertas. Mas será que isso é considerar que se está lidando com sujeitos naturais? (FOUCAULT, 2008, p. 356).

Racionalidades que se sobrepõem, se contradizem, se acumulam e se tornam rarefeitas posto que em permanente conflito. Pois há a pergunta inicial que agora cabe retomar, a que diz da decisão de não ser governado, talvez em absoluto.

Como a indissociabilidade do saber e do poder no jogo das interações e das estratégias múltiplas pode induzir simultaneamente as singularidades, que se fixam a partir de suas condições de aceitabilidade, e um campo de possíveis, de aberturas, de indecisões, de retornos e de deslocamentos eventuais que as tornam frágeis,

que as tornam impermanentes, que fazem desses efeitos de acontecimento nada mais, nada menos, que acontecimentos?

De que modo os efeitos de coerção próprios a essas positivities podem ser, não dissipados por um retorno à destinação legítima do conhecimento e por uma reflexão sobre o transcendental ou quase transcendental que a fixa, mas invertidos ou desfeitos no interior de um campo estratégico concreto, deste campo estratégico concreto que os induziu, e a partir da decisão justamente de não ser governado? (FOUCAULT, 2000, p. 188).

Aqui voltamos ao sujeito, que, segundo Agamben, é o que resulta do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos: voltamos, assim, à dimensão da luta, que abre campos de possíveis, que inverte, que joga com o indefinido.

Pois é possível apreender o presente – o intempestivo – recorrendo ao estudo das resistências, das lutas. Estas têm como características gerais serem lutas transversais, têm como objetivo os efeitos do poder, são imediatas. Questionam o estatuto do indivíduo (tanto seu direito a ser diferente como a negar aquilo que lhe foi atribuído como diferença e lutar pela igualdade); giram em torno dos regimes de poder e saber (da verdade) sobre as coisas e sobre si. Insistem na pergunta “quem somos nós?” Recuperam, quem sabe, via profanação, o “Aberto” (AGAMBEN, 2007).

Ligam-se, em tramas complexas, às lutas constantes e

gerais contra a dominação, a exploração e a sujeição. Sempre de formas peculiares a cada momento histórico, a cada sociedade.

Apoiam-se – como não poderia deixar de ser – no discurso dos direitos, dos novos direitos, os humanos, aqueles que se fundamentam no direito à vida: campo de batalha.

Como abordar as lutas? Talvez de uma maneira mais empírica, tratando sua emergência no presente reconhecendo proveniências diversas, sem partir de um a priori de um caminho/método, hesitando, usando a teoria como caixa de ferramentas.

Supondo que os universais não existam, “suspendendo” seu valor, duvidando.

O método consistia em dizer: suponhamos que a loucura não exista. Qual é, por conseguinte, a história que podemos fazer desses diferentes acontecimentos, dessas diferentes práticas que, aparentemente, se pautam por esse suposto algo que é a loucura? (FOUCAULT, 2008, p. 5).

Assim, a primeira escolha de método implicada pela “questão das relações entre sujeito e verdade” consistia num “ceticismo sistemático em relação a todos os universais antropológicos” (FOUCAULT, 2008, p. 34). Portanto, propõe-se uma nova relação sujeito/objeto. Não há um sujeito constituinte. Sujeito e objeto se formam e se transformam em relação agonística.

Estudar as práticas, entendendo-as como modos de agir e pensar:

[...] é que o Estado não tem essência. O Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder. O Estado nada mais é que o efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização [...]. Não se trata de arrancar do Estado o seu segredo, trata-se de passar para o lado de fora e interrogar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 105-106).

Seguindo algumas regras de prudência (FOUCAULT, 1985) que nos alertam para:

- A regra da imanência: entre técnicas de saber e estratégias de poder não haveria nenhuma exterioridade. Como estudá-las? A partir das práticas, de como se constituem em focos locais.
- A regra das variações contínuas: as relações de poder-saber são matrizes de transformações, em movimento posto que em relação de disputa.
- A regra do duplo condicionamento: inserem-se numa estratégia global e estas em táticas precisas e tênues, com pontos de suporte e fixação. Não há descontinuidade, mas não há homogeneidade.
- A regra da polivalência tática dos discursos: o discurso (onde se articulam saber-poder) é constituído como

uma série de segmentos descontínuos, cuja função não é uniforme nem estável.

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. (FOUCAULT, 1985, p. 97).

Regras de prudência (de método) para dar conta de campos de luta.

3. E a educação como um direito humano?

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2002, p. 43-44).

Neste tópico apresento brevemente algumas reflexões de um lugar possível para pensar um dos campos da luta –

histórico – por outras formas de viver, por outros sentidos do que seria a igualdade e a justiça: o da educação como um direito humano. Contrariamente ao que se poderia supor, também não é um lugar claro, um lugar dado. É um lugar disputado.

Usando como parâmetro o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, rapidamente percebe-se que a formulação proposta pelos membros para o direito à educação é, por vezes, hesitante. Ao contrário dos demais artigos, muito explícitos quanto à universalidade, integralidade, igualdade, critérios que se refletem constantemente no uso das palavras “todos” e “ninguém”, o direito à educação apresenta uma formulação algo diferente:

Artigo 26

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do

gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Se toda pessoa tem direito à instrução elementar, dependerá de alguns fatores (que não são mencionados, mas que estão supostos) o nível de instrução que atingirá, pois a gratuidade só é prevista nos graus elementares e fundamentais. Haverá a possibilidade de acesso à instrução técnico-profissional ou superior baseada no mérito. A família aparece como um elemento central, pois decidirá o gênero da instrução.

Creio que essa formulação reflete muito bem não apenas as divergências político-religiosas dos países membros, mas também a centralidade da educação na reprodução da sociedade como ela é, principalmente na reprodução da desigualdade social e da desigualdade de gênero. Qual é o lugar possível da educação na sociedade? Segundo a epígrafe citada sua função é da distribuição dos discursos, com seus saberes e poderes. Como contestar isso? Pois os direitos são o lugar de contestação das formas de governo tal como estão postas e o direito à educação será reivindicado em sua potência máxima para todos e todas.

Continuando na análise do artigo proposto, vê-se que, por outra parte, cabe à educação um papel central, que seria o de promover a paz por receber a todos/as em suas diferenças. Aqui a tensão constitutiva entre igualdade e diferença aparece

em sua força. Como isso se dará na educação escolar, sistema de permanente classificação que tenderá a distribuir os discursos de acordo com as desigualdades sociais? Como se lidará, em educação, com a diferença sem transformá-la em desigualdade ou aniquilando-a?

Como pensar a educação como um direito? Direito em si, subsídio para outros direitos? Suporte de outros direitos? Base para a constituição do direito ao trabalho, à participação política, à expressão e organização? Tem algum conteúdo próprio? Se é bastante comum vermos como o direito à educação é visto como suporte para a realização de outros direitos (principalmente os políticos e econômico-sociais), pouco se fala da contribuição dos direitos econômico-sociais e políticos à educação. O que estes grupos de direitos podem fazer para a realização do direito à educação. Não é por acaso que os países com melhores índices educacionais também são aqueles com melhores índices de desenvolvimento humano, com maior igualdade social e econômicas, com maior respeito aos direitos civis e políticos. Ou seja, relação entre direitos, lutas entre direitos.

Para tentar construir de forma mais incisiva o que é esse direito à instrução, tomo a liberdade de convocar o artigo 27 da Declaração, que diz: “Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Quem

sabe esse seria o conteúdo próprio do direito à educação, independentemente dos limites existentes na formulação do direito no texto da Declaração?

Discutir o direito à educação como um campo de luta, no fio da navalha, com disputas permanentes por sentido, é o modo que proponho de compreender os dilemas contemporâneos em torno da educação.

Breves considerações finais

Tentei, neste breve texto, mostrar a possibilidade de uma leitura dos direitos humanos (inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos) como um campo de luta privilegiado da contemporaneidade, vibrante, tenso, permeado por conflitos entre direitos, entre leituras e interpretações de direitos, marcado pela pergunta central da crítica, sobre como (e quanto e por quem e para que fim) seremos governados. Seu potencial, a partir dessa leitura, é enorme: em sala de aula, podemos focalizar a maior parte do que nos acontece hoje, desenvolver atividades que permitam problematizar o presente e nos posicionarmos em relação a esses acontecimentos. O uso da Declaração se faz pertinente pois trata-se do único documento laico que temos sobre como poderemos viver juntos. Seu caráter de radical laicidade nos permite, exatamente, recusar qualquer leitura que pretenda fixar (como se fosse algo sagrado) o texto e exercitar uma leitura profana.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, Tomás. La empresa de vivir. Buenos Aires: Sudamericana, 2009. Disponível em: <<http://www.tomasabraham.com.ar/>>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- Lo abierto. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- ARENDT, Hannah. Crises da República. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CASTEL, Robert. La inseguridad social: qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. I, A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- O que é a crítica? Cadernos da FFC: Revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000. (“Qu’ est-ce que la Critique?”. Bulletin de la Société Française de Philosophie. 84(2)).
- O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do

estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2002.

A palavra nua de Foucault. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2111200424.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-45, jan./jun. 2004.

Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Justiça e poder judiciário ou a virtude confronta a instituição. Dossiê Judiciário. Revista da USP, São Paulo, n. 21, p. 24-37, mar./maio 1994.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua resolução 217A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ROUDINESCO, Elisabeth. Filósofos na tormenta. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

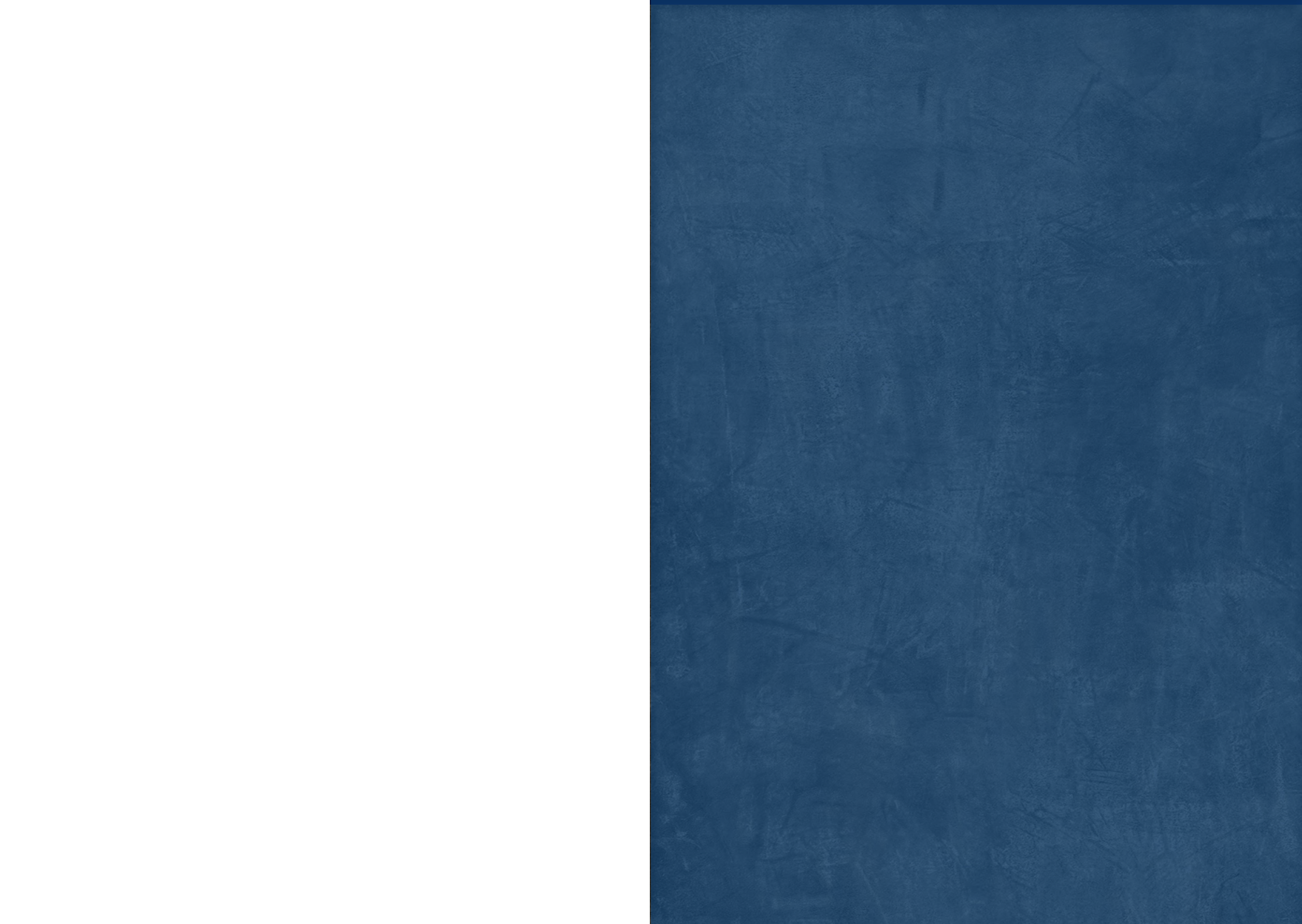
O Paciente, o Terapeuta e o Estado. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. Universitas Psychologica, Bogotá, Colombia, v. 7, n. 31, p. 685-694, sept.-dic. 2008.

O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.



TERRITÓRIO DO SIGNIFICADO: A CULTURA BOLIVIANA E A INTERCULTURALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Francione Oliveira
Carvalho*

*Doutor e Mestre no Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realizou estágio de Pós-Doutorado no departamento de História da Universidade de São Paulo. Pesquisador e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades no Diversitas (FFLCH/USP). Professor titular nas Licenciaturas em História e Pedagogia do Centro Universitário Estácio Uniradial de SP.

Desde a implementação do Mercosul vemos o fluxo de imigrantes sul-americanos aumentar tanto nas regiões de fronteira como nas grandes cidades brasileiras, caso da capital paulista. A globalização das sociedades contemporâneas também ressignifica o sentido da cidadania, pois as cidades tornam-se palimpsestos de referências e pertencimentos. Diferentes possibilidades de ser passam a conviver no mesmo território, abrindo fendas para a problematização sobre o próprio

conceito de território, que deixa de ficar encerrado no espaço físico. Ao produzir significados a partir do espaço, os homens produzem cultura, identidade e estabelecem um campo de poder. Podemos nomear um “território do significado” (CARVALHO, 2011), que indo além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço, dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. Este artigo resultado da pesquisa de Pós-Doutorado no Diversitas Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP sob a supervisão da Prof^a Dr^a Zilda Márcia Grícoli Iokoi traz uma reflexão sobre a presença dos alunos estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo, com destaque para os de origem boliviana matriculados na EMEF Infante Dom Henrique, localizada no bairro do Pari. Durante 16 meses o pesquisador acompanhou o cotidiano da escola e participou do Projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, que nesse texto é apresentado e discutido.

Para os seus defensores, a globalização no plano econômico é um processo de desfazer fronteiras, de pensar o mundo como um todo comunicável por regras e práticas comuns, que devem ser adotadas por todos, indistintamente. Candau (2008) e Santos (1994) acreditam que a ideia de que a globalização, ao reorganizar os países dentro de um conjunto de postulados e objetivos, transformaria cidadãos locais em cidadãos planetários, fazendo com que as expressões particulares fossem substituídas por linhagens gerais, homogeneizando indivíduos

e grupos, não têm sido comprovadas pelos estudos empíricos referentes às mais diversas práticas sociais.

A cultura, não sendo um fenômeno estático, se modifica e sofre influências muito diversas. Acreditamos ser difícil afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Os processos de hibridização cultural são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação de cientistas sociais e antropólogos com o estudo destas realidades. “De acordo com esta perspectiva, o encontro entre culturas não implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram” (Candau, 2008, p.78). A cultura de cada povo, mesmo considerando a hibridização presente em maior ou menor grau, processa as informações recebidas de forma diferente.

No entanto, há outros ícones identitários que merecem ser focalizados nas práticas educativas, em especial, quando são sujeitos oriundos de famílias migrantes que em casa compartilham a cultura da sociedade de origem, mas na escola são vistos como diferentes e se deparam com elementos da sua cotidianidade, representado como folclore, ou como expõe Fischmann (1996, p. 183) “manifestação cristalizada no tempo, recortada da vida”.

As identificações étnico-culturais são partes de um processo dinâmico de invenção, tanto na forma como no conteúdo. Dentro do grupo, os membros ocultam e negociam as

significações identitárias, de modo que se situem como melhores convier nas relações. Sayad (1998) afirma que os imigrantes são estrangeiros que aparentemente estão como provisórios em uma determinada sociedade receptora, mantêm variados elos culturais e sentimentais com suas nações de origem, mas geralmente se tornam permanentes e se integram de diferentes formas a uma nova nação.

Quando os sujeitos são migrantes ou fazem parte de gerações de migrantes que notoriamente transitam entre os valores da cultura de origem familiar e os valores culturais do novo território operam práticas culturais diferenciadas que devem ser investigadas.

Na fronteira geográfica ou nas comunidades que recebem imigrantes, a identidade é tema privilegiado, porque nela o sujeito é constantemente inquirido: quem é você? A que lado você pertence? As respostas para essas e outras questões tornam-se cada vez mais complexas e ambivalentes na afirmação da identidade.

Interessado nessa problemática iniciei em 2013 uma pesquisa de Pós-Doutorado no Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP a respeito da imigração sul-americana e as negociações culturais na escola de São Paulo, pois desde a implementação do Mercosul vemos o fluxo destes imigrantes aumentar tanto nas regiões de fronteiras como nas grandes cidades brasileiras, caso da capital paulista.

Segundo dados da Polícia Federal e do Museu da Imigração

de São Paulo, a comunidade boliviana é a segunda que mais cresce na cidade de São Paulo. A imigração boliviana como diversos estudos apontam não é algo novo no Brasil. O ponto de partida foi a década de 1950 devido a um programa entre Brasil e Bolívia que beneficiava estudantes bolivianos que vinham para o território brasileiro em busca de qualificação acadêmica. Entretanto é a partir da década de 1970 que a migração boliviana e de outros países da América do Sul torna-se uma constante, intensificada, no caso da Bolívia, a partir de 1985.

A impressão de que a imigração boliviana é algo recente ocorre porque nos últimos anos ela se acelerou. Segundo o último Censo (2010), entre 2000 e 2010 o número de bolivianos na cidade de São Paulo cresceu 173%. O Consulado da Bolívia estima que a população total no Brasil seja em torno de 350 mil imigrantes, sendo 75% residentes na região metropolitana de São Paulo. Entretanto outros órgãos como o Centro de Estudos Migratórios acreditam que há em São Paulo aproximadamente 500 mil imigrantes bolivianos.

A imigração boliviana no território brasileiro caracteriza-se por uma forte concentração em poucos lugares. Souchard (2012) afirma que no caso de São Paulo a distribuição dos migrantes é desigual, mas que atinge todas as áreas do perímetro urbano do município, alcançando a região metropolitana de São Paulo, principalmente em Guarulhos, Osasco e Diadema. Do total de bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo,

19,5% estão na região central da capital nos bairros do Bom Retiro, Pari, Canindé, Belém e Brás. Nessas áreas, eles dividem espaço com outros grupos, como coreanos, judeus, poloneses e outros migrantes da América do Sul. O que não acontece nas outras regiões, Souchard (2012) ainda aponta que em Guarulhos e na região sul da capital eles representam quase 100% do total de imigrantes e possuem pouco tempo de residência, contrário da região central onde possuem maior tempo de presença acumulada.

Ao olharmos especificamente para a educação, alguns dados comprovam a forte presença da comunidade boliviana no sistema educativo paulista. A Secretaria Estadual de São Paulo divulgou que em 2013, 7,1 mil estudantes nascidos em outros países se matricularam em escolas estaduais, sendo os bolivianos a maioria entre os alunos, totalizando 58% do total. Já na rede municipal de ensino paulistana, segundo dados oficiais de 2013 há 3.319 alunos estrangeiros matriculados nas escolas municipais, sendo 66% de bolivianos, o que corresponde a 2.190 alunos. Entretanto, estes dados não levam em consideração os alunos de origem boliviana mas nascidos no Brasil, que se totalizados, aumentariam enormemente estes números.

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente e diversos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro garantem o direito à educação ao estudante vindo de outro país, independentemente de sua situação no país. Na região central de

São Paulo onde estão os bairros do Brás, do Pari e do Bom Retiro há 35 escolas públicas, sendo 29 pertencentes a rede estadual de ensino e 8 da rede municipal. Sendo que esta investigação privilegiou as escolas administradas pela Prefeitura de São Paulo que atendem alunos do ciclo fundamental. Portanto o objetivo inicial da investigação foi compreender como bolivianos, peruanos e paraguaios estabelecem e negociam suas culturas nas escolas da região do Pari, do Brás e do Bom Retiro na cidade de São Paulo e como as comunidades escolares lidam cotidianamente com esta diversidade.

Após o contato com as instituições decidiu-se no recorte de duas escolas, sendo uma delas não pertencente a sondagem inicial por estar um pouco mais distante da área inicialmente levantada, isso ocorreu devido ao nome desta instituição aparecer nas entrevistas iniciais com os diretores como exemplo de escola que enfrentava questões específicas devido ao número excessivo de alunos de origem boliviana. Assim, a EMEF Anália Franco Bastos adentra ao corpus da pesquisa junto com a EMEF Infante Dom Henrique.

A EMEF Anália Franco Bastos foi criada em 1992 a partir de um antigo convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Federação Espírita de São Paulo para atender as crianças provenientes das favelas do Benfica, Vila Maria e Nelson Cruz. Inicialmente instalada na Casa Transitória Fabiano de Cristo, em 2008, a escola muda para o endereço atual na região do Belém e começa a receber um número cada vez maior de famílias

bolivianas, que totalizam hoje 40% dos alunos matriculados na instituição. Já a EMEF Infante Dom Henrique, localizada no Canindé foi criada em 1960, e tal como a EMEF Anália Franco Bastos atende uma comunidade escolar que convive com situações de vulnerabilidade. A escola é vizinha de uma favela e de diversos equipamentos sociais que atendem principalmente moradores de rua e que acolhem migrantes nacionais e internacionais. Um ponto a destacar é que EMEF Infante Dom Henrique é próxima a Praça Kantuta, importante centro de socialização da comunidade boliviana em São Paulo. Porém, o número total de alunos de origem estrangeira na instituição é menor que o registrado na escola anterior, totalizando 12,5% dos alunos matriculados.

Entretanto, após um período de reconhecimento dos territórios, entrevistas com gestores e professores e acompanhamento de aulas e atividades diversas nas duas escolas, decidiu-se em focar a pesquisa na EMEF Infante Dom Henrique por alguns motivos. Primeiramente devido a necessidade de um acompanhamento detalhado, cotidiano e atento que pudesse compreender todas as dimensões da escola, depois a constatação de que mesmo com um número de alunos estrangeiros bem menor que o da EMEF Anália Franco Bastos a problemática estava mais urgente no cotidiano da Infante Dom Henrique. Silenciamentos, exclusões, resistências no grupo de professores em tratar do tema, ao mesmo tempo em que uma motivação da direção em discutir a problemática. Inclusive,

esse foi um fator determinante: a abertura da direção em trazer o tema da interculturalidade e da imigração para o centro do projeto pedagógico da escola, como afirma Cláudio Marques das Silva Neto.

Nascido em Cacuté, interior da Bahia, Claudio Marques tem 45 anos, é diretor da EMEF Infante Dom Henrique desde o segundo semestre de 2011. Mora em São Paulo desde 1990. Cursou Pedagogia no Instituto Adventista, depois novas habilitações nas Universidade Guarulhos e Uniban. Em 2011 conquistou o título de Mestre em Educação pela USP. Na rede municipal já atuou como professor, coordenador pedagógico e assistente de diretor, desde 2009 a partir de concurso específico assumiu o cargo de diretor escolar.

Uma das minhas primeiras ações foi discutir o currículo, eu falei que precisávamos ter um projeto, em 2012 havia uma resistência da equipe, eles não queriam discutir o projeto da escola, pode até perguntar, “mas Cláudio isso é muito óbvio”, e eu repito algo que eu já ouvi de um educador: “nem toda obviedade é tão óbvia como parece ser”; tem professor que acha que não, que ele é dono da cátedra, ele pode fazer o que ele quiser. Eu falei: “gente vamos para o currículo”, por fim fui fazer o ano passado, inconformado com essa história de ser difícil, eu até elegi um tema, de 2011 para 2012 nós elegemos um tema que era escola apropriada, eu sempre tive essa convicção que precisávamos discutir isso, que a escola é da comunidade dos alunos, então esse nome ambíguo de apropriada, no sentido de se apropriar do espaço, de tomar conta dele e, apropriada também no sentido da escola fazer

a formação desses sujeitos, de fato dar conhecimento, aprender com a escola. Conseguimos, mas eu percebia que não funcionava, você tirava um cronograma, uma agenda para dar conta desse projeto, ele não andava, não saía; eu insisti e no segundo semestre do ano passado, eu resolvi fazer uma visita para saber se o problema era eu ou a escola, eu vim para cá porque eu sabia que tinha uma população migrante grande, eu queria vir para cá para ser diretor aqui, e consegui a remoção. Quando eu chego na escola central, tem um grupo muito coeso, muito resistente, eu ficava me perguntando se o problema era comigo, se eu era muito afoito, se eu era muito dono da verdade, se eu dava a impressão que eu queria ter muito conhecimento, ser melhor que todo mundo e o pessoal não entrava nessa lógica; eu pensei como eu faço para minimamente saber disso, aí eu fui fazer uma imersão no termo de visita, porque os supervisores quando vem à escola, o supervisor profissional que fica responsável por um grupo de escolas e visita pelo menos duas vezes por mês essas escolas; eu peguei esse livro de visitas desde 2008, então eu fiz uma imersão de cinco anos. E o que eu reparei lá? Que vinha sendo reclamado projetos, a escola não tem projeto, eu cheguei para o grupo, digitalizei esses termos de visita, joguei e falei que fiquei com receio de ser eu o problema, mas não sou eu, essa história de não ter projeto é uma convicção da escola, só que é uma convicção equivocada, a gente precisa mudar isso, aí nós conseguimos, esse ano nós temos um projeto, mudamos para justamente dar conta desse negócio da indisciplina, de direitos humanos, de inclusão dos estrangeiros, assim conseguimos fazer o projeto e denominá-lo de “valores que não tem preço”. A inclusão ainda é o grande desafio, a gente já tem alguns que são integrados, temos em média 12,5% de bolivianos na escola, que é a última pesquisa que a gente fez, muitos demoram bastante para se integrar, nós não conseguimos fazer com que

o próprio projeto da escola dê conta disso mais rapidamente, mas estamos indo. De que maneira? Conversando mais com os alunos, incluindo nas atividades. No projeto, por exemplo, “os valores que não tem preço”, trabalha com esses valores, em cada bimestre um valor diferente, o primeiro valor trabalhado esse ano foi identidade, e uma das ações do projeto foram os alunos bolivianos apresentando as coisas da Bolívia, nas aulas, nos espaços, eles saíram por aí, ou seja, já mudou um pouco os próprios alunos trazendo a cultura da Bolívia para dentro da escola, que aqui no Brasil eles terem condições de falar um pouco deles, da cultura, do modo de vida, para além da informação do professor. Então, eles já participarem já é um começo e, a gente faz reuniões com pais de alunos estrangeiros, como os alunos bolivianos são a maioria na escola, então os pais bolivianos evidentemente estão aí em maior quantidade, eles vêm para a reunião e a gente tem discutido o que a escola pode fazer para se tornar um ambiente mais acessível, que de fato eles venham para cá e se sintam parte desse lugar. A gente tem tido alguns retornos, na festa junina, por exemplo, a barraca Brasil/Bolívia que foi muito bacana, é resultado desse diálogo, e também, nós temos um curso de português e espanhol para preferencialmente os alunos bolivianos. Por quê? Nós não queremos aculturar também, isso é uma outra preocupação que a gente tem. De dar atenção a eles de que maneira? Manter a cultura deles, na língua, então, a gente tem receio de que muitos, por conviverem muito tempo no Brasil e não podendo voltar, eles percam o contato com a língua espanhola. A gente tem um curso de espanhol preferencialmente para alunos bolivianos. (Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).



Diferentemente das outras escolas visitadas, que muros, grades e cadeados dificultam o acesso e criam fronteiras entre o território da escola e da comunidade, tornando-se ilhas, os portões da EMEF Infante Dom Henrique sempre permanecem abertos sinalizando um espaço de diálogo e parcerias. Além das questões relativas à segurança, primeira justificativa das escolas sobre o aparato repressivo de suas arquiteturas, podemos afirmar que há um receio das instituições no acolhimento de pesquisadores como se ao abrir seus portões fantasmas e monstros indomáveis viessem à tona, atribulando ainda mais o cotidiano das escolas. Na sondagem inicial da pesquisa, excetuando as duas escolas já mencionadas, o acesso às instituições foi dificultado por diretores com agendas lotadas, portões que não puderam ser abertos porque o funcionário responsável não sabia onde estavam as chaves ou a negativa

em receber o pesquisador.

Situações opostas da encontrada na EMEF Infante Dom Henrique, onde a parceria escola/comunidade/academia se faz presente desde a chegada da nova direção no ano de 2011:

Eu sempre tive a convicção que a universidade tem que estar junto com a escola pública de educação básica. Tivemos a parceria com o Instituto de Relações Internacionais da USP com a professora Deisy Ventura, que ficou comigo um ano. Tivemos palestras sobre temas voltados para educação, com a professora Elba Barreto falando dos ciclos, tivemos também a professora Cecília Hanna Mate, também da USP, falando de currículo, o professor Jaime Cordeiro falou de temas voltados para a educação, José Sérgio de Carvalho falou sobre a formação de professores, Júlio Groppa Aquino falou de indisciplina; tivemos muitos professores, a USP sempre foi muito presente aqui. Eu tinha uma parceria com a CoC que é das licenciaturas, que cuida dos estágios dos alunos, hoje eu tenho um bolsista da USP aqui na escola, que é justamente para articular com os alunos. Eu sempre também tive essa coisa, que a gente não pode tutelar, que às vezes no afã de fazer, pode se pegar em uma contradição, em ajudar os alunos a se organizarem você acaba na verdade, direcionando demais, eu nunca quis isso; eu sempre quis um grêmio atuante, autônomo, com alunos discutindo a escola na perspectiva da comunidade e não do diretor, aí eu consegui esse bolsistas, ele se reúne com o grêmio três vezes por semana; o grêmio foi constituído esse ano que nós tivemos a eleição, e temos também o conselho de representantes, cada turma elege dois alunos para serem os representantes.

Temos os conselhos participativos, são reuniões que nós

fechamos os conselhos com notas, enfim, mas contamos com a participação de pais de alunos. Nós percebemos que a princípio, houve uma adesão muito grande da comunidade, os pais realmente participam, eles estão presentes a essas reuniões, eles têm paciência porque é uma reunião demorada, nós temos que trabalhar com os conceitos e faltas de cada um dos alunos e comentar cada um dos problemas, mas assim, não é uma participação que eu vejo como muito regular. Então, o que acontece? Há períodos em que, realmente as salas então cheias, os pais vêm e participam, e há outros períodos em que há um esvaziamento. Também nós vemos a participação da comunidade nos conselhos de escola, que são conselhos mais da parte de gestão de recursos, enfim, e também da APM, mas eu acho ainda que é uma participação reduzida. Isso eu vejo como uma realidade em várias escolas do município, essa participação muito reduzida, eu já tive contatos com escolas que, por exemplo, contavam com o ensino noturno, o EJA. Era interessante, porque muitos pais dos alunos que frequentavam o horário da manhã ou da tarde, eles estavam à noite. Então, a escola de certa forma, tinha funcionamento melhor, porque aquele pai que estava no ensino noturno, ele entendia como era o mecanismo da escola, como a escola funcionava, ele acaba conhecendo até alguns professores que eram professores dos seus filhos também e, a gente via que havia um melhor entrosamento. Eu acho que se houvesse uma participação maior da comunidade, muitos dos nossos problemas, seriam bem menores. Porque eu digo assim, nós temos problemas pontuais, se nós formos por exemplo, ressaltar a questão da indisciplina, tem um ou dois alunos no máximo que vão dar problema em uma sala de aula. E são justamente pais que muitas vezes são omissos, que não são participativos, em outras escolas onde há essa integração um pouco maior, dá a impressão até que esses

pais que participam, acabam de certa forma convidando esses outros que não participam, há uma integração melhor, mas não é o que tem acontecido infelizmente com esses pontos bem focados na sala de aula.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

De junho de 2013 a dezembro de 2014, acompanhei as atividades e o cotidiano escolar da EMEF Infante Dom Henrique. Inicialmente procurou-se fazer um levantamento exato do número de alunos estrangeiros matriculados nestas instituições. Entretanto, esse trabalho não foi necessário porque a própria instituição tinha finalizado recentemente este diagnóstico. Nele é revelado que por mais que a escola tivesse alunos oriundos de diversos países da América Latina e mais recentemente da Síria e de Angola, os de origem boliviana correspondiam a mais de 90% dos alunos de origem estrangeira na escola, portanto, essa comunidade tornou-se o foco da investigação.

Sobre o perfil da comunidade e dos alunos matriculados na instituição, a professora de Geografia Maria Lucia de Souza Vieira revela em seu depoimento as fragilidades sociais enfrentadas. Nascida em Belém do Pará, formou-se em Administração ainda no Pará e posteriormente, na cidade de São Paulo, em Geografia, Chegou na capital paulista em 1992. Inicialmente trabalhou na rede privada de educação. Em 2004 entrou na rede estadual e em 2006 na municipal de São Paulo.

Atualmente divide suas jornadas entre as duas redes de ensino público.

Quando cheguei aqui em 2009 encontrei o caos. Tinha chovido muito, quando eu vim me apresentar, quase que eu caí dura. Isso aqui muda muito, essa rua aí, ela é conhecida como rua da piscina, que ela é área de várzea do Tietê. Isso aqui chove tanto, quando chove, alaga tanto que aqui na Federal, se tu deixares um carro aqui, ele é capaz de sair boiando, a água dá quase no umbigo. Caiu uma árvore, acho que há pouco tempo, que tiraram o tronco dela ali do fundo; essa árvore, arreventou toda essa parte, os miúdos tinham que fazer o lanche, dentro da sala de aula e a gente tinha que ficar com eles e chegávamos aqui todos os dias tinha que tirar água com o rodo. Todos os professores tirando a água com o rodo. Era uma diretora, ela ficou só um ano e depois no final do ano, a própria prefeitura, mandou construir ali, uma espécie de reservatório que a água quando chove muito ela cai lá e aí, ela é jogada pra fora, tipo como se fosse “bombardeada” sei lá, tem uma bomba que joga essa água lá pra fora. Eu sei que de lá pra cá, quando fizeram isso, não inundou mais, mas também, não tivemos chuvas, do nível que teve em 2009 quando eu cheguei aqui. Mas foi um ano difícil e os alunos, eles eram... o perfil deles era bem mais complicado, porque o entorno aqui é um pouco complicado; nós temos vários tipos de realidades aqui. Nós temos aquele aluno que tem o pai e a mãe bonitinho, temos aquele que o pai está preso, temos aquele aluno que mora ali no Maria-Maria, não sei se você conhece. Tem esse muro aqui é a escola, aí tem um asilo, tudo é da prefeitura, aí tem um asilo, do lado do asilo, tem um albergue. Tem alunos nossos que moram no albergue; tem hora pra entrar, tem hora pra sair... e tem aí do lado a Vilha, que é como eles falam. Aí é complicado. A

maioria dos alunos moram na Vilinha e nos predinhos verdes próximos a Praça Kantuta. A maioria das pessoas que moram ali, são pessoas que moravam na rua. As mães pediam esmola, aquela coisa toda; aí na época da Marta, construíram aqueles predinhos, houve o cadastro de todas essas famílias, e eles pagam algo simbólico, pra dizer que pagam alguma coisa pra, acho que é pro CDHU, uma coisa assim. Mas muitos deles, já venderam, passam adiante e volta pra rua. Porque como os pais tem problemas de envolvimento com drogas, passa por um valor irrisório, e aí volta de novo. O problema é que ele não vai sozinho, vai ele, a mulher e vai as crianças. Ou alguns, são do Nordeste, vão para o Nordeste aí chega lá, tem problemas que ainda é pior né, a questão dos problemas sociais do Nordeste, principalmente o desemprego aí se arrepende e volta de novo. Quando chega aqui, não tem mais onde morar. E temos muitos casarões aqui que são feitos de cortiços. Esses cortiços, eles alugam quartos, com um banheiro para todas as famílias, um banheiro fora. É o caso do Zé Vitor, não sei se você conhece, que morava numa área de invasão, mora em um cortiço desse, então, são vários quartos, dentro daqueles casarões, cada quarto, tem uma família. Tem famílias que moram no Maria-Maria, tem angolanos, tem alunos daqui de Angola, que a mãe é angolana que mora aí. Aí tinha também, se não me engano, já tem famílias do Haiti que estão aí, bolivianos só aqueles que estão em situação de risco, pouquíssimos. No geral eles moram em galpões, esse negócio de costura, alguns não, alguns tem residências, moram em casas mesmo, com toda aquela infraestrutura que uma família tem. Outros não, outros moram juntos com as famílias, nos casarões, onde trabalham em oficinas de costura.

(Maria Lucia de Souza Vieira, Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

A desestrutuação social presente na fala de Maria Lucia

também está presente na fala do atual diretor Cláudio Marques que ainda aponta as dificuldades encontradas pela direção anterior na condução da administração e do processo ensino-aprendizagem na escola:

Quando eu cheguei aqui, a diretora que me antecedeu que saiu em dezembro e, eu cheguei em janeiro, diz ela que nos últimos tempos quando a escola estava muito agitada, ela se trancava aqui nessa sala, colocava o rádio na música clássica que ela tinha, deixava o circo pegar fogo e se refugiava aqui para se livrar, é o relato que eu tenho. Eu chego nessa escola e o supervisor relatou que ele caracterizava como estágio de pré-rebelião, com alunos muito violentos, os professores também reagindo a isso tudo, uma escola complicada. Hoje nós temos isso que você está vendo, sou capaz de sentar aqui com você, fazer uma entrevista, é claro que há um ruído lá fora normal de uma escola que está com dez classes funcionando, mas a gente não tem problemas sérios. A gente também passou por um processo, essa é a minha convicção, quando eu cheguei aqui em 2011, a primeira coisa que eu tentei convencer os professores, e consegui, foi que nós precisávamos repactuar tudo. Como é que se repactua? Criando as regras, discutindo essa organização, então fizemos aqui o que a gente chama de código de ética. Ficamos um ano discutindo o documento de 2011 a 2012, as regras da escola, levando para a sala de aula, mandando para casa, como eu fazia com os meus alunos lá atrás há vinte anos. Aí fizemos, repactuamos, voltamos e votamos o documento, foi votado por todo mundo, por representação, as classes elegiam seus representantes, juntamos todo mundo em lugar e votamos em vários dias evidentemente, não dava para votar um documento em um dia só, até votar o documento todo e, hoje a gente tem um estado de paz na escola muito

diferente do que a gente tinha antes.

O que parece ser uma virtude na educação, é que o tempo de permanência, as pesquisas apontam isso, que o tempo de permanência na escola e no cargo, ajuda a melhorar a qualidade. Isso é verdade em um aspecto, em outro não. Essa escola, quando eu cheguei aqui, a gente vivia essa contradição, os professores que vem para cá e que se constituí como um grupo muito coeso e, começa a investir contra essa vantagem. Por exemplo, o que eu percebia quando eu cheguei em 2011? Que são professores em fim de carreira, nós temos muitas aposentadorias aqui, coisa que eu nunca passei em outra escola que já vivi na minha vida. A primeira escola que eu chego e você tem aposentadoria de coordenador pedagógico, de professor, todo ano tem aposentadoria aqui, porque eles vêm e permanecem por muitos anos. Então, o que eu comecei a perceber aqui? Alguns professores vieram, porque essa escola vivia uma crise, quando eu cheguei aqui, em três anos foram nove diretores, uma escola que está praticamente no centro de São Paulo, e a primeira diretoria efetiva, foi a que veio antes de mim e ficou só um ano, nem um ano, ela entrou em janeiro e saiu em dezembro, porque não suportou, fiquei sabendo também, que o grupo chegou para ela e falou: “sinto muito, vai embora, porque aqui você não serve para ser diretora de escola”. É um grupo muito coeso, eles montavam e desmontavam. Eu fiz o levantamento de três anos, e nesse período, nove diretores, a escola aqui vivia em turbulência. O grupo por permanecer muitos anos, ao invés de ser uma vantagem para organizar um espaço de educação, ele trabalhava contra; aí eu chego nessa resistência, venho, uma luta para conseguir chegar ao ponto em que nós chegamos, mas ainda tem.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Fernanda Zientada do Nascimento, tal como apontou

Cláudio Marques, escolheu trabalhar na escola devido a diversidade da sua população e encontrará o mesmo cenário descrito nas falas anteriores. Entretanto, é possível perceber um cuidado na descrição deste cenário, suavizando situações ou evitando entrar em polêmicas. Fernanda tem 36 anos, é professora de Língua Portuguesa da EMEF desde 2010. Kursou Letras com habilitação em Espanhol na USP. Trabalha na rede municipal de Educação de São Paulo desde 2002. Desenvolve na escola um projeto de ensino de língua espanhola tanto para brasileiros como para imigrantes que não dominam a língua escrita materna.

Eu vim pra essa escola, por conta de uma propaganda. Porque antes de entrar, eu participei de uma festa aqui, a Festa das Nações, inclusive o diretor era um diretor designado, era o professor Adenílson e, eu fiquei muito tocada com o que eu vi aqui; uma grande participação dos alunos, um projeto muito bonito, que eu via todo mundo colocando a mão na massa, era do diretor ao funcionário da limpeza, era uma coisa realmente muito bonita. Como ele era um diretor designado, essa nomenclatura nós utilizamos para quando não temos um diretor concursado que vem ocupar o cargo, então nós temos que fazer uma eleição, uma escolha interna, às vezes temos até que colocar para outras escolas, a fim de que alguém venha assumir o cargo. No ano seguinte isso foi quebrado. Veio uma diretora, concursada enfim, ela estava se adaptando com os nossos esquemas, mas eu vejo assim, que a adaptação não foi muito tranquila. Houve muitos problemas, muitas coisas ficaram mal geridas e a gente realmente, parece

aparentemente, que daquele ponto em que nós estávamos para o ano seguinte, nós sofremos um retrocesso, nas relações. Tanto é assim, que ela já nesse mesmo ano, pediu remoção para uma outra escola. E foi aí, que surgiu o Cláudio, isso em 2011, e ele está conosco desde então, e a gente está ainda em um trabalho de adaptação, ainda existem alguns conflitos entre professores e direção, eu acho que ainda existem algumas coisas que precisam ser melhores resolvidas, de repente, haver um maior diálogo, mas eu vejo que a escola, ela caminha para um objetivo, eu vejo assim, que independentemente dos conflitos, independentemente das desavenças, digamos assim, todo mundo está mirando o mesmo foco, todo mundo está vendo o mesmo objetivo lá na frente, e por isso ela voltou a caminhar, mas a gente ainda tem problemas.

(Fernanda Zientada do Nascimento em depoimento gravado no dia 05/09/2013).

O reconhecimento dos esforços da direção em promover uma educação intercultural e que valoriza a cidadania também surge na fala da professora Maria de Fátima Martinho Bartoletti, 46 anos, nascida em São Paulo e com cidadania portuguesa. Professora de Arte da EMEF desde 2011, é formada em Comunicação na Universidade Presbiteriana Mackenzie e posteriormente em Educação Artística no Centro Universitário Belas Artes. Depois de trabalhar durante muitos anos no mercado publicitário, tornou-se professora. Em 2003 entrou na rede estadual de educação e desde 2010 também atua na rede municipal de São Paulo. Desenvolve na EMEF no período de contra turno oficinas de artes visuais onde predominam alunos de origem boliviana.

Eu acho que houve um crescimento positivo, principalmente

na questão dos projetos, eu vi um ou outro projeto, era uma quantidade pequena, com o passar do tempo, isso foi tendo uma abertura maior, mais incentivo. Eu acho que por parte da direção, ela veio incentivando esse tipo de procedimento, por parte da coordenação eu vejo assim, que quando você apresenta algum trabalho ou quando você tem alguma ideia, eles incentivam, eles apoiam, para que você vá além, possa ter mais coisas para fazer e, eu acho que quanto mais a gente faz isso, eu vejo da parte das crianças também; você precisa apresentar alguma coisa e ter sequência no ano seguinte, então houveram vários. Alguns projetos que a gente fez, mesmo coisas que são pequenas, a oitava série participou de um concurso no começo do ano, pra compor poemas promovido pela Companhia das Letras e o Itaú a partir dos cem anos do Vinícius de Moraes, eu vejo isso como muito positivo. Olha, quanto mais tempo a gente tem de contato com a coordenação, com a vice direção e com o diretor, é melhor. Porque até você se adaptar a um novo gestor, eu tive experiências desse tipo em outras escolas e é muito ruim, porque até você ver como qualquer lugar que você esteja, você muda a chefia. Até você saber, qual é o direcionamento, por mais que seja público e por mais que a gente tenha uma linha de pensamento de todo um contexto, os caminhos que se seguem para chegar nesses objetivos, podem ser diferentes. Ou mesmo a forma que se coloca isso. Eu espero que a Milena fique porque é uma vice-diretora que está dando continuidade aquilo que ela trabalha, acho que a nossa coordenação está em um caminho bem positivo, quanto mais troca, pior fica.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013)

O problema da troca da equipe gestora e da descontinuidade do acompanhamento pedagógico surge tanto no depoimento da professora Fernanda Zientada quanto no de Maria de

Fátima. A coordenadora Milena Valbão de Medeiros, citada nessa última entrevista deixou a escola no segundo semestre de 2014, após um curto período como assistente de direção e posteriormente como coordenadora do período vespertino, sendo substituída por outra profissional. A questão das trocas na equipe de coordenação é algo recorrente nas falas das professoras entrevistadas ao longo da investigação, e alguns veem essa situação como uma falha da direção na condução do processo, que ao impor um ritmo de trabalho acaba sufocando as individualidades, não dando espaço para que os profissionais encontrem um território autônomo de atuação. Por outro lado, há a necessidade e a obrigação da direção em administrar a escola, alinhando condutas e ações. Parecer intransigente aos olhos da comunidade escolar não interfere nas decisões da direção quando há a necessidade de alterar cargos de confiança na busca de melhorias no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

No depoimento de Francis de Paula Golia, coordenadora pedagógica do período matutino, a urgência em resolver demandas e ações cotidianas acabam interferindo no sucesso do trabalho que as coordenadoras desenvolvem. Nascida em Ourinhos, no interior de São Paulo, 38 anos, está na EMEF desde o segundo semestre de 2011. Morou no Rio de Janeiro até 1991 onde fez o curso de Magistério, depois cursou Pedagogia na USP. Ingressou na rede municipal de São Paulo em 1994 como professora, posteriormente prestou concurso para o

cargo de coordenação pedagógica. Em abril de 2013 completou três anos de atuação nessa função.

Para mim o coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional que entrou em uma empresa ou que fez um concurso, tem algumas funções pré estabelecidas. Quando eu prestei o meu concurso, eu tinha ali as funções para as quais eu estava indo trabalhar, você escolhe uma determinada coisa de acordo com as funções especificadas, essas funções são de cunho pedagógico, tudo o que diz respeito à aprendizagem dos alunos cabe a essa coordenação pedagógica, então ensino/aprendizagem são questões que dizem ao coordenador pedagógico. O que eu entendo que são essas funções de ensino/aprendizagem? Vou para além do edital porque eu já não lembro o que está lá, você acompanhar o que se pensa o que é a escola, o ensino, esse aluno, a aprendizagem, estar trabalhando com os professores, lidar diretamente com a formação dos professores, eu acho que esse é um dos papéis super importantes, cuidar para que essas frentes que eu comentei, sejam trabalhadas sempre no coletivo, para que sentidos sejam construídos continuamente com o coletivo, com os professores, porque senão fica vazio, vira só um documento, que na prefeitura a gente coloca no PP da escola – projeto político pedagógico da escola. E aí você vai ter pormenores, coisas que não vão estar especificadas em lugar nenhum, mas que a gente entende que é função; você acompanhar a aula, saber como o professor está desenvolvendo as aulas dele, como está se dando essa relação de ensino e aprendizagem lá no local da sala de aula e interferir nesses processos. Muitas vezes o pedagógico é jogado no lixo, e você passa a ser o coordenador que tem que dar conta de um monte de demandas. Por exemplo, hoje eu estou com um documento

para entregar, aí eu dou um chique e falo: “não bata na minha porta amanhã”, aí você consegue pegar e fazer uma coisinha ou outra, mas a demanda é muito grande e, eu não vejo que isso é compreendido pelos segmentos da escola. A função escolar, eu acho que é assim, eu falo de escola porque é o órgão público que eu trabalho, em qualquer órgão público, a gente lida com uma série de falências, demandas que vão para além daquelas específicas, da função ali, como a gente entendia lá atrás, ainda mais na época que era tudo compartimentado, bem estratificado, então, as funções foram para muito além, são muito mais complexas hoje em dia. Não importa aonde você está, na secretaria, direção, sala de aula, você vai ter uma demanda saturada, isso é uma coisa comum a todo mundo. Não sei se isso acontece também em hospitais, mas em escola eu vejo assim, acho que essa demanda que chega e a instituição não normatiza, e aí, o coordenador ele acaba ficando com as questões das urgências. Eu na prática, eu anoto toda a minha demanda do dia. O que eu chamo de demanda do dia? É tudo o que surgiu naquele dia para eu resolver, ou daqui a meia hora, em uma semana ou em um mês, surgiu eu ponho minhas demandas ali; com essa demanda do dia, eu consigo projetar a minha agenda de trabalho do dia seguinte. Nessa agenda, dentro do que é prioridade, eu elencaria geralmente, nunca menos do que umas dez ações ali previstas de coisas que eu tenho que fazer das demandas que surgiram. Quando chega ao final do meu dia, eu não dei conta às vezes nem de três daquelas ações e surgiram outras demandas, porque o mundo não para que eu sente e as minhas coisas, ou para que eu esteja fazendo determinada coisa. Tem algo que é da instituição mesmo; se você tem uma instituição em que todo mundo tem muito claro o seu papel e cada um vai fazer a sua função as coisas até conseguem caminhar, mas quando isso não é claro, você fica a mercê desse movimento, e é difícil falar, por exemplo, nas

formações a gente fala: “mas não é para fazer”, aí tá, se você não faz não tem ninguém para fazer; como é que fica? Sem fazer? Não dá, a escola ela urge resultados constantemente, é muito complicado.

(Francis de Paula Golia em depoimento gravado no dia 22/08/2013).

Dentro de um território com tantas urgências e demandas como é a escola, como conseguir olhar de forma atenta para a diversidade? Como não se deixar automatizar pelo cotidiano, fechando os olhos para a vida que pulsa nela? A professora de Arte Maria de Fátima narra uma bonita passagem ocorrida na sala de aula a esse respeito.

Numa aula estava trabalhando sobre cores. Aí um aluno fala assim: “professora, será que você me empresta o lápis cor de pele?”. Aí eu perguntei, “cor da pele de quem?”. “Esse aqui professora.” “Não, essa cor se chama salmão”, então, durante o nosso trabalho de identidade aproveitamos esse gancho para discutir as diferenças. Os bolivianos começaram a perceber, que eles têm características físicas diferentes, e que o diferente é bacana e que deve ser respeitado. Então, toda vez que eles me trazem, qualquer coisa que seja, fala: “ah professora, mas olha, o cabelo deles é liso.” “Tudo bem o cabelo deles é liso, o meu ondulado e, eu faço chapinha porque eu gostaria que o meu fosse liso”. Então, cada uma das diferenças que eles trazem, a gente compara e coloca no todo. Uma das meninas me falou que ela já tem algum contato com confecção, porque eles vêm para trabalhar nas confecções aqui do Pari. Falei: “é mesmo? Então, na próxima aula você vai me trazer alguma coisa que

você tenha feito.” E ela me trouxe uma calça, me trouxe uma blusa. No momento em que ela trouxe dentro de sala, a gente pode comparar cor, textura porque a minha aula é de arte. Como é que ela chegou naquilo? O que ela quer fazer da vida dela? E a partir do momento em que ela se abriu, um monte de gente se sentou e falou, “ah, mas meu pai também faz isso”, “olha minha mãe também faz”, “professora, já fiz uma blusa”, “olha professora, essa blusa foi eu que fiz”. Então é assim, cada vez que a gente trabalha, a gente abre ainda mais o leque pra eles todos.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013).

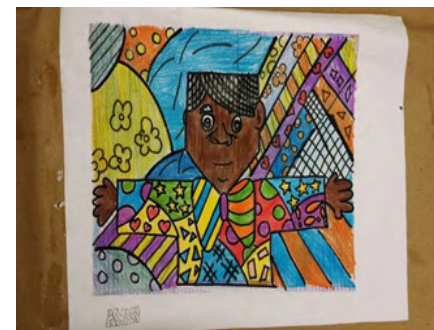


Fig. 2 e 3. Trabalhos realizados pelos alunos sob a orientação da professora Maria de Fátima Martinho Betoletti (Registro do pesquisador).

Como os professores veem os alunos de origem boliviana?

Os alunos como os pais são bem calados. A maioria deles pouco se manifestam, a maioria deles é bem tímida se coloca muito pouco; eu vejo assim, conforme o tempo de escolarização, essa postura vai melhorando. Então, por exemplo, alunos que recém chegaram da Bolívia, eles tem essa postura mais comedida, eles pouco se relacionam, eles muitas vezes não participam na hora do intervalo, eles ficam mais reservados, eles praticamente não se colocam em sala de aula, não revelam suas dúvidas, tem uma participação bem discreta, o que pra mim é bastante preocupante, porque até determinado momento, eu fico na dúvida se esse aluno realmente sabe ou não sabe, eu tento muitas vezes me explicar em espanhol conceitos da língua portuguesa, já que é a minha área e, vamos tentando fazer um trabalho nesse sentido, mas eu não sei quais são as outras dificuldades que esse aluno possui. Conforme esses anos de escolaridade vão passando, eu percebo que há uma tendência a essa relação

melhorar; a relação melhora com os outros alunos, com a sala de aula também, do aluno se expor, do aluno perguntar, do aluno apresentar trabalho, então, eu acredito que isso vá melhorando com o passar do tempo.

(Fernanda Zientada do Nascimento em depoimento gravado no dia 05/09/2013).

Há sim, culturalmente eles são bastante distintos assim. Eles são crianças muito mais quietas, muito mais focadas, até na hora de você fazer um comentário e tal, você tem que especificamente chegar “fulano de tal qual é a sua opinião?” Eles não se expõem. Eu não sei se por um medo, aí eu estaria sendo leviana se me colocasse. Eu não sei se porque alguns casos, eles estão clandestinos e não querem se expor, isso pode estar acontecendo; mas eu acho que na maioria acho que uma questão de perfil cultural. Quando ele se expõe, ele se expõe assim: “olha eu tenho uma dúvida ‘x’”. Ele não entra num debate, eles fazem pergunta claras e diretas. “Olha, eu quero que você me diga tal coisa”. Agora, que a gente está conseguindo, depois desses meus três anos, que eles me contem as histórias, as lendas deles, as fábulas, as histórias deles, agora. Você vê, que por isso que eu falo que a continuidade é uma coisa muito importante, porque também é conquista, da comunidade, da tua clientela para que ela se expresse abertamente pra você.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013).

As meninas que estão há mais tempo, elas interagem melhor. Agora tem uns que eu diria que já se comportam como brasileiros e outros não, outros... porque vai muito também da região da Bolívia que eles são. Porque se são bolivianos das áreas baixas, dos arredores ali de Santa Cruz de la Sierra, eles

são mais, sociáveis, eu diria assim. Uns que vem das áreas dos Altiplanos, principalmente do interior, área de campo, esses são extremamente, até por uma característica da área rural. Os que são urbanos interagem mais, os da área rural, eles são mais reservados, mais fechados, mais calado, mesmo com os vizinhos, os amigos deles. Se são assim entre eles, com o brasileiro, menos; eles não se enturmam com muita facilidade em relação ao colega da sala de aula, da escola. Eu acredito que também nos bairros eles sejam assim. Inclusive eu tenho aqui, na 6° B, eu tenho três, um se não engano é paraguaio. Mas eu tenho dois, que são bolivianos, jogam no mesmo time, tem um campo aqui do lado que tem Serra Morena, não sei se você já ouviu falar, e eles estão juntos com a mesma camisa do time, mas outros que são da Bolívia, quase não falam. Correm atrás da bola, fazem o gol, defendem, mas o tempo inteiro quietos, aquela coisa assim meio de índio. Esses meninos são da área, mais da área rural são bem “fechadão”, bem na deles. (Maria Lucia de Souza Vieira, Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Como a coordenação e direção percebem o olhar dos professores para os alunos estrangeiros?

Dizem que eles são mais disciplinados. Eles são mais quietos, mas eu não vejo esse apontamento de característica como uma coisa necessariamente boa, porque falta integração, falta participação, falta misturar-se, e às vezes correm coisas que já pude constatar. Por exemplo, isso foi muito assustador para mim, no sétimo ano do ano passado, ficou como uma situação emblemática; na falta de um professor eu tive que entrar, não tinha professor para entrar e, quando isso acontece a gente tem que entrar em sala de aula. Entrei, dei uma aula

e o combinado foi, vocês vão apresentar ao final, para sair é apresentar a tarefa feita do dia, aquilo que a gente desenvolveu, e aí, quatro alunos no ficaram no final sem conseguir copiar da lousa, os quatros eram bolivianos, e ainda não tinham sido notados, porque eram, e são, extremamente quietos, e não por acaso, estavam no fundo da sala, e não por acaso também, estavam com essa dificuldade de aprendizagem. Aí é o que eu te falei, aquela demanda formativa que vai surgindo no decorrer, levar avante, partilhar esse caso, verificar o que aconteceu, o que pode ser feito, daí formar outra demanda que surgiu de formação. Geralmente apresentar de positivo desse grupo, os bolivianos são assim, os professores sempre falam que o bom é que eles são quietinhos, que já não estão tão assim, o que acontece que às vezes eu percebo, principalmente os maiores, eles têm uma carga de obrigação muito grande em casa, eles têm uma dificuldade de se engajar no processo, em alguns – são pouquíssimos, posso citar uns dois casos no máximo, isso vai implicar no não comprometimento de como se deve na escola. Eles vêm, mas estão aqui por vir, acabam vindo nem com cabeça e nem com disponibilidade para participar do dia a dia escolar, assim como, já estou percebendo que essa questão da marginalidade já está afetando alguns, às vezes eles são alvo, isso é muito comum, é a maioria, é o que a gente ouve deles – eles se juntam na rua para pegar a gente, aqui na escola já houve um período em que eles se juntavam para pegar aluno boliviano, os maiores, os menores bolivianos.

(Francis de Paula Golia em depoimento gravado no dia 22/08/2013).

Os professores se silenciam em relação aos bolivianos. É um silêncio absoluto, isso me incomoda. Por que silêncio absoluto? Porque, infelizmente, na educação básica isso acontece muito, o aluno não dá trabalho ele passa incólume por todo mundo,

o rendimento ruim não é problema, o problema é se o cara é bagunceiro. É claro que nós temos alunos boliviano que tem até uma certa dificuldade, mas ele não aparece para gente, então não tem problema, isso é um aspecto; outro aspecto é que eles sofrem violência, eles são coagidos a trazerem coisas, se não trouxerem dinheiro ou determinado objeto eles poderiam apanhar. Mas isso não aparece para gente, primeiro porque eles não denunciam pelo medo e também tem professores que pensam assim.... Eu soube da situação porque uma mãe veio falar comigo sobre isso e juntos lançamos o problema para a comunidade. Então, não tem uma preocupação da equipe, alguém que diz: “Cláudio, vamos pensar nos boliviano e tal”, e outra coisa que eu acho aqui na escola, por todo lugar que eu trabalhei, tudo era por reivindicação, por demanda do grupo o diretor tem que executar, aqui estranhamente é o contrário, é por indução, o diretor que tem ficar induzindo certas coisas, projeto vamos discutir, projeto dos pais bolivianos iniciativa da direção da escola, fazer as reuniões e encaminhar, vamos fazer projeto para escola – o projeto pedagógico, tem que ficar insistindo. E muitas outras coisas acontecem que a gente tem que induzir, “vamos gente temos que fazer”.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Despertar atenção da equipe de professores para as questões da diversidade, romper o silenciamento sobre a presença dos alunos estrangeiros e estimular a parceria na construção de um projeto coletivo e democrático de trabalho foram tarefas lançadas pela direção da EMEF à comunidade escolar. Paulo Freire sempre afirmou que o poder pedagógico e educativo

deveria ser democratizado, e não algo definido apenas “entre os muros da escola”. Para o educador, a democratização do poder de participação e decisão significa a defesa de uma democracia radical, na qual a comunidade tem de estar presente na história, e não simplesmente estar nela representada. Na escola, tal transformação envolve a participação de todos os agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo busque formas de superar os obstáculos à aprendizagem e uma abertura que possibilite conhecer, aprender e construir conhecimentos coletivos que leve em consideração todas as identidades culturais presentes na comunidade escolar. A partir destas premissas foi criado e executado em 2014 na EMEF Infante Dom Henrique o Projeto: Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos.

Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos

De 24 de fevereiro à 12 de dezembro de 2014, a equipe gestora juntamente com os colaboradores Francione Oliveira Carvalho, autor deste trabalho, Paola de Souza Mandalá¹ e Maria de Fátima Ginícolo² a partir de uma série de encontros

1 Mestranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, com a pesquisa intitulada “O aluno boliviano na escola pública paulistana: sua cultura escolar prévia e as dificuldades com o aprendizado de língua portuguesa”.

2 Estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP.

e reuniões com toda a comunidade escolar criou um projeto pedagógico que objetivou promover a integração dos alunos estrangeiros e brasileiros, bem como de toda a comunidade escolar, por meio do conhecimento e difusão de valores públicos e princípios éticos, o que tornaria possível suplantar o preconceito e a discriminação típicos da desinformação e do desconhecimento, favorecendo assim o protagonismo dos alunos estrangeiros e/ou descendentes para que tivessem a oportunidade de lutar pelos seus direitos ao mesmo tempo que reconhecidos na sua diversidade.

“Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos”, uma polissemia que retrata a riqueza que se quer expressar. Numa perspectiva mais imediata, tem-se no termo apropriada a intencionalidade de se constituir como um espaço permanente de educação, um lugar de acolhimento e de diálogo para os diferentes sujeitos que a compõem. Carrega em sua natureza o profundo senso de justiça, corolário à convivência respeitosa e digna que assegura as diferenças e combate as desigualdades, afirmando o direito ao saber. Assim, mais do que escolarizar ser uma escola que busca escolar os seus alunos, ou seja, aquela que busca assegurar a eles a herança cultural própria de uma instituição que tem como missão a construção e apropriação do conhecimento. Em outro plano, concernente à perspectiva que se quer construir, o termo, “apropriada”, converte-se no sentimento de pertencimento ao equipamento escolar, um espaço público a ser apropriado pelos alunos, professores, funcionários e, especialmente, pela comunidade. Espaço fundado nas bases de uma educação que prima pelos valores públicos,

condizentes com postulados democráticos, capazes de pautar a convivência sob o espírito da solidariedade e da cidadania, valores próprios de com uma educação zelosa e pertencente ao campo dos direitos humanos.

Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, EMEF Infante Dom Henrique (documento coletivo).

O projeto aconteceu em reuniões quinzenais, às quintas-feiras, das 10h20 às 11h50, e foi constituído por um grupo de 30 alunos das respectivas etnias: boliviana, paraguaia, argentina, peruana, chilena, uruguaia, libanesa e síria, correspondente aos grupos representados na escola. Contando ainda com a colaboração dos pesquisadores já mencionados, da equipe diretiva e dos professores da escola, porém, o professor de História César Sampaio, que chega à unidade em 2014, é o único professor assíduo às reuniões, tornando-se inclusive, o coordenador do projeto. Uma das razões alegadas pela equipe docente era os encontros acontecerem em horário de aula, o que impedia a participação. Na expectativa de resolver a questão, as reuniões deixaram de acontecer apenas às quintas-feiras, e passaram a alternar dias da semana, entretanto, não houve alteração na presença dos professores.



Fig. 4 e 5. Primeiros encontros do Projeto Escola Apropriada (Registro do pesquisador).

Na primeira reunião o diretor Cláudio Marques explicou para os alunos os objetivos do projeto, salientando que os encontros almejavam criar um grupo de trabalho para discutir a convivência no espaço escolar, com ênfase na diversidade para juntos construírem e gerirem um projeto fundado nos princípios da educação inclusiva. Num segundo momento, os alunos trouxeram experiências de preconceito e xenofobia vivenciados no espaço escolar e a sugestão da criação de uma sala específica para estrangeiros, pois para eles a ação fortaleceria o grupo e acabaria com o desrespeito no qual eram submetidos cotidianamente.

A direção respondeu que se criasse uma sala apenas para imigrantes e descendentes estaria fazendo justamente o contrário do objetivo pretendido no grupo que era a inclusão e a parceria entre grupos diversos, pois a ação corresponderia a uma exclusão. E propôs aos alunos uma reflexão sobre estratégias que resolvessem os problemas relatados a partir da interculturalidade, compreendendo-a como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre

grupos diferentes, um conjunto de práticas sociais ligadas a estar com o outro, ou estar entre muitos e que implica em gerar diálogos, trocas e modos de perceber diferenciados.

É importante mencionar que inicialmente o grupo era formado exclusivamente por alunos estrangeiros ou descendentes na tentativa de fortalecer o grupo, que naquele momento inicial se mostrava bastante fragilizado, entretanto, a ideia era ampliá-lo ao longo do ano com alunos de origem brasileira, o que aconteceu posteriormente. Nas primeiras reuniões os alunos discutiram filmes que problematizam as questões da diversidade e das migrações, participaram de oficinas e palestras com os pesquisadores envolvidos e paulatinamente foram tornando-se condutores de muitas das atividades, como a criação de placas bilíngues de identificação na escola, confecção de cartazes que retravam seus países de origem e de guias culturais com informações sobre o entorno da escola, além de relatos sobre a história de suas famílias.

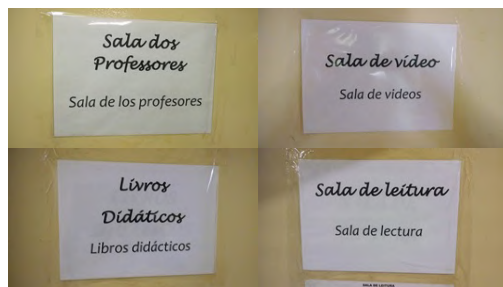


Fig. 6, 7, 8, 9. Placas bilíngues de identificação dos espaços da escola (Registro do pesquisador).



Fig. 10. Alunos bolivianos explicando para o grupo os pontos turísticos da Bolívia. Após a reunião, o cartaz foi afixado no corredor principal da escola (Registros do pesquisador).



Fig. 11, 12. Produção de guia cultural com os equipamentos públicos e privados próximos da escola a partir das seguintes categorias: escolas, esportes, cultura e lazer, museus, saúde e

cuidados com a natureza.

Ao longo do ano a escola foi se tornando mais colorida e a presença dos alunos estrangeiros, com destaque para os de origem boliviana, mais visível. Se nas primeiras reuniões os alunos se mostravam tímidos e reforçavam a imagem trazida pelos professores, a cada novo encontro, mais confortáveis e participativos tornavam-se. A diversidade não estava representada apenas nas origens nacionais dos alunos, mas na forma de estar no grupo, se ao longo do ano alguns alunos permaneceram mais calados ou atuaram de forma mais discreta, outros, foram ganhando autonomia e aumentando o volume de suas vozes e exercendo um papel de liderança. O importante era que a subjetividade de cada integrante do grupo fosse estimulada, mas principalmente respeitada.

Dentro deste contexto, podemos destacar duas alunas de origem boliviana do 9º ano: Sônia Raquel Mayta Apaza e Aline Calle Quispe, que ao longo do projeto tornaram-se líderes do grupo ao estimular a participação dos alunos nas reuniões, exigir respostas da direção para as questões trazidas pelo grupo e organizar as mostras culturais que começaram a acontecer dentro da rotina da escola. Nesses eventos, os alunos apresentaram para toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, elementos das suas culturas de origem, como danças, roupas, comidas e curiosidades. Como já era esperado, o dia dedicado à Bolívia foi o mais animado.



Fig. 13. Alunos reunidos para as apresentações culturais dos alunos de origem boliviana.

Fig. 14. Alunos em volta de mesa com brinquedos e álbuns fotográficos das famílias bolivianas (Registros do pesquisador).



Fig. 15. Mesa com pratos e leguminosas populares na mesa boliviana.

Fig. 16. Alunos explicam a origem e a preparação dos pratos (Registros do pesquisador).



Fig. 17, 18, 19. Apresentação de danças folclóricas bolivianas (Registros do pesquisador).



Fig. 20. Participação das famílias em reuniões do Projeto Escola Apropriada (Registros do pesquisador).

No segundo semestre de 2014 um sonho acalentado pelo grupo de trabalho desde as primeiras reuniões começou a tornar-se

realidade: um estudo de campo na Bolívia arcado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse momento, o grupo já crescido com a participação de alunos de origem brasileira começa a delinear um roteiro de exploração e os critérios para a escolha dos participantes. É importante mencionar, que o acréscimo dos integrantes ao grupo de trabalho se deu a partir do convite dos primeiros participantes. Cada aluno convidava o aluno que quisesse para participar do projeto. Desde o início a participação dos novos membros foi enriquecedora, entretanto, houve uma oscilação na presença dos alunos convidados, o que provocou a substituição de alguns.

Foi acertado com a direção da EMEF que a equipe do Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Universidade de São Paulo, que já acompanhava e registrava o trabalho em vídeo desde o final do primeiro semestre de 2014 acompanharia e registraria a expedição para a edição de um documentário sobre a experiência. Entretanto, quinze dias antes da viagem foi confirmada a impossibilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo viabilizar os custos da viagem da equipe. Dessa forma, o pesquisador-cinegrafista Marcelo Gonçalves oferece uma oficina de vídeo e imagem para os alunos que embarcariam na expedição, capacitando-os para a captação de imagens audiovisuais e o registro fotográfico da viagem.



Fig. 21 e 22. Oficina de vídeo e imagem com os alunos da Expedição Bolívia conduzida por Marcelo Gonçalves, do Diversitas.

A Expedição à Bolívia foi possível devido ao comprometimento do então secretário municipal de Educação, César Callegari, que numa visita à EMEF toma conhecimento do projeto desenvolvido com os alunos estrangeiros e garante esforços na obtenção de recursos para a viabilização da empreitada. A delegação foi composta por 17 pessoas: Cláudio Marques da Silva Neto, Diretor de Escola, Francis de Paula Golia, Coordenadora Pedagógica, Adriana Ferreira Ramos, Professora de Geografia, César Luis Sampaio, Professor de História, Fernanda Zientara, Professora de Língua Portuguesa, Maria de Fátima Bertoletti, Professora de Arte, Maria Lúcia de Sousa Vieira, Professora de Geografia, Verônica Maria da Silva, Professora do Ciclo Alfabetização (3º ano A), Aline Calle Quispe – 9º ano B, Álvaro Daniel Rojas Paucara – 8º ano B, Jéssica Tarqui Chambi – 7º ano B, Michaela Fernanda de Oliveira Silva – 7º ano B, Paulo Sérgio Zezza Rosseto – 7º ano B, Roderval Alexandre Gutierrez Choque – 8º ano B, Sandy

Alderete Challco – 8º ano A, Sônia Raquel Mayta Apaza – 9º ano B e Paola de Souza Mandalá, pesquisadora da Universidade de São Paulo, que diferentemente dos outros participantes da expedição, arcou com todas as suas despesas pessoais.

A escolha dos alunos que participariam da viagem foi feita através de votação entre os participantes do projeto, entretanto existiram alguns critérios. Deveriam ser escolhidos 4 alunos de origem estrangeira e outros 4 de origem brasileira; os eleitos tinham que ser membros assíduos das reuniões, e só poderia ser escolhido um aluno do 9º ano, pois era importante que os participantes da expedição continuassem na instituição no ano seguinte, algo inviável para os alunos do último ano. Isso criou um mal estar no grupo, pois as duas alunas mais atuantes no projeto eram do 9º ano, assim uma teria que ser excluída. Entretanto, um problema não pensado inicialmente acabou por resolver essa questão. Alguns dos alunos eleitos em votação não puderam participar da expedição devido a problemas de documentação e autorizações das famílias para a viagem. A surpresa era de que os problemas apontados não surgiram dos alunos estrangeiros, mas dos brasileiros. Conflitos e empecilhos familiares diversos, como o de mães que separadas e sem contato com seus antigos maridos não conseguiram as autorizações necessárias para o embarque de seus filhos numa viagem internacional. Esse impasse fez com que a lista de alunos só fosse definida 24 horas antes da compra das passagens. Uma vaga ficou em aberto, sendo ocupada no último momento pela

aluna Aline Calle Quispe, que por ser do 9º ano havia inicialmente ficado fora da expedição.

A viagem foi realizada entre os dias 14 e 19 de outubro de 2014 e nesse período os alunos puderam conhecer e vivenciar a cultura boliviana a partir de sua gente, de sua cultura material e da sua natureza. A partir dessa imersão na cultura, na história, na geografia e no cotidiano da população de La Paz, almeja-se incorporar os conhecimentos vivenciados pelo grupo no currículo e nos projetos da escola em 2015. No roteiro da expedição destacamos:

- ☒ Visita à Praça Murillo, ao Palácio presidencial e o Senado
- ☒ Visita ao Museu Nacional de Arte
- ☒ Reunião na Diretoria Geral de Educação de La Paz
- ☒ Visita às escolas México e Santa Rosa de La Florida, em La Paz.
- ☒ Visita ao Museu Folclórico e Etnográfico de La Paz
- ☒ Visita ao teleférico de La Paz e à cidade de El Alto
- ☒ Visita ao sítio arqueológico de Tiwanaku e ao Lago Titicaca



Fig. 23. Expedição Bolívia. (Registro de César Sampaio).

Consideramos a experiência exitosa, pois esta viagem possibilitou aos alunos, professores, coordenação pedagógica e direção vivenciarem aquilo que se pretendia no objetivo do projeto, bem como confirmamos a nossa crença de que é importante, no intento de despertar o interesse nos alunos, viver a experiência do mundo a ser despertado, ou seja, ultrapassar a fronteira do universo dos interessados.

Na perspectiva de construção do conhecimento, a expedição traduz também a máxima segundo a qual “a cabeça pensa de acordo com o chão em que os pés pisam”. Nesse sentido, promover a democracia na escola, tornando-a um espaço permanente de formação, entende-se, por conseguinte, que é necessário promover algumas experiências que possibilitem isso. Portanto, a escola que se propõe democrática e empreende ações que combatam o preconceito e a discriminação, que não produz e não alimenta estigmas, atua no sentido de construir conhecimentos a partir de vivências significativas, sobretudo, a partir da aproximação da herança cultural e da história de outras civilizações, povos e nações com os quais convivemos no espaço escolar.

(Trecho do Relatório da Expedição Bolívia entregue a Secretaria Municipal de Educação, 2014).

No dia 11 de dezembro de 2014 os integrantes da Expedição Bolívia apresentaram para a escola os registros e as percepções sobre a viagem. Alguns selecionaram imagens e editaram pequenos vídeos compartilhando com o grupo um pouco da experiência vivida. Nos depoimentos algumas frases chamaram atenção não apenas pelo conteúdo, mas pela recorrência nas falas: “Não imaginava que a Bolívia tivesse uma cultura tão rica”, “Os bolivianos têm orgulho da Bolívia, diferentes de

nós em relação ao Brasil”, “A gente não sabe nada sobre nossos países vizinhos”, “Por que é tão difícil olhar para um país e para as pessoas além dos estereótipos?”, “Não podemos minimizar as culturas”, “Isso que estou mostrando será trabalhado no ano que vem em sala de aula”, “Eu achava que conhecia a Bolívia, pois já fui muitas vezes lá, mas fiquei até com vergonha: Tudo era novo pra mim”.



Fig. 24 . Alunos reunidos no pátio da escola para a socialização dos relatos sobre a Expedição Bolívia. Fig. 25. A aluna Aline Calle Quispe contando sobre a experiência.



Fig. 26 e 27. As professoras Maria Lucia de Souza Vieira e Fernanda Zientara, respectivamente, compartilham suas impressões sobre a viagem.

Considerações finais

Esse artigo não encerra a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na EMEF Infante Dom Henrique. A quantidade de material recolhido e produzido em conjunto na instituição ao longo de mais de 16 meses de parceria exige a continuidade da análise. Nesse contexto, um vídeo documentário sobre a experiência está em fase de produção, como novas reflexões teóricas sobre o cotidiano da escola. Entretanto, a partir do material e dos apontamentos apresentados neste artigo podemos problematizar diversas questões, tais como a construção de um currículo inclusivo, a atuação dos professores frente as demandas da interculturalidade e os conflitos que a diversidade e a imigração provocam na escola.

A interculturalidade, como já apontou Candau (1998) trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas. Assim, devemos pensar o projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, como um corpo vivo que gestado a partir de diversas vozes, continuará num processo de crescimento e maturação. Mas para que não se torne uma ação isolada precisará captar e agregar cada vez mais cabeças e corpos para alimentá-lo. Aí está seu maior desafio: como contaminar os professores da escola que ao longo do ano transitaram nas bordas do projeto? Como estimular outros alunos a ocuparem espaços de liderança outrora ocupados por alunos que não estão mais na escola? Como não perder de vista e deixar de contar com o entusiasmo dos alunos que ao término de 2014

deixaram a instituição?

“Poucos de manifestam”, “Não se colocam em sala de aula”, “Eles não se expõem” “Não se enturmam com facilidade”, frases pinçadas dos depoimentos dos professores que contrastam com o que vimos no decorrer do projeto. Entretanto, devido a falta de participação dos professores elas ainda permanecerão congeladas num imaginário que precisa ser desconstruído. Falta a equipe docente uma dimensão coletiva e contínua do processo educacional que ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Mesmo as reuniões ocorrendo em dias da semana diferentes, a participação docente foi nula, excetuando o professor coordenador do projeto. Além disso, pouco se notou professores repercutirem ou se mostrarem interessados com o que acontecia nas reuniões. É necessário que os professores fiquem atentos ao fato que as diversas culturas, por serem uma tradução da realidade que se apresenta de forma simbólica, trazem consigo um imaginário e valores que nem sempre estão ao seu alcance imediato. A ideia do imaginário como sistema remete à compreensão de que ele constitui um conjunto dotado de relativa coerência e articulação que aponta para o fato de que essa construção é social e histórica. Ao levar isso em consideração, os professores poderiam dialogar criticamente com as diversas informações que perpassam tanto o currículo como as configurações que guiam seus olhares.

A partir das suas escolhas e posicionamentos, os professores podem legitimar certas crenças enquanto deslegitimam outras.

Participar ou não de uma reunião ou projeto pedagógico é uma decisão política. Portanto, os professores devem ficar atentos a dimensão cultural e ideológica não só do currículo escolar, mas de suas ações no espaço escolar para não reproduzirem um discurso preconceituoso e conservador. Nos depoimentos gravados muitos professores afirmam que é importante ajudar os alunos a pensar criticamente, mas poucos estão seguros de como atingir tal objetivo. Kincheloe (1997) nos lembra que os professores devem aprender a pensar de forma crítica antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo.

O que é o “pensamento crítico?” Autenticamente o pensamento crítico se movimenta numa direção emancipatória com um senso onipresente de autoconsciência. Mover-se numa direção emancipatória implica uma preocupação com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre. Os professores como pensadores críticos estão conscientes de que a construção de sua própria consciência e que as formas que as forças sociais e institucionais funcionam minam sua autonomia como profissionais. Autoimagens, dogmas herdados e crenças absolutas são questionadas, os professores começam a ver-se em relação ao mundo ao seu redor, a perceber a escola como uma peça de um mosaico maior. Os professores começam a ver uma inseparável relação entre pensar e agir porque a fronteira entre o sentimento e a lógica começa a se apagar do mapa cognitivo (KINCHELOE, 1997, p. 36).

Os professores devem confrontar-se não somente com o

conteúdo que eles veem, mas por que eles veem esse conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e a colocamos num contexto significativo. Ter clareza sobre o que move os seus atos é o primeiro passo para um professor que tenta perceber a escola com um olhar intercultural. Porém, é comum os programas de educação de docentes manterem um silêncio sobre a influência dos padrões socioculturais que estruturam o pensamento dos professores

Assim, é necessário descolonizar o processo educacional, isso significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, não compactuando com a ideia de que o conhecimento é algo exclusivo de alguns grupos. O projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos ao trazer as culturas bolivianas para o centro do currículo caminha nessa direção. A ideia do “saber único” termina recalçando uma parte importante da realidade porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. Muitas vezes, o conhecimento posto à margem do capital e, portanto, não legitimado pela ideologia cientificista da verdade é associado ao trabalho manual e culturalmente desqualificado.

A crítica é um modo de aprender a ler a realidade sem a qual se afigura inócua toda a educação. Assim, a enunciação crítica está no cerne da aprendizagem pensada a partir da descolonização da educação, pois questiona a vigência do pensamento único e as explicações monoculturais do mundo, ou seja, uma civilização pensada no singular.

A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da descolonização, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências.

Cada escola é um território de fronteiras e bordas evanescentes que precisa aprender a construir significados conjuntos. Por isso acreditamos que a escola é o “território do significado”, conceito que vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço e dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. Alargando a abordagem fixada pela territorialidade, o “território do significado” avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. O “território do significado” mesmo sendo uma construção e um sentimento coletivo, dialoga com a subjetividade e as configurações morais que definem as diversidades.

Atualmente está em discussão uma nova construção da ideia de diversidade. Se antes ela era vista como a afirmação da heterogeneidade entre as culturas cada uma enraizada em um

território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas, hoje se exige uma diversidade, que não apenas reconheça o outro, mas que compreenda a pluralidade de pertencimentos como enriquecimento humano e possibilidade de mediação autêntica.

As escolas também precisam ressignificar o sentido da cidadania, pois tornaram-se palimpsestos de referências e pertencimentos. Nesse contexto, a diversidade cultural e a imigração possibilitam significativas possibilidades de aprendizagem mútua, e a arte e a cultura estratégias de mediação e de construção de conhecimentos.

Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M. (org.): Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V.M. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 47-60.

CARVALHO, Francione Oliveira. As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2007.

Fronteiras Instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2011.

FISCHMANN, R.. Educação democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

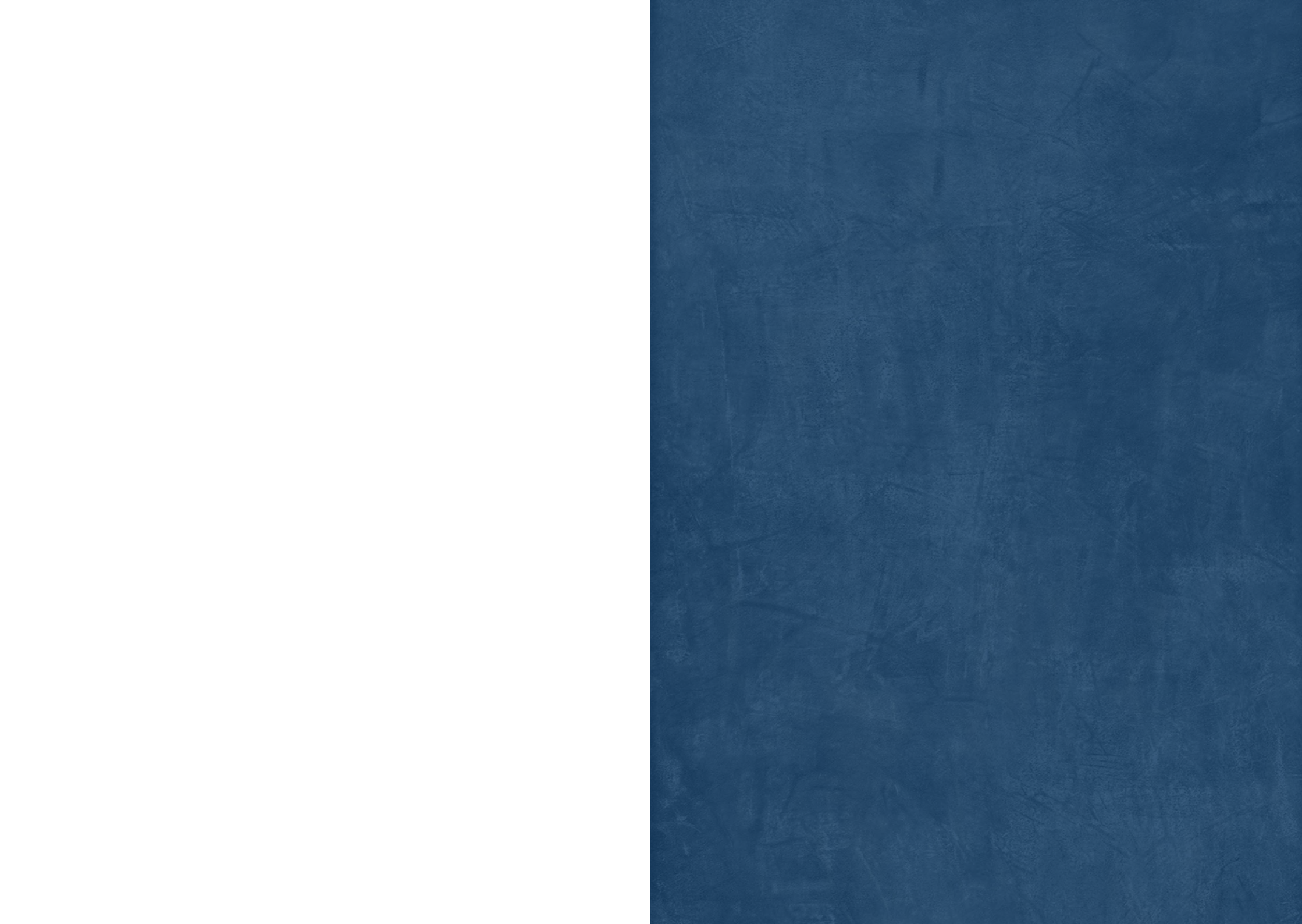
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

KINCHELOE, Joel L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, n. 5, nov. 1994, pp. 31-52.

Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, jun. 1997, pp. 11-33.

SOUCHAUD, Sylvain. A confecção: nicho étnico ou nicho econômico para a imigração latino-americana em São Paulo? in Imigração Boliviana no Brasil / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. 316p.



O MOVIMENTO ZAPATISTA: NA CONSTRUÇÃO DA SUA AUTONOMIA

Waldo Lao Fuentes Sánchez*

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo - PROLAM/USP (2013).

 presente artigo pretende mostrar que a aplicação das políticas indigenistas no México (desde meados do século XX) funcionou como um mecanismo, a partir da tutela do Estado, de “incorporação” dos povos indígenas na vida nacional, sem que essa incorporação reconhecesse sua diversidade enquanto povos distintos. O Já Basta! do Exército Zapatista de Libertação Nacional (E.Z.L.N), em janeiro de 1994,

escancarou o racismo existente nas relações com o Estado e com a sociedade como um todo, as precárias condições de vida das comunidades indígenas no país, assim como a farsa de um projeto hegemônico neoliberal que, “desde arriba”, pretendia modernizar a nação.

A insurreição armada do EZLN colocou no centro do debate nacional a luta pelos direitos dos povos indígenas. Após doze dias de guerra, foi iniciado um diálogo entre o governo e os rebeldes, na procura de uma solução pacífica para o conflito. Somente em 1996, seriam assinados os primeiros acordos – de um grupo de seis - chamados de Sán Andrés Larraínzar, sobre “Direitos e Cultura Indígena”. E apenas em agosto de 2001, esses acordos seriam constitucionalmente reconhecidos e, no entanto, sem correspondência à proposta original firmada entre as partes. Por conta dessa traição política do governo, os zapatistas criaram, em 2003, os Caracóis e as Juntas de Bom Governo (J.B.G), nas suas cinco regiões de influência, como uma proposta que, “desde abajo”, pretende fortalecer seu processo autônomo. Para eles, a luta e a ética comunitária passam pela lógica e pela prática do “mandar obedecendo”, onde o povo manda e o governo obedece.

Políticas indigenistas “de arriba para abajo”

As políticas indigenistas se consolidam no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado na cidade

de Pátzcuaro (Michoacán), no México, em 1940. Com a realização do Congresso Indigenista Interamericano, “se establecieron las líneas generales de la política indigenista que serviría de orientación a los Estados de América Latina con población indígena” (Sánchez, 1999, p.40). Segundo a política indigenista, a incorporação dos indígenas na vida nacional do país não precisava contemplar nem reconhecer a diversidade cultural dos mesmos, portanto, não reconhecia tampouco seu caráter autônomo. O objetivo geral era colocar os indígenas em uma situação de igualdade com os não-indígenas. Sob a perspectiva do Estado, para chegar a conformar uma real unidade nacional, era necessário criar uma cultura que fosse homogênea e comum a todos; e a diversidade aparecia como um obstáculo a ser transposto mediante a imposição política. Ou seja, pretendia-se incluir os indígenas dentro do estatuto de cidadania mexicana, o que significava um não reconhecimento como indígenas com identidades específicas: “lo que supuestamente garantizaría su ingreso al progreso y a la civilización, implicaba su transformación y desaparición en tanto grupos diferenciados”. (Sánchez, 1999, p.30). Uma imposição hegemônica aplicada de fora para dentro das comunidades, que não considerava os direitos dos grupos para decidir seus rumos.

As políticas indigenistas continuariam sendo parte do “colonialismo interno”¹ que o sociólogo Pablo González

1 O termo “colonialismo interno” foi acunhado pelo sociólogo americano Charles

Casanova fazia questão de mencionar desde a década de 1960. Com o passo do tempo essas políticas terminariam sendo fortemente criticadas e consideradas autoritárias e assistencialistas. Nesse sentido, o indigenismo pretendia “romper con las identidades étnicas en favor de las nacionales en un proceso que los antropólogos denominan Etnocidio, esto es, la desaparición de las características culturales de centenas de pueblos que alguna vez formaron parte de las extraordinarias culturas precolombinas” (Lopez y Rivas, 2004, p.31).

A iniciativa indigenista se arrastaria por décadas e continuaria sendo aplicada ao resto da população indígena do continente, tendo como base a lógica vertical entre o Estado e os grupos Indígenas, de cima para baixo. Com o passar dos anos e com o fortalecimento do movimento indígena latino-americano nas últimas duas décadas do século XX², porém, começaria a luta pelo reconhecimento dos seus direitos como povos, tomando uma dimensão também continental e tendo como um de seus eixos centrais a luta pela autonomia³. Fruto de

Wright Mills e pelas ideias do sociólogo Rodolfo Stavenhagen, retomado pelo sociólogo Pablo González Casanova na sua obra “La Democracia en México, México, Era, 1965”.

2 Para mais informações sobre o tema, recomendamos o livro Le Bot, Yvon, “La gran revuelta Indígena”, México, Océano, 2013.

3 O termo autonomia, do grego: auto, “próprio”, e nomos, “norma ou lei”, pressupõe a capacidade de tomar decisões sem intervenção de outros, deles para eles mesmos. Surge em oposição à Heteronímia, um conceito introduzido pelo filósofo Immanuel Kant, que pressupõe que a conduta do indivíduo não esta controlada pela sua própria consciência se não por algo exterior a esta.

sua participação e luta política, assim como da sua mobilização social, o movimento tem conseguido diversos logros tanto no âmbito das políticas internacionais como em seus próprios países.

América Latina: A luta pela Autonomia e a aplicação dos Acordos Internacionais

A autonomia Indígena sempre foi parte das reivindicações dos povos indígenas ao longo da sua história – mesmo que sob outros nomes –, seja pelos seus direitos, por seu território, pelo reconhecimento das suas próprias formas de organização, pelo respeito à cultura, costumes, ou pelo controle dos seus recursos naturais. É importante mencionar que autonomia não é uma demanda nova, mas um exercício próprio da vida dos grupos indígenas, que já existe dentro deles, ainda que não reconhecida. Consideramos que a autonomia fortalece a identidade dos grupos indígenas, além de revigorar a defesa de seu território, estabelecendo outra relação com o Estado. A luta pela autonomia dos povos é também a luta pelo seu território, e uma não pode ser pensada sem a outra. Dessa forma o exercício da autonomia se mostra como oposição às propostas indigenistas, de baixo para cima ou de dentro para fora.

A partir dos anos 90, movimentos indígenas conseguiram grandes avanços políticos e chegaram a atualizar de modo mais sistemático suas reivindicações de autonomia contrapondo-

as ao indigenismos praticados pelos estados nacionais. Esta reivindicação da autonomia é central, por exemplo, na luta do EZLN [...] o EZLN articula a defesa de valores étnicos a luta pela emancipação nacional, ao mesmo tempo em que procura integrar esta última a um projeto mais amplo de questionamento do capitalismo (Almeida, 2007, p.72-73)

Os povos indígenas demandam sua autonomia assim como o reconhecimento da autodeterminação, das suas formas de autogovernar-se e de gerir seus recursos. São demandas gerais dos povos originários que buscam, principalmente, ser incorporados constitucionalmente. Cada autonomia é diferente, ela representa um modelo único que não pode ser copiado ou imitado; ela é produto de cada realidade, por isso, antes de passarmos a analisar a autonomia no território zapatista é importante destacar brevemente algumas experiências autônomas no mundo. No que se refere ao continente latino-americano, a primeira experiência que se conhece de uma autonomia integrada a um marco jurídico aconteceria em 1925, no Panamá, quando se reconheceu a autonomia dos indígenas Cuna, que habitam a Comarca de San Blas. Décadas mais tarde, como resultado do processo Revolucionário Sandinista (1979-1989), se promulga o regime autônomo da Costa Atlântica de Nicarágua em 1987.

Nesse intuito, nas últimas décadas aconteceram algumas reformas constitucionais na América Latina que, ao considerar novas leis orgânicas, especificaram os direitos dos povos

indígenas. Os países que mostraram avanços em termos de mudanças constitucionais, com caráter de reconhecimento dos direitos multiculturais foram: Brasil em 1988, no México em 1990, na Colômbia em 1991 e no Paraguai, em 1992. Recentemente houve a nova constituinte no Equador, em 2007, e provavelmente o caso que mais chamou a atenção foi a Lei das Autonomias e Descentralização promulgada na Bolívia pelo presidente Evo Morales, em 2010, um processo constitucional, aprovado em 2008, em que se reconhecem o caráter plurinacional do Estado, assim como se reconhece o regime das autonomias comunitárias. O continente mostra outro cenário: “se viven tiempos de autonomía. De autonomías indígenas. El reclamo se posicionó como demanda central de los movimientos indígenas en la década de los noventa del siglo XX y se consolidó a principios del Siglo XXI”. (Bárceñas, 2007, p.9).

No que diz respeito ao marco jurídico internacional, também houve avanços significativos em benefício dos direitos dos povos, como foi a aplicação do Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴ em 1989, sobre Povos Indígenas e Tribais. O Convênio resulta importante “por ser el primer instrumento internacional que explícitamente repudia y descarta el enfoque integracionista que ha sustentado las políticas de los gobiernos hacia los indígenas durante décadas”

4 Para mais informações sobre o Convenio 169 - OIT:
Disponível: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

(Díaz-Polanco, 2002, p.14). Este Convênio seria ratificado por vários países⁵ e foi um marco ou ponto de referência para os direitos indígenas, já que os reconhece como povos, isto é, como sujeitos de direitos coletivos. No caso do México, o Convênio - 169 seria ratificado em 1990; o governo federal mudaria o artigo 4º constitucional em 1992, através do qual reconhecem em nível federal, a conformação de um Estado pluriétnico e pluricultural da sociedade mexicana. O artigo afirma:

ARTICULO 4o. La nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. El varón y la mujer son iguales ante la Ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

Ainda assim, na mudança constitucional “no se indican los derechos sociopolíticos y económicos de los indios ni, lo que es

5 Até o momento, os países latino-americanos que tem reconhecido o Convênio 169 da OIT são: México (1990), Bolívia e Colômbia (1991), Costa Rica e Paraguai (1993), Peru (1994), Honduras (1995), Guatemala (1996), Equador (1998), Argentina (2000), Brasil, Venezuela e República Dominicana (2002), Chile (2008) e Nicarágua (2010). O Panamá não tem reconhecido o Convenio. “Se calcula que existen en el mundo alrededor de 5 mil pueblos que corresponden a la denominación de indígena, involucrando a una población de más de 300 millones de personas” (Díaz-Polanco, 2002, p.16)

mas sintomático, qué instrumentos, entidades públicas, etc., garantizaran el pleno ejercicio de los derechos” (Díaz Polanco, 1997, p.60). Dessa forma, esse reconhecimento não significava a aceitação dos seus direitos políticos e territoriais.

Também no marco internacional, foi importante a aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁶, no dia 13 de setembro de 2007: “Afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais” (Declaração das Nações Unidas, 2007). De seus 46 artigos, o 4º faz referência direta à autonomia dos povos: “Os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas” (Ibidem).

Nesse contexto, observa-se um claro avanço da compreensão global sobre a necessidade de se ter um repertório específico de direitos para sujeitos considerados não apenas como indivíduos, e para quem a expressão máxima de respeito é o reconhecimento do seu direito à autonomia.

6 Para mais informações sobre a Declaração, consultar a página: Disponível: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf

De abajo para arriba: Os Caminhos da Autonomia Zapatista.

Com a insurreição zapatista, a demanda pela autonomia tomava uma dimensão nacional. O zapatismo retoma essa demanda histórica própria dos povos indígenas e a inclui junto na base das suas demandas por democracia, liberdade e justiça. A demanda pela autonomia vai tomando cada vez mais força sobre o debate político, passando a ser o eixo vertebral de sua luta. Conforme os zapatistas ganhavam mais visibilidade nacional, “la autonomía apareció tímidamente en las declaraciones públicas de la dirigencia rebelde, y poco a poco fue afirmándose como una piedra angular del pensamiento neozapatista” (Díaz-Polanco, 1997, p.148). Os indígenas exigem autonomia nos seus territórios, enquanto o país se perfilava a entrar em uma nova fase da modernização do capital, liderada pelo neoliberalismo.

Embora a palavra autonomia não apareça ao longo da Primeira Declaração da Selva Lacandona⁷, ela terminaria sendo o principal eixo das demandas zapatistas. O Subcomandante Marcos fala pela primeira vez da autonomia em uma entrevista feita no dia quatro de janeiro, quando declara: “Nosotros formamos parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. [...] Exigimos que se resuelvan las principales demandas de los campesinos de Chiapas: pan, salud, educación, autonomía y paz”. (Subcomandante Marcos, Entrevista coletiva no dia 4 de

7 As onze demandas são: “lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”.

Disponível: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

Janeiro de 1994).

O debate das autonomias seria levado para os Acordos de San Andrés Larraizar e discutido amplamente nas mesas de debate. Os primeiros Acordos seriam assinados em fevereiro de 1996, data a partir da qual os zapatistas começariam a organizar rapidamente os Municipios Autônomos Rebeldes Zapatistas.

Conforme aconteciam as discussões, o próprio governo iria mudando a proposta inicial dos Acordos assinados entre eles e os zapatistas, um processo de diálogo que provocaria mais desgaste que soluções para os povos indígenas. O governo foi mostrando menos vontade política. No 2001, depois que os Zapatistas realizaram um recorrido conhecido como a Marcha Del Color de La Tierra, desde a Selva Lacandona ate a cidade do México, para exigir ao governo do presidente Vicente Fox (2000-2006) o reconhecimento constitucional dos Acordos de San Andres. O evento que seria lembrado pela presença da Comandante Esther no Congresso da União, em que ela diz:

La palabra que traemos es verdadera. No venimos a humillar a nadie. No venimos a suplantar a nadie. No venimos a legislar. Venimos a que nos escuchen y a escucharlos. Venimos a dialogar. Sabemos que nuestra presencia en esta tribuna provoco agrias discusiones y enfrentamientos (EZLN, Comunicado, 28 de março de 2001).

Anos mais tarde, em 2003, veremos que o governo vai emitir uma lei derrubando os acordos já assinados em San Andres Larraizar, motivo pelo qual os indígenas rejeitam a lei e condenam ao fracasso os três principais partidos políticos (PRI, PAN e PRD) por terem traído os acordos. Perde-se a oportunidade histórica da real mudança.

Como consequência do não-reconhecimento constitucional dos Acordos de San Andrés, os zapatistas assumiram a proposta de construir e fortalecer a autonomia nas suas comunidades. São os próprios zapatistas que aplicam os Acordos na prática, por meio de um Decreto chamado de Rebeldia, “la autonomía no nace, en este caso, de un decreto legal; nace de la voluntad y decisión de quienes la ejercen en desobediencia. No es un régimen, sino una práctica” (Hernandez, 2009, p.53).

Os zapatistas reivindicam a autonomia como uma forma de criar um novo poder comunitário de baixo para cima, sem precisar da ajuda do governo. A autonomia não é um “régimen que se decreta” (Hernandez, 2009, p.50), ela é produto de um processo constante de construção. Nasce da vontade e da prática de quem a exerce, da “conformación del sujeto autónomo, activo, participativo, forjador de sus propias decisiones” (Lopez y Rivas, 2004, p.35) que lhe permite, na base de um território, eleger suas autoridades, sua forma de governo e exercer sua livre determinação: “la autonomía no consiste en una declaración ni representa a un objeto ideológico. La autonomía está vinculada

con la diferencia. Los pueblos indígenas necesitan de la autonomía para proteger su cultura, su cosmovisión, su mundo como algo distinto y diferente al mundo hegemónico” (Zibechi, 2008, p.137). Os zapatistas a põem em pratica reorganizando sua estrutura interna.

A estrutura Autônoma Rebelde: “Quando o Povo Manda e o Governo Obedece”

Não é nossa pretensão fazer um diagnóstico sobre a atual situação do movimento zapatista após seus 21 anos de luta e de resistência. No entanto, destacaremos a importância do exercício e da construção do processo autônômico que tem acontecido nas comunidades após a construção dos Caracoles⁸ no ano de 2003 quando os zapatistas decidem fazer uma reforma estrutural nas suas comunidades, com o propósito de consolidar sua autonomia e exercer os Acordos de San Andrés, sob um projeto anticapitalista, antissistêmico e que priorize a coletividade que tem como princípio o “mandar obedecendo”.

O território rebelde esta dividido em três níveis: o Regional, conformado pelas JBG e os Caracoles e dividido em cinco grandes regiões – La Realidad, Morelia, La Garrucha, Roberto Barrios

⁸ No dia 8 de agosto de 2003 – no mesmo dia natalício de Emiliano Zapata – e mediante uma série de comunicados que a Comandância Geral do EZLN tornou públicos. Esta nova etapa de organização interna envolve quatro níveis organizativos: os Caracoles, os Caracoles e as Juntas de Buen Gobierno (JBG), os Municípios Autônomos Revolucionários Zapatistas (MAREZ) e as Comunidades Indígenas em Rebelião.

e Oventic -; o Municipal, pertencente aos 29 MAREZ; e por último o nível Comunal, referente às centenas de comunidades em resistência ou bases de apoio.

OS CARACOLES E AS JUNTAS DE BUEN GOBIERNO (AGOSTO DE 2003)

CARACOLES	JUNTAS DE BUEN GOBIERNO	SEDE	POVOS
Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños / s-nan xoch baj paman já tez waychimed ku'untic	Hacia la esperanza (Selva Fronteiriça)	La Realidad	Tojolabales, tzetzales e mames
Torbellino de nuestras palabras / muc'ul puy zutu'ik ju'un jc'optic	Corazón del arcoíris de la esperanza	Morelia	Tzetzales, tzotziles e tojolabales

Resistencia hacia un nuevo amanecer / te puy tas maliyel yas pas yach'il sacal quinal	El camino del futuro	La Garrucha	Tzetzales
El caracol que habla para todos / te puy yax sco'opj yu'un pisiltic (en tzetzal); puy mui ti t'an cha'an ti lak pejtet (en chol)	Nueva semilla que va a producir	Roberto Barrios	Choles, zoques e tzetzales
Resistencia y rebeldía por la humanidad / ta tzikel vocolil xchiuc jtoybailtic sventa slekilal sjunul balumil	Corazón céntrico de los zapatistas delante del Mundo	Oventic	Tzotziles e tzetzales

Fonte: Subcomandante Insurgente Marcos (2003)

A transformação do território chiapaneco em região autônoma também marcaria a separação entre o lado cívico e o lado político-militar do EZLN⁹.

Os Caracoles “serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero sobre todo, para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo”. (Subcomandante Marcos, Chiapas: La Treceava Estela. Tercera parte: Un nombre, Julio 2003).

Dentro dos Caracoles estão as JBG, que são instâncias civis de coordenação regional que tem, dentre outras, as funções de impulsionar o desenvolvimento comunitário, assim como mediar as relações de apoio provenientes da sociedade civil nacional e internacional. Uma das tarefas das JBG é fazer com que esse apoio externo seja equitativo e equilibrado entre as regiões, devido a que o apoio proveniente dos coletivos solidários com o movimento, terminava beneficiando as regiões

⁹ Com essa mudança, o EZLN passou a ser o vigia que salvaguarda o trabalho que acontece nos MAREZ, proteger as comunidades rebeldes, sem ter por isso nenhuma participação na tomada de decisões do governo rebelde. Tornou-se uma espécie de guardião na construção autônoma, que recebe ordens em razão dos interesses das comunidades. Esta posição tem relação intrínseca com a ética do mandar-obedecendo, que está marcada pela relação de horizontalidade na tomada das decisões através das assembleias. Existem dois tipos de relações políticas dentro do zapatismo: a primeira é uma relação horizontal, que abarca as relações entre as comunidades e os Municípios Autônomos Rebeldes, a parte civil

mais próximas ou de mais fácil acesso, e isto provocava um desequilíbrio entre as comunidades. Com essa mudança eles tentam fazer efetivo o lema “Para Todos Todo”.

As JBG “se componen por una o dos autoridades provenientes de cada uno de los Consejos Autónomos de los MAREZ de la región correspondiente; dichas autoridades se rotan cada 7, 15 o 30 días, dependiendo la región” (Serna, 2009, p.77) e não recebem remuneração. Desta forma os zapatistas pretendem que não exista enriquecimento dos responsáveis dos cargos, assim como evitam atos de corrupção. Nas JBG se atendem tanto a zapatistas como a não-zapatistas.

Cada JBG tem em sua jurisdição um número correspondente de MAREZ - entre quatro a sete municípios por região. Elas representam Otro Gobierno o Buen Gobierno que obedece a sete consignas: Obedecer y no mandar, Representar y no suplantar, construir y no destruir, unir y no dividir, servir y no servirse, bajar y no subir, proponer y no imponer”. Em oposição ao Mal Gobierno surge na Selva Lacandona el Buen Gobierno que vai necessariamente acompanhado de uma mudança na forma de fazer, Otra Política, que seja feita de baixo e à esquerda e que tente fazer efetivo o principio solidário “Para Todos Todo” do mandar obedecendo. Eles definem sua política como:

Vamos a tratar de construir o reconstruir otra forma de hacer política, una que otra vuelta tenga el espíritu de servir a los demás, sin intereses materiales, con sacrificio, con dedicación, con honestidad, que cumpla la palabra, que la única paga sea

la satisfacción del deber cumplido, (EZLN, Sexta Declaración da Selva Lacandona, 2005).

Portanto os MAREZ são governados por um Conselho Autônomo, que por sua vez mantém um vínculo direto com as decisões comunitárias, o órgão máximo de toma de decisões zapatistas são as assembleias comunitárias. Os MAREZ são formados por um presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e responsáveis pelas questões de justiça, saúde, educação, assuntos agrários e cultura. Eles desempenham a prática do bom governo, não aceitando dinheiro nem apoio que provenha do governo e proibido estritamente o tráfico de armas, pessoas e drogas. Essas autoridades são escolhidas pelas próprias comunidades e seus cargos não são remunerados. O trabalho é concebido como um benefício coletivo para efetivar um governo que seja cívico e que obedeça às decisões comunitárias¹⁰. Para não existirem atos de corrupção, desvios de dinheiro ou para que ninguém seja beneficiado de forma individual, existem os Comités de Vigilancia Zapatista (CVZ), que cumprem a função de mediar irregularidades. Seu cargo é por três anos, mais pode ser revogado se a comunidade o decide.

10 As decisões são tomadas a partir do consenso através da dinâmica das Assembleias. Como afirmava desde 1994 o Subcomandante Marcos: “El trabajo colectivo, el pensamiento democrático, la sujeción al acuerdo de la mayoría, son más que una tradición en zona indígena, han sido la única posibilidad de sobrevivencia, de resistencia, de dignidad y rebeldía”. (Subcomandante Marcos, Chiapas: el sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía, 27 de Janeiro de 1994).

Por último, a lógica que envolve todo o sistema autônomo zapatista está baseada no princípio do mandar-obedecendo, termo que o sociólogo Carlos Aguirre Rojas aponta como um paradoxo ou um oxímoron¹¹. Escrito em infinitivo-gerúndio como os zapatistas gostam de nomear seus mandatos como o caminhar-perguntando ou construir-escutando. O mandar-obedecendo pode ser definido como o exercício político democrático no qual o povo manda e o governo obedece. É uma forma de governo subordinada aos interesses coletivos, um poder horizontal dentro do qual não existe nenhuma hierarquia nem a centralização de poderes no governo. É integrado e conformado por todos e todas. São todos os que mandam e são todos os que obedecem.

Cuando los zapatistas – por ejemplo – trascienden el autogobierno y lo asumen a partir de los principios de mandar obedeciendo. [...] se lleva a cabo un cambio cualitativo de las autonomías. Al mismo tiempo se transforman los propios pueblos indígenas en sus relaciones de género y grupos de edad, en sus procesos de identidad política, étnica y nacional, en su apropiación regional del territorio y en la extensión del poder desde abajo (López y Rivas, 2009, p.88).

Um termo que adquire o sentido prático de que quem manda obedece às decisões coletivas, e quem manda nessas decisões

¹¹ Oxymoron e uma figura literaria que consiste em usar dois conceitos de significados opostos em uma expressão só, gerando um terceiro conceito.

é o povo, ou seja, a vontade coletiva que é de todos. Sob essa lógica, eles pretendem romper a separação entre os dirigentes e os dirigidos. Num governo que não tenha interesses pessoais, senão comunais, e que uma democracia direta e participativa seja efetiva, “o ‘mandar obedecendo’ é a resposta zapatista que busca superar a ‘profissionalização’ da política, que, não é demais repetir, desembocou sistematicamente na separação entre governantes e governados e na perda de sentido das formas de governo” (Ornelas, 2005, p.158).

Com a rotatividade de cargos de governo, cada indivíduo guarda nele o gérmen do poder coletivo. O trabalho político é um reconhecimento do povo para o povo; mais que autoridades, se consideram representantes das decisões comunitárias. A lógica do poder adquire outro sentido, de poder popular. O poder esta no povo e na sua capacidade de resistência autônoma: “las ventajas que vemos: todos fuimos gobiernos, no tuvimos algún líder, fue un gobierno colectivo, así entre todos nos enseñamos lo que cada uno sabe, hay una distribución equitativos en los proyecto”. (Subcomandante Marcos, Comunicado, Agosto, 2004).

São as próprias comunidades que constroem e decidem. São eles, olhando para eles: perguntando-caminamos, como dizem. São eles os encarregados de continuar com um processo, que parece ter como um dos seus maiores desafios manterem presente o que se tem acumulado de autonomia ao longo

destas quase duas décadas de resistência. Por tal motivo, fazem questão de colocar na entrada dos seus municípios autônomos: “Esta usted em território zapatista, aquí manda el pueblo y el gobierno obedece”. Eles reafirmam este processo na prática autônoma quando publicam sua última Declaração da Selva Lacandona, em junho de 2005.

Bueno, pues empezamos entonces a echarle ganas a los municipios autónomos rebeldes zapatistas, que es como se organizaron los pueblos para gobernar y gobernarse, para hacerlos más fuertes. Este modo de gobierno autónomo no es inventado así nomás por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo corretean, se sale de autoridad y entra otro. (EZLN, Sexta Declaração da Selva Lacandona, 2005).

Com tais mudanças – o surgimento dos Caracoles e das JBG – deixando claro uma completa ausência e participação por parte do Estado na tomada das suas decisões, consolidando assim sua total independência frente a este. Quando os zapatistas dizem: “no necesitamos que nos reconozcan los malos gobiernos que no son del pueblo; ya somos reconocidos por nuestros pueblos que nos eligieron y por muchísimos pueblos a nivel nacional

e internacional” (Bellinghausen, 2009), eles reafirmam seu processo autônomo.

Também criasse outra relação entre os MAREZ, o que implica diretamente um intercambio entre as comunidades, um processo de articulação entre as diversas regiões e etnias que implica uma relação direta entre os municípios autônomos. Os zapatistas demonstram que a autonomia não é um processo de separação mas de integração, que parte de uma visão comunal e coletiva, com base em suas demandas por democracia, liberdade e justiça. Criar novas relações sociais, que no fundo correspondem a uma transformação na vida das comunidades, nas perspectivas da economia, cultura, saúde, educação, comunicação, das relações sociais, do governo, etc. – sem polícias, mas com um exército que tem como meta dissolver-se para um dia deixar suas funções militares e ser parte da comunidade civil.

Conclusões

A aplicação das políticas indigenistas pelo Estado mexicano pretendia integrar os povos indígenas na vida nacional, sem que este processo reconhecesse sua diversidade. Uma política de inclusão a partir da exclusão. Em oposição a estas políticas, foram surgindo discursos e práticas de processos autônomos como alternativa para os povos indígenas e construída por eles próprios, onde seriam fortalecidas

suas diversas formas de autogoverno, sua capacidade de autodeterminação e a luta pelos seus direitos. Consideramos a autonomia como um exercício de emancipação constante, permanente e único. Um processo que se desenvolve dentro das comunidades, de jeitos diferentes. É importante reconhecer que no campo dos direitos internacionais, foram conquistados avanços na luta pelos direitos indígenas, como a aprovação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989 e da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2007.

Para o movimento zapatista, a autonomia passa a ser o centro da dinâmica da sua resistência. Com a criação dos seus cinco Caracóis e as J.B.G, os zapatistas fortalecem sua identidade coletiva e criam uma nova forma de autogoverno onde os trabalhos são coletivos, rotativos, sem remuneração salarial e contam com a participação de todas e todos. Rompendo com o Estado, não recebem nenhum tipo de apoio por parte do “Mal Gobierno”. Eles resolvem seus problemas e limitações na prática, no seu dia a dia e na realização de suas assembleias. Sua teoria está na prática, “camiñando, preguntando”, dizem eles. Nas suas comunidades, eles desenvolvem outras relações - econômicas, políticas, sociais e culturais - construídas desde “abajo y a la izquierda”. Um projeto baseado na lógica do “mandar obedecendo” e que, em última instância, visa no seu horizonte utópico “um mundo no qual caibam muitos mundos”.

Bibliografía

ALMEIDA, Lucio Flávio, “Lutas sociais e questões nacionais na América Latina: Algumas reflexões”, Revista Lutas Súcias, p.64 -77. 2007.

BARCENAS, López Francisco, Autonomías Indígenas en América Latina, México, Mc Editores, 2007.

BELLINGHAUSEN, Herman, Rechazan las JBG haber pedido “reconocimiento constitucional”, publicado: La Jornada el 27 de Noviembre del 2009.

DÍAZ-POLANCO, Héctor y SÁNCHEZ, Consuelo, El debate por la Autonomía, México, Siglo XXI, 2002.

_____, La Rebelión Zapatista y la Autonomía, México, Siglo XXI, 1997.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, La Democracia en México, México, Era, 1965.

HERNANDEZ, Navarro Luis, Movimiento Indígena: Autonomía y representación política (p.33 a 61), em GASPARELLO, Giovanna y Quintana Guerrero Jaime, Otras Geografías: Experiencias de autonomías indígenas en México, México, UAM, 2009.

LE BOT, Yvon, La gran revuelta Indígena, México, Océano, 2013.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto, Autonomías, Democracia o Contrainsurgencia, Era, México, 2004.

_____, Por los caminos de la autonomía: Policía Comunitaria de Guerrero (p. 87 a 96) em GASPARELLO, Giovanna y Quintana Guerrero Jaime, Otras Geografías: Experiencias de

autonomías indígenas en México, México, UAM, 2009.

SÁNCHEZ, Consuelo, Los Pueblos Indígenas: del indigenismo a la autonomía, México, Siglo XXI, 1999.

ORNELAS, Raúl, A Autonomia como eixo da resistência zapatista. Do levante armado ao nascimento dos carcoles. En publicación: Hegemonias e emancipações no século XXI, Ceceña, Ana Esther. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2005.

SERNA, Jesús, Autonomías zapatistas en Chiapas (69-92) en Los Indígenas y su caminar por la Autonomía, Silvia Soriano Hernández (coordinadora), México, UNAM –CIALC, 2009.

ZIBECHI, Raúl, Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento, Bajo Tierra, México, 2008.

Declarações e Comunicados

Convenio 169 - OIT:

Disponível: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

Disponível: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf

EZLN, Primeira Declaração da Selva Lacandona, 1993.

Publicada no dia 1º de Janeiro de 1994.

Disponível: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

EZLN, Sexta Declaração da Selva Lacandona, 2005.

Publicado em junho de 2005.

http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2005/2005_06_SEXTA.htm
EZLN, Comunicado, 28 de março de 2001.

Discurso de la Comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión.

Disponível: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_28_a.htm

Subcomandante Marcos, Entrevista Coletiva no dia 4 de Janeiro de 1994.

“Nos hemos estado preparando en la montaña desde hace diez años”.

Disponível: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_01_04.htm

Subcomandante Marcos, Chiapas: La treceava estela. Quinta parte: Una historia. Julio 2003

Subcomandante Marcos, Comunicado, Agosto, 2004.

Leer un video: Seis avances, México,

Disponível: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/>

Subcomandante Marcos, Chiapas: el sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía, 27 de Janeiro de 1994.

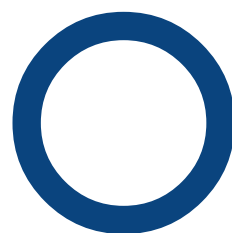
Disponível: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_01_27.htm

ARTIGOS

IRRADIAÇÃO DAS BELAS LETRAS NAS PLAGAS CEARENSES: DO OITEIROS À PADARIA ESPIRITUAL

Cícero João da
Costa Filho*

*Doutor pela Universidade de São Paulo e professor da Universidade Vale do Acaraú-Ce. Email: cicerojoaofilho@gmail.com. Este artigo é parte bem simplificada do primeiro capítulo da dissertação intitulada Padaria Espiritual: cultura e poder em Fortaleza nos fins do século XIX (1892-1898), defendida no Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, sob orientação do Dr. Marcos Napolitano.



Ceará foi berço de importantes movimentos literários e reconhecido por nomes importantes da historiografia literária nacional como José Veríssimo, Afrânio Coutinho, Antônio Candido, etc. Neste artigo, analisaremos alguns dos movimentos literários mais significativos do Ceará e buscaremos perceber de que forma foi constituído um imaginário cultural por parte desses movimentos e seus desdobramentos.

I. Historiografia Literária Cearense

A década de 1870 marcou, no Ceará, o despontar de uma série de movimentos intelectuais destinados a se revelarem um dos mais curiosos capítulos da história da literatura brasileira e, ao mesmo tempo, um dos mais sugestivos desafios à sua interpretação como fenômeno sociológico”

José Ramos Tinhorão.

A historiografia literária cearense toma como base de análise para o estudo do desenvolvimento das letras - movimentos beletrísticos, grêmios literários, gabinetes ou rodas de leituras etc - dois elementos, quais sejam: a economia ligada à criação de gado, possibilitada pela extensão das terras e pastos e os aspectos geográficos que caracterizam e tipificam o Ceará como uma sub-região, pobre e seca. Nessa perspectiva, o Ceará é concebido como “atrasado” economicamente por possuir um solo arenoso e, devido a sua posição geográfica, estar fadado às grandes instabilidades da seca que norteia toda uma produção literária conferindo, pois, certa unidade regional. Portanto, esta estrutura material, econômica e físico-geográfico confere ao Ceará um imaginário coberto de pobreza e seca influenciando o olhar dos homens de letras, da primeira metade do século 19, com relação ao desenvolvimento das letras, artes e ciências.

Diogo de Campos Moreno em sua obra Livro da Razão

do estado do Brasil, escrito em 1613, a partir de observações de Diogo de Menezes, já traça os aspectos físicos da terra cearense. Em suma, sua obra, assim como as observações de D. Diogo de Menezes, tomadas a pedido do rei, revelam o destino de um Ceará determinado pela pobreza do seu solo e por sua economia caracterizada pela criação de gados. “A seca e a criação, condições geográficas e vida econômica haviam de ser as determinantes da formação da nova Terra”. (RODRIGUES, 1959: 9-41)

O olhar de toda a historiografia cearense até os dias de hoje, infelizmente, se desenvolve em meio a esta conjuntura econômica marcada pelas precárias condições e patenteada por uma visão ou escrita historiográfica que busca entender o presente a partir do passado. Não sem razão que os autores mais credenciados durante o nascimento dessa historiografia cearense nos anos 60 e 70, instituída e formalizada pelo Instituto do Ceará, (OLIVEIRA, 2001) são pensadores que atribuem ao meio geográfico a influência na formação da “índole” ou caráter do “tipo cearense”, assim como Hipólite Taine e Henry Thomas Buckle, pensadores que influenciariam mais tarde, de modo específico, os polígrafos da Academia Francesa. (AZEVEDO, 1989: 180-192)

Raimundo Girão, eminente historiador dos aspectos da cultura cearense, no geral, assim como dos aspectos econômicos, afirma que “é de antigo cronista das coisas do Brasil colonial, Ferdinando Denis, o conceito de que bem se

poderia considerar história do Ceará, a história de suas secas”. (GIRÃO, 1984: 243)

A fundação do Instituto do Ceará, em 4 de março de 1887, endossa esta identidade local e, às vezes, regional. Buscando as origens do povoamento do Ceará, os homens de letras do Instituto atribuirão grande relevo às condições materiais da região, almejando assim um traço singular que caracterize o tipo “cearense.”

Nesse sentido, a historiografia cearense contempla elementos os mais díspares, que vão dos caracteres etnográficos, passando pelos geográficos e relevando, acima de tudo, os elementos econômicos que, por sua vez, constituem o olhar da historiografia cearense, dão sentido e suscitam as indagações históricas para a construção da representação do “cearense”.

Conforme a visão historiográfica e literária dos escritores do Instituto, o tipo cearense não apenas é fruto do cruzamento de índios e brancos como é fortemente influenciado pelas forças do meio. Este raciocínio é fundamental para a compreensão da atividade historiográfica como um todo, pois é aqui que emerge o desejo de libertação por parte do cearense, ou seja, por ser dominado pelas inclemências do meio, vemos a pouca capacidade de raciocínio, sentido da construção literária do desenvolvimento das letras, o que não deixa de ser um argumento contraditório por parte da crítica literária local. Segundo Antonio Bezerra:

A inexorabilidade das secas, longe que seja um mal, traz, no entanto, para o cearense a sua distinção, a sua superioridade, a sua glória, pois que, não tendo que confiar nos recursos da natureza, vai procurar melhores condições de vida por toda a parte do universo.

Sóbrio, afeito ao trabalho pesado para conseguir o pão de cada dia, é educado desde criança na escola da adversidade e do sofrimento. Não tem que estranhar infortúnios (BEZERRA, 2001: 2-3).

Cabe salientar que os homens de letras reunidos em torno do Instituto do Ceará objetivavam construir uma narrativa literária que servisse de identidade local, por vezes regional, tendo em vista as origens do Ceará, ainda presos à concepção histórica de verdade coberta por fatos memoráveis para que no futuro a memória passada fosse celebrada. Tudo para suscitar amor à terra de Iracema, às verdes plagas gentis! Era a história positivista dos escritores do Instituto.

As condições do meio identificadas diretamente pela pobreza material oriunda das constantes crises climáticas explicam, segundo a historiografia tradicional, a dificuldade e a pobreza das atividades letradas e culturais do Ceará. Percebe-se uma intrínseca relação, no olhar dos polígrafos do Instituto, no surgimento dos grêmios literários ou das sociedades de letras e ciência com a estrutura geográfica e econômica do Ceará.

Somado a esta pobreza material, os inúmeros trabalhos

registram a busca pelas origens do pensamento literário cearense em meio à atividade jornalística somente atenta às intrigas partidárias de ataques e contra-ataques, dificultando, pois, o despertar e o florescer das belas letras, segundo visão de Abelardo Montenegro (MONTENEGRO, 1980). Mas, aqui reside o ponto nevrálgico, qual seja: se existem tantas dificuldades e limitações do cearense em sua luta pela sobrevivência, o Ceará revelou, de acordo com Leonardo Mota (1982), mais de uma centena de grêmios literários, suscitando a impressão não de homens de capacidade medianas, mas de verdadeiros gênios literários.

Cabe mencionar que não apenas o movimento literário do Instituto do Ceará foi, a nosso ver, antes de qualquer coisa, um movimento político e como tal sofreu a seleção e instrumentalização das idéias por parte de um determinado grupo de escritores. Não há uma relação, na leitura que fazem os polígrafos do Instituto entre o surgimento das letras e artes com a estrutura material, ou seja, a historiografia apela para as condições adversas, em busca de forjar gloriosos e intocáveis homens cearenses, verdadeiros vultos literários.

Tomando por base o movimento político e literário em torno da abolição dos cativos, durante os anos de 1880 a 1884, momento muito significativo no quadro traçado por Dolor Barreira, onde os homens de letras revelaram-se verdadeiros poetas como Antonio Bezerra, Antonio Martins e Justiniano

de Serpa, - conforme o autor, os três poetas oficiais do Abolicionismo, o autor não relaciona os ideais românticos a serviço de uma maior circulação de riqueza, constituído e elaborado por homens empregados das grandes casas comerciais de Fortaleza.

O resultado de todas as informações levantadas por Barreira é despertar o amor do cearense à sua terra amada, não sem razão que, dentre os critérios de seleção para compor sua História da Literatura Cearense, o autor privilegia intelectuais artistas que falaram de sua terra natal, apesar de distante, e mesmo não sendo de naturalidade cearense. O que mais importa é divulgar o nome do Ceará, noutras plagas literárias, embora seja um meio adverso, coberto por secas e epidemias.

Depois do trabalho de Dolor Barreira (1948), seguem inúmeros outros trabalhos esparsos lançados ora pela Revista do Instituto do Ceará, ora pela Revista da Academia Cearense de Letras, a primeira academia de Letras do país, surgida em 1894. O que se percebe nestes trabalhos é a continuidade do pensamento de Dolor Barreira, no sentido de pontuar a sequência dos movimentos beletrísticos cearenses, esboçando o início das atividades literárias, seja a partir da plêiade de poetas para a recitação de odes e ditirambos em torno do palácio do governador Sampaio constituindo o Oiteiros, em 1813, segundo visão deste autor, seja com a Fênix Estudantal, fundada por Rocha Lima, um jovem crítico literário, na idade

de quinze anos, ou com a Academia Francesa, surgida em 1873.

Para a historiografia cearense, num meio constituído por raças indígenas, caboclas e européias, sofrida por um solo pobre, fadado às constantes secas, o Ceará se tornou alheio ao progresso, durante todo o século XVIII, enquanto a “civilização” se instaurava por meio de seus heróis que são os Homeros, os poetas que graçavam em Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, debaixo de suas academias literárias.

II. As tertúlias literárias do governador Sampaio: um amante das letras e das artes

Quase nada se sabe, conforme Dolor Barreira, dos saras ou tertúlias literárias organizadas em torno do governador Manuel Inácio de Sampaio em 1813. O autor discorda de Antônio Sales, Tristão de Ataíde e Cruz Filho, afirmando que o grupo do Oiteiros, encabeçado por José Pacheco Espinoza, Antônio de Castro e Silva, Pedro José da Costa Barros, Lino José de Oliveira e Manuel Correia representa o “pontapé inicial” das letras cearenses. Seguindo o raciocínio do autor, ainda que a importância dos saras, com suas odes pindáricas, sejam de pouca relevância, eles são identificados “como rudimentares amostras de uma literatura incipiente, a ensaiar-se, tacteamente, nos seus primeiros passos”. (BARREIRA, 1948: 71). Começa aqui, segundo Barreira, a atividade literária

cearense que mais vale pelos primeiros balbucios literários do que por uma contribuição de um grupo sólido, de agremiação literária, como os da Academia Francesa, Clube Literário, e tempos depois, da Padaria Espiritual.

III. Academia Francesa é a Geração de 70 Cearense: civilização e cientificismo

No Brasil, a segunda metade do século XIX foi marcada por profundas e significativas mudanças que iniciaram uma nova era. Este novo momento passou pela maneira de interpretar a sociedade de então preterindo a sociedade arcaica do Império brasileiro. O Romantismo já era tema morto e chegavam ao Brasil às últimas idéias e doutrinas do cientificismo europeu. Era necessário e indispensável acabar com todo um imaginário de uma sociedade hierarquizada e legitimada, simbolicamente, por um Romantismo que bem condizia com a sociedade conservadora, hierárquica, e romântica do Primeiro Reinado.

Os filhos da antiga elite agora se transferiam para as cidades em busca do diploma de bacharel, surgiam as duas faculdades de Direito do país – a do Recife e do Largo São Francisco – e a importância da Faculdade de Medicina da Bahia não ficava para trás, assim como os museus e os institutos históricos. O país rumava ao moderno, agora as idéias do Positivismo, Evolucionismo, Darwinismo, Liberalismo, dentre outras, chocavam com as idéias do ecletismo e da metafísica,

reinante durante o Primeiro Império.

Nesse contexto, entre as décadas de 1850 e 1870, acontece a Guerra do Paraguai (1864-1870) desvelando um Brasil de maioria negra, concebido como bárbaro, onde boa parte do baixo exército era composta por estes homens. Quando comparado com países já saídos do processo escravagista, o país era concebido como atrasado, por guardar em seu seio o “cancro da escravidão” manchando cada vez mais a imagem do país no exterior, carecendo da dissipação dos ideais científicos. Mas do que ter sido o Brasil o último país a abolir os cativos e pairar no pensamento da elite intelectual e econômica uma possível insurreição de escravos, como a que aconteceu no Haiti e em São Domingos, a imagem do país era concebida, lá fora, como “bárbara” reforçada por inúmeros escritores e homens públicos, como Nabuco, que viam na escravidão uma chaga ou um cancro que deveria ser extirpada a qualquer custo.

A Questão Religiosa, discutida em uma nação predominantemente católica, foi outro elemento significativo em que o papel da Igreja também era relevante. Do ponto de vista econômico, 1850 é divisor de duas eras: estava entre o Brasil arcaico e o novo Brasil, moderno, civilizado e, acima de tudo, liberal. Todo um aparato que até então não existia como bancos, iluminação, telégrafos, trens, significava a presença da modernidade num país coberto de escravos, índios e mestiços!

Basicamente, este foi o panorama que precedeu a década

de 1870 e a geração de escritores que passou a criticar as instituições imperiais do Estado brasileiro, a par das idéias do Evolucionismo, Positivismo, e Determinismo franceses.

O grupo de escritores, que eram leitores das idéias do Evolucionismo, foi, antes de qualquer desígnio, uma geração comprometida com os anseios modernos. Baseados não mais no método da intuição subjetivista que bem caracterizou o Romantismo brasileiro, concebido como atrasado, representante do mundo hierárquico e arcaico do Primeiro Império brasileiro, mas em pensadores que analisavam a sociedade tal e qual um organismo vivo, esta geração buscou apoio no poder científico para compreender e justificar as transformações sociais em voga no momento.

O Romantismo de toda uma geração das décadas de 1830 e 40 não mais respondia a questões de ordem cultural, que punham, na ordem hierárquica social, o senhor acima do escravo; o Evolucionismo caiu nas mãos da “nova” elite como uma luva para afastar o Brasil do passado. Leitores de Comte, Taine, Spencer, Darwin, Buckle, dentre tantos outros nomes importantes da ciência, e de Stuart Mill, do ponto de vista liberal, “a moderna geração do Ceará, forte, corajosa e viril”, no dizer de Capistrano de Abreu (1968), introduziu o pensamento moderno pregando a abolição e república.

As Faculdades de Direito e de Medicina eram os mais

importantes centros das incipientes classes que agora residiam nas cidades. Tais instituições facultavam uma nova maneira de interpretação brasileira, partindo agora do modelo da Biologia, o grande modelo, da Mecânica e da Química. Dessas instituições, surgiriam os futuros e inúmeros intérpretes do pensamento social brasileiro.

Estes homens de letras representavam uma verdadeira república de bacharéis que, em sua maioria, atravessavam o ensino secundário para depois realizarem os preparatórios, objetivando os cursos superiores. Leitores de Comte, Spencer, Vacherot e tantos outros autores da ciência européia, estes jovens alunos se instruíram no mais importante educandário particular de Fortaleza, o Ateneu Cearense, sob direção dos irmãos Costa Mendes, para depois enfrentarem os preparatórios do Liceu e só assim obterem ingresso nos cursos superiores. Com a carta de bacharel, regressavam a Fortaleza para lecionar no Liceu do Ceará, espaço de formação dos homens de letras cearenses.

No Liceu do Ceará, apesar desta instituição não expedir a carta de bacharel, foi possível pensar a atuação futura dos vindouros homens de letras. Muitos deles faziam seus cursos preparatórios para Medicina e Direito no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Só as melhores famílias possuíam condições de mandarem seus filhos aos preparatórios, o que significa afirmar que a “moderna geração cearense”, economicamente falando,

pertencia à classe média, e intelectualmente, justamente por portarem a carta de bacharel, à elite intelectual.

O movimento filosófico da Academia Francesa (designação sugerida por Capistrano de Abreu e escolhida por gracejo, mas que assim foi instituída, para se confrontar com outros centros, também redutos das idéias novas e modernas, principalmente, Recife, e em menor peso, São Paulo), talvez porque, na Escola do Recife, tenha predominado, segundo Sílvio Romero (1914), o pensamento de uma tradição da cultura alemã.

A Academia constituída por jovens como Rocha Lima, Capistrano de Abreu, Thomas Pompeu de Souza Brasil Filho, Xilderico de Faria, França Leite, Araripe Junior, Antônio José de Melo, Felino Barroso e Amaro Cavalcante e surgiu para se confrontar com o grupo do Recife, surgido em 1869, liderado por Tobias Barreto, Sílvio Romero, Isidoro Junior, Clóvis Bevilacqua e tantos outros. Se o grupo surgido em torno da Faculdade de Direito do Recife exaltava a cultura germânica, pontualmente a figura de Barreto, admirador desta cultura e responsável pela criação do movimento em torno da Faculdade de Direito do Recife, o grupo cearense primou pelo arsenal de leituras de autores como Taine, Comte e Spencer. Os intelectuais bacharéis reuniam-se na casa do próprio Rocha Lima, segundo Capistrano de Abreu, a “mais fulgurante estrela” que rebentou no Ceará.

Era em casa de Rocha Lima que reuniam-se os membros do que chamávamos Academia Francesa. Quanta ilusão! Quanta força, quanta mocidade! França Leite advogava os direitos do comtismo puro e sustentava que o *Systheme de Politique* era o complemento do *Cours de Philosophie*. Melo descrevia a anatomia do cérebro, com a exatidão do sábio e o estro do poeta. Pompeu Filho dissertava sobre a filosofia alemã e sobre a Índia, citava Laurent e combatia Taine. Varela- o garboso abnegado paladino, – emistava lanças a favor do Racionalismo. Araripe Junior encobria com a máscara de Falstaff a alma dolorida de René. Felino falava da revolução francesa com o arrebatamento de Camilo Desmoullins. Lopes, ora candente como um raio de sol, ora lóbrego como uma noute de Walpurgis, dava asas a seu humor colossal. Por vèzes das margens do Amazonas chegava ao eco de uma vez, doce como a poesia de suas águas sem fim, – a de Xilderico de Faria, hoje para sempre mudo no regaço do Oceano. (ABREU, 1968: 78)

Dentre os integrantes da Academia Francesa, como quer a clássica historiografia literária cearense, o nome de Raimundo Antonio da Rocha Lima se sobrepõe aos demais. O jovem crítico literário é concebido como um verdadeiro gênio tanto pelo seu grupo como por parte de seus próprios colegas de refregas intelectuais, Rocha Lima possuía uma plasticidade ímpar que se a morte não tivesse lhe tirado tão cedo deste mundo, teria sido um dos maiores gênios do Brasil não apenas no campo da crítica, área que estudava nos tempos da Academia, como

também na área do conhecimento sociológico, e, sobretudo, filosófico.

Foi na própria casa da tia que Rocha Lima iniciou o contato com as leituras e sua paixão pelos livros. Assim como sua geração, Rocha Lima estudou no Ateneu Cearense e realizou seus estudos preparatórios no Liceu do Ceará, surgido em 19 de outubro de 1845, para depois se dirigir aos exames no Recife, objetivando a entrada no curso de Ciências Sociais e Jurídicas na renomada Faculdade de Direito do Recife.

A Escola Popular ou Noturna divulgava em suas conferências públicas, destinadas aos pobres e operários pelos homens da Academia Francesa, os ideais científicos do “progresso” e da “civilização”. O próprio Capistrano de Abreu, que escreveu no *Fraternidade*, colunas de crítica literária, afirmou:

Grande foi a influência da Escola Popular não só sobre as classes a que se destinava, como sobre a sociedade em geral, por intermédio de conferências ali feitas, em que o ideal moderno era apreendido por pessoas altamente convencidas de sua excelência. Maior ainda foi a influência da Escola sobre os espíritos audazes e juvenis, que congregou, reuniu e fecundou uns pelos outros. (grifos nossos) (ABREU, 1968: 77)

Essas conferências eram divulgadas na Escola Popular ou Noturna e se destinavam aos empregados do comércio, pobres e operários, em sua maioria, que se dirigiam no final da tarde

às aulas noturnas para receberem ensinamentos acerca dos problemas sociais, à luz das ciências naturais. Tais conferências, tipicamente científicas, criticavam o clero por sua educação doméstica e conservadora que coibia a liberdade da razão. Segundo Djacir Menezes, “a série de artigos sucessivos contra as famosas conferências perlongam uma dezena de exemplares do *Fraternidade*” (MENEZES, 1968: 41)

Os homens da Academia Francesa rivalizavam com o pensamento da Arquidiocese de Fortaleza, e seus ideais, divulgados na Praça da Feira Nova, atual Praça do Ferreira, como o Dr. Manoel Soares Bezerra, líder do tradicionalismo católico no Ceará. As narrativas do pai do abolicionista e padeiro Antonio Bezerra e do bispo D. Luiz logo despertariam a reação dos homens de espíritos livres da Academia Francesa. Estas conferências eminentemente científicas, realizadas na Escola Noturna sobre Soberania Popular (Thomas Pompeu de Souza Brasil Filho), Liberdade Religiosa (Xilderico de Faria), O Papado (Araripe Junior) pretendiam disseminar os anseios modernos que se contrapunham à visão monárquica e teológica da igreja.

No jornal *Fraternidade*, logo viria o ataque dos cientistas sociais da Academia nos escritos de Thomas Pompeu Filho, Xilderico de Faria e Araripe Júnior. Renomado crítico literário e integrante da Academia, filho do bacharel Tristão de Alencar Araripe e neto do conselheiro Tristão, por sua vez, filho do Tristão Gonçalves, personagem significativo na divulgação das

idéias liberais de 1817 e 1824 no Ceará, Araripe Junior afirma:

Como era de esperar, não tardou que as conversações se fizessem jornal e o jornal tribuna. A questão religiosa ia no seu auge. Organizaram-se conferências contra o clero e esse momento chegou a operar tão grande abalo na opinião católica, que um desembargador não receou dar a Fortaleza o nome de Tubingen brasileira (ABREU, 1968:18)

Como se notifica, a querela maior dos homens da Academia, em seu “movimento civilizador”, expressão de Thomas Pompeu, era o protesto a favor não só de um pensamento livre e liberto das concepções arcaicas disseminadas pelo poder da Igreja como de certa liberdade econômica. Lendo o *Fraternidade*:

Quando se pede liberdade de pensamento, meus senhores, não se pede para o pensamento em sua pureza espiritual, quando escondida nos recessos do espírito: quer-se a liberdade da idéia escrita, falada, burilada, – a liberdade de imprensa, a liberdade de palavra, a liberdade da arte. Quando se fala em liberdade de ação, de movimento, entende-se a ação e o movimento manifestados, – a liberdade do trabalho a liberdade de indústria (Apud MENEZES, 1968: 37)

Não podemos deixar de relevar os aspectos econômicos pelos quais atravessava Fortaleza, à época, com a formação de uma incipiente classe média, e, portanto, com uma sociedade já estratificada a partir da década de 1870, quando a economia do algodão permitiu um conjunto de reformas urbanas, fruto

de uma maior abertura ao capital estrangeiro. A esta formação de classes, mesmo de forma incipiente, a Academia Francesa é representação dessas novas classes que almejavam instaurar uma modernidade, sob novos valores eurocêntricos, baseados nos pressupostos científicos da modernidade. .

Ainda que haja uma renhida discussão por parte de alguns intelectuais acerca da independência (AZEVEDO, 1971) ou da falta de originalidade dos ideais científicos da Academia Francesa, em relação ao Recife, reduto também de idéias novas ou modernas, o certo é que estavam presentes em Fortaleza os ares científicos de um sem número de pensadores da ciência moderna, precipuamente de cunho francês.

Grande parte da produção da Academia Francesa deriva dessa *Questão Religiosa*, salvo a obra póstuma do jovem Rocha Lima, *Crítica e Literatura*. As conferências estampadas no jornal *Fraternidade*, que não era o veículo da agremiação, mas órgão de divulgação da Augusta Loja Maçônica, registram os embates do clero com os homens do grupo de Rocha Lima. Assim, homens comprometidos com as novas idéias científico-liberais eram maçons, como: Thomas Pompeu de Souza Brasil Filho, João Câmara e Xilderico de Farias.

Os intelectuais da Academia Francesa esboçaram suas idéias redigindo no órgão maçônico liberal *Fraternidade*, propriedade da Augs.: Loj.: Frat.: Cearense com o lema *Ordo ab Chao*, fundado por João Brígido dos Santos, Thomas Pompeu

Filho e João Eduardo Torres Câmara. No Cearense também estava presente a pena destes jovens bacharéis, órgão de cor dos anseios liberais, dirigido pelo pai de um integrante da Academia Francesa, o senador e padre Thomas Pompeu de Souza Brasil.

Cabe ressaltar que as leituras evolutivas dos escritores da Academia Francesa, “corajosa e viril”, deram vazão à influência liberal e econômica, pois pensadores franceses como Taine, Comte, Lamarck, Spencer e ingleses, como Buckle, Darwin, davam suporte a uma idéia de regeneração social na instauração da “nova” sociedade, frente os avanços das técnicas produtivas propiciadas pela expansão do capitalismo. Fortaleza vivia a época glamourosa da belle époque, coberta por uma totalidade de elementos modernos, como cafés, espaços públicos requintados, traçado xadrez de influência do Barão de Haussumam, tudo balizado pela cultura francesa.

Essa idéia de seleção natural permeou, mais tarde, alguns artigos da revista *A Quinzena*, surgida em 1887, lançada pelo Club Literário, para forjar a idéia de um tipo cearense heróico, valente e forte, mesmo vivendo num meio geográfico hostil e sofrendo todas as inclemências do meio.

Mesmo nesse clima adverso e fruto do cruzamento de raças pouco adiantadas, o cearense era forte e glorioso por reagir às intempéries do meio. Suas forças eram arrojadas e o povo cearense, portanto, era heróico e glorioso. As colunas de Abel

Garcia e Antonio Bezerra, componente de movimento literário Padaria Espiritual e, portanto, futuro padeiro, constituem provas para demonstrar a influência das leis científicas, na formação do caráter ou da índole do povo cearense, como construção dessa historiografia que, até hoje, deixa fortes marcas.

IV. Lá vêm os padeiros para tirar Fortaleza do marasmo intelectual: só se fosse uma coisa nova!

Sob ruídos e estouros, prometendo estremecer e escandalizar a provinciana Fortaleza de então, acostumada ao aluá, à seca e à política, diante de um caráter boêmio, pilhérico, jocoso e com laivos sarcásticos, surgia a Padaria Espiritual, em 30 de maio de 1892, ano da graça, data da primeira fornada, quando um grupo de rapazes, que eram escritores, poetas e artistas e, doravante, denominados “padeiros”, passaram a se reunir em torno daquela “original” agremiação, não só voltada às letras, como também às artes, em geral. Assim falava Adolfo Caminha, o Felix Guanabario, sobre o surgimento dessa agremiação literária e artística:

Perguntas-me, entre curioso e tímido, como é que nasceu a Padaria Espiritual. Sei lá! Quem sabe a verdadeira origem das cousas? O que desde logo posso te ir dizendo é o seguinte: Aos tantos de maio de 1892, foram ao escritório do

Diário, jornal em que eu trabalhava, dois rapazes (lembra-me que um deles trazia um pince-nez) convidar-me para fundar uma sociedade literária, cujo nome fosse Padaria Espiritual.

- Qual o programa? Inquiri depois de estranhar o título.

- Isso veremos. A primeira sessão preparatória realizar-se-á no Café Java, ali à Praça do Ferreira. Você está designado para escrever uma carta a Guerra Junqueiro.

- Como uma carta a Guerra Junqueiro?

- O Sales vai se dirigir a Ramalho Ortigão, o Tibúrcio a Eça de Queiroz, o Lopes Filho a Antonio Nobre. A você, coube-lhe Guerra Junqueiro.

- Mas, expliquem-se!

- Não é nada: uma ousadia, um escândalo, o que você quiser! Trate de fazer a correspondência para ser lida amanhã, no forno.

Ri-me embaraçado, com um ar tolo...

- Que devo escrever, então?...

- Fale ao Guerra sobre a Padaria e diga-lhe que queremos um exemplar da “Morte de D. João”, outro de Musa em Férias, outro da “Velhice”, enfim, um exemplar de cada obra dele para a nossa futura biblioteca. Uma cousa assim...

No dia marcado, ai pelas sete da noite, inaugurou-se publicamente a Padaria. Antonio Sales desenrolou o programa, que fez rir muito a burguesia curiosa e leu a carta ao Ramalho.

Estava, enfim, criada a Padaria Espiritual, essa Padaria de que hoje se fala na Rua do Ouvidor e a quem o Sr. Afonso Celso dedicou ultimamente o seu Um Invejado.

Eis meu amigo como nasceu a Padaria. (grifos nossos) (CAMINHA, 1989: 127-128)

Consagrada e celebrizada pela historiografia literária cearense como o maior movimento estritamente literário com reconhecimento noutras paragens literárias, uma vez que inúmeros jornais divulgaram por inteiro seu Programa de Instalação, a Padaria Espiritual prometia falar da real cultura do povo cearense a partir dos valores do campo, visto que boa parte de seus integrantes eram oriundos dos sertões cearenses, conforme escritos de O Pão.

Reunindo-se à noite no quiosque denominado Café Java, no centro da cidade de Fortaleza, o grupo dos escritores padeiros conversava sobre assuntos literários, entremeando-os por anedotas. Emerge daí o caráter de “originalidade” do grupo e, por conseguinte, do que os tornou conhecidos no cenário nacional: o comportamento boêmio e pilhérico que fez a diferença do grupo em relação às outras sociedades literárias surgidas anteriormente. Assim falava Antonio Sales, idealizador da padaria e homem que escreveu o Programa de instalação e o Retrospectos de seu grêmio de letras e artes.

Festa original essa, onde a boa gargalhada substitua ao tonitroar da rethorica sedição e narcótica, destoando travessamente das lúgubres noitadas que se passa no recinto dessas sociedades litterárias, hirtas e parvas com

seus estatutos massudos, as suas actas de irmandade do Sacramento e a sua discursiva impante de eloquencia de circo de cavalinhos – redundando tudo numa esterelidade desoladora e numa vulgaridade idiota (JUREMA, 1894: 8)

No Café Java, sob direção do aracatiense Mané Côco, a Padaria se tornou conhecida e passou a ser celebrada no cenário nacional como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, a ponto de Antônio Sales registrar que ao chegar à Capital Federal era logo interpelado: “É da Padaria”? (JUREMA, 1894: 17).

O êxito da “Padaria Espiritual” começara por surpreender a nós mesmos: sua popularidade se afirmou a cada dia de uma maneira estrondosa: a vasta correspondência a meu cargo, na qualidade de 1º forneiro (1ºsecretário) era uma tarefa bem pesada e entre as cartas recebidas havia-as de muitos pontos do paiz e até do estrangeiro (Programa de Instalação, 1894: 8)

O primeiro número de O Pão já trouxe registros da recepção dessa agremiação noutras paragens literárias,

Muito amável recepção teve a “Padaria Espiritual” por parte dos collegas d’A República, do Diário do Operário e do Silva Jardim, que fez uma delicada e espirituosa critica ao nosso Programma.”

A Província do Recife assim se manifestou: Recebi hontem

dous officios: um do Exmº Sr. Governador do Estado e outro de Moacir Jurema, 1º Secretario da “Padaria Espiritual”, pedindo-me para que secunde aquella aggremação “moral e materialmente, recomendando-a em todos os círculos de minhas relações. (Programa de Instalação da Padaria Espiritual, 1894: 8)

A Padaria Espiritual era composta por um Padeiro-Mor (Presidente), dois Forneiros (secretários), uma Gaveta (tesoureiro), um Guarda-Livros, na acepção intrínseca da palavra um bibliotecário. Havia também um investigador das Coisas e das Gentes, que se chamava “Olho da Providência” e os Amassadores (sócios). Todos os sócios tinham a denominação geral de padeiros. Os intelectuais padeiros assinavam seus trabalhos com seus criptônimos ou com seus respectivos “nomes de guerra”. Assim, eis os nomes dos primeiros 20 padeiros da primeira fase da sociedade literária e artística. De acordo com o artigo III “fica limitado em 20 o número de sócios, inclusive a diretoria, podendo-se, porém admitir sócios honorários que se denominarão padeiros livres”. (Programa de Instalação da Padaria Espiritual, 1894)

Segundo Antônio Sales, idealizador e padeiro-mor que, por muito tempo, lutou para ver esta sociedade conhecida no sul do Brasil, principalmente nos círculos literários cariocas e até mesmo no exterior, a Padaria Espiritual não seria

uma sociedade literária, como já se havia fundado tantas com um caracter formal de academia mirim, burguesa, retórica e quase burocrática, era coisa para qual eu sentia uma negação absoluta. Só se fosse uma coisa nova, original e mesmo um tanto escandalosa que sacudisse o nosso meio e tivesse uma repercussão lá fora". (grifo nosso). (SALLES, 1892:12)

A Padaria Espiritual surgia para subtrair a provinciana Fortaleza do marasmo ou indiferença das letras e artes, não sem razão que a sociedade dos padeiros, como rezava o Programa de Instalação, se dizia um grêmio de rapazes de letras e artes no geral. Semelhante ao movimento do Clube Literário e sua revista Quinzena, surgidos seis anos antes, a Padaria Espiritual prometia despertar o gosto literário e artístico numa província onde a literatura limitava-se a tratar de questões partidárias assumidas pelos grandes jornais, disputas de grandes famílias, mexericos e, sobretudo, num meio ainda marcado pelas carências materiais da província, onde as letras dificilmente progrediriam. Conforme noticiava o Pão, frente ao seu surgimento, ante uma sociedade indiferente às letras, artes e ciências

A capital do Ceará, encantadora como uma pérola do Oriente, bella como a conheceis, é, entretanto, uma cidadezinha sofrivelmente atrasada com laivos de civilização. Si temos duas livrarias, em compensação não temos livros que prestem. Para matar o tédio que nos mina e consome a existência, somos obrigados a ir,

às quintas-feiras e aos domingos, alli no Passeio Público exhibir a melhor de nossas fatiotas e o mais hypocrita e imbecil de nossos sorrisos.

Não vivemos - vegetamos

Na falta de um divertimento bom que nos deleite o espírito e nos faça vibrarem os nervos, occupamo-nos de política torpe, reles, suja, indigna de ser tocada por mãos que calçam luvas de pellica.

Temos, é certo, dois clubs choreographicos que se abrem uma vez por mez a todo cidadão que calça burzequins; porém, é força confessar, a vida não consiste exclusivamente em comer, procrear, dormir e dansar.

A litteratura e as artes são, por assim dizer, os melhores tonicos para o espírito.

A Padaria Espiritual é, pois (não vos scandalizeis) uma instituição utilíssima, tão útil quanto a Sociedade S. Vicente de Paula, tão necessária quanto o Instituto Histórico e Geographico; e O Pão, cujo apparecimento foi causa de tantos commentarios injustos, é, nada mais nada menos, que o vehiculo das nossas idéas, o archivo hebdomadário dos nossos pensamentos, das nossas palavras e das nossas obras. (grifos nossos). (O Pão... da Padaria Espiritual, 1982: 2)

Era patente a situação de extrema indiferença com relação às letras e às artes, denunciada pelo agora padeiro Felix Guanabarino, também já denunciada anteriormente pelo futuro padeiro Antônio Bezerra, quando integrante do Club Literário, o agora André Carnaúba, que redigiu, também, na

Quinzena, autor da coluna Nosso Progresso. Nos tempos de Clube Literário, o marasmo ou a indiferença às letras era geral, apesar de Antonio Bezerra se voltar ao momento de atuação da Academia Francesa e dissertar sobre a personalidade geniosa de Rocha Lima.

Adolfo Caminha, o Felix Guanabario, padeiro integrante da primeira fase da sociedade literária e artística, foi possivelmente um dos mais ácidos intelectuais comprometidos com os anseios civilizatórios de progresso e modernidade. Expulso da Padaria, devido a suas críticas contundentes em na obra A Normalista, onde denunciou uma “terra de aldeia”, de espírito provinciano e tacanho, em contraposição ao Recife, símbolo de civilização e progresso, onde lá estudava o filho do Coronel Souza Nunes, o bacharel Zuza, Fortaleza era neste momento um “arremedo de civilização”, uma “terra de bugres”, uma cidade “muito atrasadinha”, nas palavras do personagem, mais acostumada aos mexericos da vida alheia do que com as reais questões literárias.

Esta tomada de consciência a favor da civilização se notifica, sobretudo, nos primeiros números de O Pão, juntamente com o caráter de troça e pilhéria, quando o grêmio se preocupava com o estado de abandono do Parque da Liberdade, com a destruição do Cassino, e com a falta de iluminação do terceiro plano do Passeio Público, elementos afeitos aos anos febris da belle Époque da virada do século XIX.

Já no primeiro número d’O Pão, o jornal sagrava os feitos de uma cidade moderna, tal como Londres, Paris, ou mesmo o Rio de Janeiro. Isto porque Fortaleza acomodaria um Prado, local de apostas para a burguesia que lá se dirigia aos domingos, classe “mais” perseguida pelos padeiros. A contradição maior é que o Pão e alguns padeiros ora criticavam esta diversão profundamente elitista, ora a enalteciam, como pressuposto indispensável ao estabelecimento de uma sociedade civilizada. Pode ter sido esta apenas mais uma atitude de irreverência por partes destes boêmios e sarcásticos escritores.

O grupo de rapazes padeiros, em suas discussões sobre assuntos literários entremeados por outros temas regados a uma boa pilhéria, inicialmente no Café Java e, depois, na Rua Formosa, atual Barão do Rio Branco, respectivamente nos números 105, 106, 111, e finalmente, na casa de Rodolfo Theófilo, primava por uma linguagem genericamente nacional, lida de forma apressada por “cultura popular” e estampada no Programa de Instalação, sempre tendo em vista a cultura européia, universo bem alheio para a maioria das pessoas que não pertenciam nem à elite material e nem à elite letrada.

A Padaria Espiritual diferiu dos outros movimentos literários por não ter sido composta em sua maioria por intelectuais pertencentes às camadas médias e altas como aquelas que integraram os movimentos anteriores como a Academia Francesa e o Abolicionismo, além de não ter

alardeado o ideal de progresso e civilização explicitamente, ou melhor, o grêmio de Antônio Sales surge depois de toda a euforia da escravidão e da monarquia. Nessa ótica, a questão principal para o grupo literário era a valorização da cultura popular das pessoas humildes dos interiores cearense.

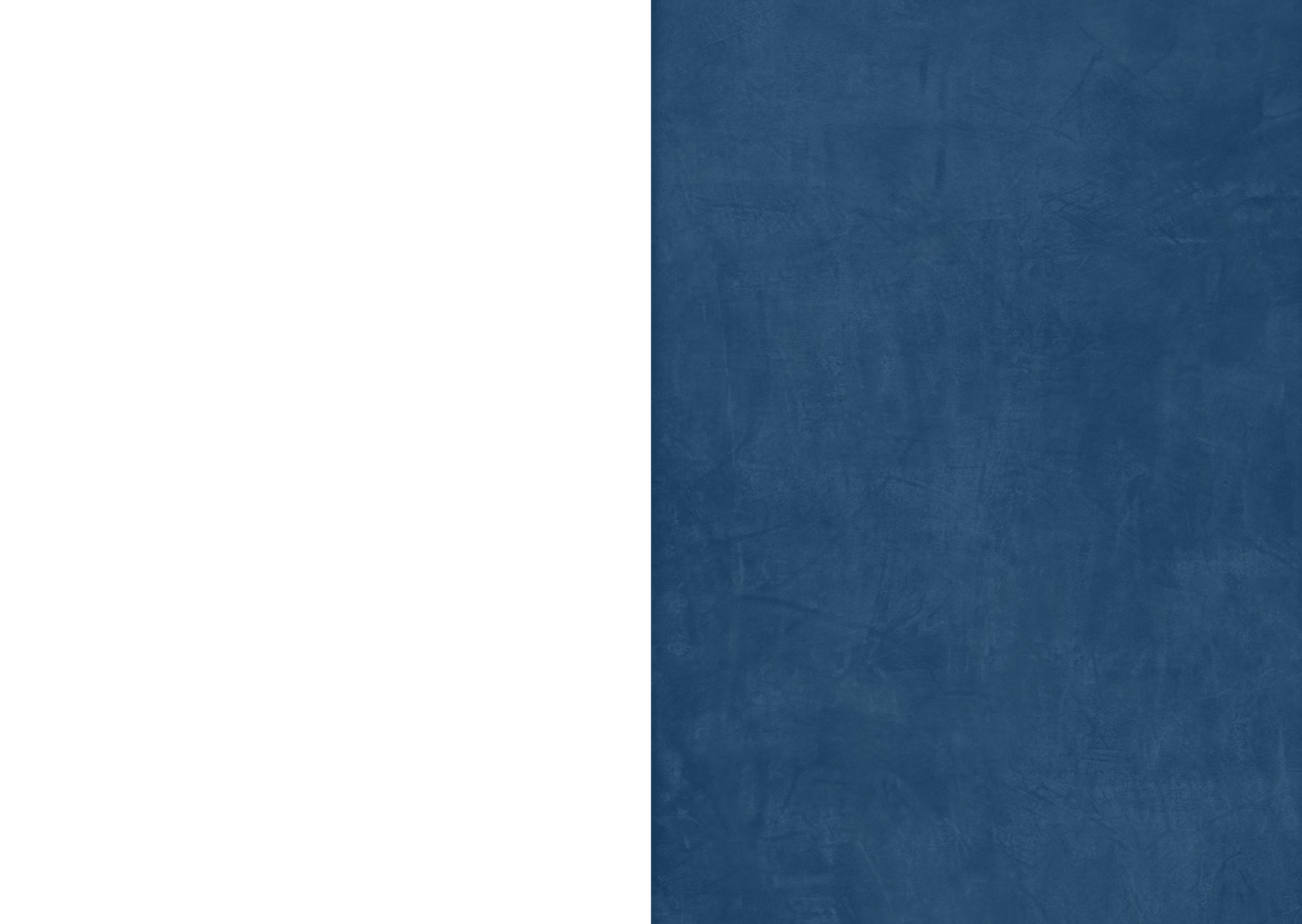
Frente a outros movimentos literários já pontuados neste artigo, a Padaria Espiritual, em parte rompeu com o apelo científico alardeado desde a Academia Francesa, por não ter falado, de forma clara e explícita, sobre os avanços que o poder científico traria à “modernidade”, traço marcante da geração dos escritores bacharéis cearense, que carreeu os movimentos intelectuais cearenses. Não havia sentido o apelo aos ideais científicos do Positivismo e Evolucionismo, quando a República já estava instaurada. Lembremos que os ideais dos homens de letras da segunda metade do século XIX serviram antes de tudo para derrubar o Brasil arcaico material juntamente com suas representações simbólicas.

Tachados de boêmios por “escandalizar” e “mexer” com a pacata e “atrasada” sociedade fortalezense de então, o movimento ficou conhecido por ter “rompido” com as antigas academias-mirins em função de sua originalidade. O mais significativo no grêmio foi ter como um dos objetivos resgatar a cultura popular baseada nos valores campestres, diferente da linguagem científica dos movimentos anteriores.

Bibliografia

- ABREU, Capistrano de Raimundo Antônio da Rocha Lima. *Crítica e Literatura*. 3ª Ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1968.
- AZEVEDO, Sânzio de. *Grêmios Literários do Ceará*. In: *História do Ceará*. . Souza Simone de (org). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Fundação Demócrito Rocha, Stylus Comunicações, 1989, pp.180-192.
- _____. *A Padaria Espiritual e o Simbolismo no Ceará*. Fortaleza: Casa José de Alencar – UFC, 1996.
- BARREIRA, Dolor. *História da Literatura Cearense*. Instituto do Ceará, 1948.
- BEZERRA, Antonio. *O Ceará e os Cearenses*. Ed. Fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001.
- CAMINHA, Adolfo. *Cartas Literárias*. 2o ed. Fortaleza: EUFC, 1999.
- CARDOSO, Gleudson Passos. *As repúblicas das letras cearenses: literatura, imprensa e política (1873-1904)*. São Paulo: Mestrado: PUC, 2000.
- GIRÃO, Raimundo. *Pequena história do Ceará*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984.
- JUREMA, Moacir. *Retrospecto dos feitos da Padaria Espiritual à contar de 30 de Maio de 1892 (data de sua fundação) a 28 de setembro de 1894*. Fortaleza, Typ . D'A República, 1894.
- MOTA, Leonardo. *A Padaria Espiritual*. 2ª Ed. Fortaleza: Casa de José de Alencar – UFC, 1995.
- O Pão... da Padaria Espiritual. Anno I, nº 2, 17 de janeiro de 1892. Edição Fac-similar, Fortaleza: EUFC/ACL/PMF, 1982.
- RODRIGUES, José Honório. *A historiografia Cearense na Revista do Instituto do Ceará*. In: *Índice Anotado da Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1959. pp. 9-41.
- ROMERO, Sílvio. *Zeverissimações ineptas da crítica: repulsas e*

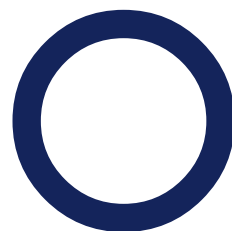
- desabafos*. Porto: oficina fazer Comércio, 1909.
- SALES, Antônio. *Novos retratos & lembranças*. Fortaleza: Casa de José de Alencar – UFC, 1995.
- TINHORÃO, José Ramos. *A Província e o Naturalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.



A DEFENSORIA PÚBLICA NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL: SENSIBILIDADES, DISCURSOS E PRÁTICAS

Clio Nudel Radomysler*

*Bolsista do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Direito da USP (PET- Sociologia Jurídica)



Este artigo é o resultado da observação participante junto aos integrantes do Núcleo Especializado de Combate à Discriminação e Racismo da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Buscamos contribuir para a discussão sobre as possibilidades e os limites dos instrumentos jurídicos na luta contra a discriminação racial. Identificamos os principais desafios de um agente social que busca tanto a repressão de condutas racistas quanto a erradicação do

racismo do imaginário social. Verificamos que o Núcleo está se revelando um ator essencial para a concretização dos direitos da população negra brasileira, e que vem lidando com os impasses de uma agenda social cada vez mais relevante.

1. Introdução: o Direito como instrumento de luta contra o racismo

As noções de “direito à diferença”, “identidade” e “reconhecimento” são fundamentais para a compreensão de uma nova agenda social, que busca garantir direitos e acesso a bens sociais para grupos sociais mobilizados sob as bandeiras de “raça”, orientação sexual, gênero, etnicidade, entre outras. O saber jurídico no Brasil, entretanto, enfrenta grandes dificuldades para dar conta destes novos desafios.

A postulação de um direito à diferença revela, sob o conceito abstrato de “cidadão”, sujeitos localizados em posições sociais distintas, demonstrando os próprios limites do universalismo jurídico e político. Assim, há uma constante tensão entre as reivindicações por direitos que reconheçam grupos estigmatizados numa dinâmica particularista e as reivindicações por direitos igualitários e universalistas.

As ofensas aos direitos de reconhecimento muitas vezes não são adequadamente traduzidas em evidências. A

discriminação não se manifesta apenas de forma direta e aberta, através de atitudes que estabeleçam distinções claras, como negar direitos a um grupo determinado. No caso do racismo, objeto deste artigo, uma importante característica da sociedade brasileira já descrita por Florestan Fernandes em 1960, é que costumamos jogar sempre para o “outro” a discriminação, pois o brasileiro tem “preconceito de ter preconceito”. Assim, o racismo no país caracteriza-se por ser silencioso, apresentando-se apenas nos dados oficiais, que demonstram exclusão do negro em todos os setores da vida social¹. Nesses casos, como demonstrar judicialmente a existência e os efeitos da discriminação?

O desfecho judicial para os conflitos envolvendo direitos de reconhecimento é frequentemente insatisfatório: como definir uma reparação adequada para casos de desvalorização ou negação de identidades? Os remédios jurídicos de caráter punitivo parecem insuficientes para combater sistemas de valores enraizados no imaginário social, bem como hierarquias econômicas e sociais que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

O principal objetivo deste artigo é justamente contribuir para a discussão sobre as possibilidades e os

1 Ver Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil ; 2009-2010. Disponível em : http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raceis_2009-2010.pdf

limites dos instrumentos e saberes jurídicos na luta contra a discriminação racial. O principal eixo metodológico deste trabalho foi a observação participante junto aos integrantes do Núcleo Especializado de Combate à Discriminação e Racismo da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPESP) entre os meses de outubro de 2012 e fevereiro de 2013. O foco da pesquisa foi procurar explicitar o universo de sensibilidades, discursos e práticas desta instituição em suas estratégias de inclusão racial e combate à discriminação.

Os Núcleos Especializados representam um importante reflexo do novo dimensionamento dado à Defensoria Pública, a partir da promulgação da Lei Complementar 132/2009. Essa instituição foi criada pela Constituição de 1988 com a função, conforme art. 134, de prestar a assistência jurídica, de forma integral e gratuita, aos cidadãos necessitados². A Lei Complementar 132/2009, sem retirar o compromisso com o atendimento às necessidades individuais dos cidadãos nos processos judiciais, valoriza uma atuação preventiva e voltada para a transformação social, a partir da educação em direitos, da implementação de políticas públicas, e da articulação com a sociedade civil e órgãos públicos. Ela define o Defensor Público não mais como operador do direito, mas como agente indutor de novas realidades sociais.

2 Cabe ressaltar que, conforme o art. 4º, XI, da LC 80/94, a condição de necessitado não se restringe apenas à perspectiva econômica, mas abarca também outras hipóteses em que indivíduos ou mesmo grupos sociais se encontrem em situação de vulnerabilidade.

Os Núcleos Especializados são os principais órgãos da DPESP responsáveis por uma atuação voltada para causas de grande impacto social. O seu objetivo não é o interesse individual do assistido, mas promover uma atuação estratégica da instituição em áreas de sensível importância para a população. Assim, possuem uma dinâmica de trabalho diferente dos demais órgãos da DPESP, podendo selecionar casos e práticas que tenham maior potencial de transformação social. Além disso, a atuação dos Núcleos não se limita apenas aos órgãos judiciais, podendo utilizar diferentes técnicas legais, sociais e políticas.

A DPESP é a única Defensoria Pública com um Núcleo Especializado dedicado a questões de discriminação, preconceito e racismo. O Núcleo Especializado de Combate à Discriminação e Racismo da DPESP, criado em 2008, é atualmente formado por uma defensora pública coordenadora, com dedicação exclusiva por 2 anos, 5 defensores membros e 20 colaboradores, que não são afastados de suas outras funções na Defensoria. Os defensores que trabalham no Núcleo são formados em Direito, prestaram concurso público específico, e tem ao menos 5 anos de exercício no cargo. Trabalham também no Núcleo uma assistente social, uma secretária e três estagiários.

A instituição atua principalmente por meio da abertura de procedimentos administrativos (PA's) para apurar denúncias

de casos individuais ou coletivos de discriminação: sexual, racial, religiosa, étnica, social, de portadores de necessidades especiais, portadores do vírus HIV e portadores do bacilo de Koch. A entidade também se compromete a cumprir as propostas da sociedade civil elaboradas nas Conferências Estaduais da DPESP e aprovadas pelo Conselho Superior para integrar o Plano Anual de Atuação da DPESP. Dos 363 PA's abertos entre 2008 e agosto de 2012, 65% tratam de discriminação por orientação sexual, 21% de discriminação por racismo e 14% tratam dos demais tipos de discriminação.

As estratégias realizadas para combater a discriminação racial são o foco da presente pesquisa. Do total de 75 PA's sobre discriminação racial, foram analisados todos os 22 já arquivados pelo Núcleo. Todos os ofícios enviados pelo Núcleo com relação ao tema, desde 2008, também foram estudados³. Os relatórios elaborados pelo Núcleo indicando o cumprimento ou não das propostas do Plano Anual de Atuação da DPESP foram consultados⁴. Por fim, entrevistas foram realizadas com atores envolvidos⁵.

3 Para preservar os envolvidos nos casos analisados e respeitar a determinação legal de sigilo dos processos administrativos relacionados com a Lei 14187/2010, nenhum nome próprio foi mencionado neste ensaio.

4 Informações sobre os Ciclos de Conferência da DPESP e os Planos Anuais de Atuação se encontram disponíveis em : <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=2963>

5 Foram entrevistados: Vanessa Alves Vieira, coordenadora atual do Núcleo de Combate à Discriminação Racismo e Preconceito, Maíra Coraci Diniz, primeira coordenadora

Por conta do amplo objetivo de transformação social e de suas diferentes atribuições, o Núcleo se posiciona, bem como é pressionado para se posicionar, tanto como um agente que busca a repressão de condutas racistas, quanto um ator social que procura erradicar o racismo do imaginário social, por meio de diferentes técnicas sociais e políticas. Podemos dividir, portanto, as práticas observadas em: ação social repressiva - tutela judicial e extrajudicial de direitos individuais e coletivos violados; e ação social preventiva - educação em direitos, sensibilização institucional, e participação na elaboração de políticas públicas e projetos de lei. Veremos que, de acordo com cada prática realizada, diferentes instrumentos e objetivos são articulados assim como diferentes desafios são encontrados.

2. A ação social repressiva e suas possibilidades

A atuação do Núcleo para a repressão de condutas discriminatórias é voltada para a esfera administrativa e não judicial. Desde 2010 a entidade fez uma parceria com a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo para efetivação da Lei Estadual nº 14187/2010, que pune administrativamente qualquer ação discriminatória por questões raciais. Vale notar que São Paulo é o único estado que promulgou uma lei para punir administrativamente a discriminação racial.

do Núcleo, Clério Rodrigues da Costa, presidente da Comissão Processante Especial para casos de discriminação racial, Frei David e Boris Calazans dos Santos, membros da EDUCAFRO.

A Lei 14187/2010 criou um âmbito novo de intervenção para casos de discriminação racial, fora do poder judiciário. Na Secretaria da Justiça formou-se uma Comissão Processante Especial (CPE), que conta com cinco membros, responsável pelo julgamento das denúncias de discriminação enquadradas nesta lei. A lei prevê sanções como advertência, multa e cassação de licença para funcionamento de estabelecimentos comerciais. As penalidades administrativas são aplicadas sem prejuízo de demais sanções penais ou civis, e são cumulativas⁶.

Muitas pessoas, ao sofrerem qualquer tipo de discriminação, procuram diretamente o Núcleo ou são encaminhadas por outras instituições à Defensoria Pública. O Núcleo compromete-se a disponibilizar um dos seus integrantes para elaborar as denúncias à Comissão Processante Especial (CPE) da Secretaria da Justiça e acompanhar o processo administrativo até sua conclusão. Quando se trata de realizar uma ação judicial, a denúncia é encaminhada para o defensor natural ou para outros órgãos competentes⁷.

6 É possível entrar no Judiciário, em casos de discriminação racial, com uma ação cível de indenização por danos morais e uma ação penal por crime de racismo e/ou injúria qualificada por discriminação. A Lei nº 7726, de 25/01/89, chamada de Lei Caó, é a lei que criminaliza condutas de discriminação e racismo. Ela incluiu, no art. 5º da Constituição Federal de 1988, o inciso XLII, que estabelece a prática de racismo como um crime imprescritível e inafiançável, sujeito a pena de reclusão.

7 Defensor público natural é aquele escolhido para a defesa do assistido em juízo de acordo com os critérios legais previamente fixados na lei e resoluções do Conselho Superior da Defensoria Pública.

Este trabalho do Núcleo na área administrativa pode ser considerado bastante prioritário no sentido de provocar a criação de uma consciência jurídica e social de que o racismo no Brasil não pode continuar a se afirmar na esfera da intimidade ou na delação alheia. Nesse sentido, o aumento do número de procedimentos administrativos e de denúncias recebidas pelo Núcleo já indica um avanço. Em 2010, foram abertos 12 PA's, em 2011, 19 PA's, e, apenas até agosto de 2012, 33 PA's.

No Brasil, por muito tempo, a ausência de conflitos em função da “raça” foi um símbolo nacional. Demonstrar a existência de racismo na sociedade brasileira por meio da divulgação de dados sobre os casos acompanhados já constitui uma importante atuação. Os integrantes do Núcleo possuem uma preocupação em realizar levantamentos do número de denúncias levados à instituição e em mostrar avaliações dos casos à Secretaria da Justiça e da Cidadania, de forma a auxiliar no planejamento de futuras políticas públicas.

A atuação do Núcleo contribui também para o fortalecimento de uma nova esfera de repressão ao racismo e, portanto, promove uma maior igualdade no acesso à Justiça para as vítimas de condutas racistas.

A Lei 14187/2010 surgiu no contexto da condenação do Brasil pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 2006, por racismo institucional na esfera do sistema de justiça. No caso discutido na OEA, Aparecida Gisele Mota da Silva,

em uma nota no jornal “A Folha de São Paulo” no caderno de Classificados, comunicou o seu interesse em contratar uma empregada doméstica e a sua preferência por pessoa de cor branca. Simone Diniz, ao ser informada que, por ser negra, não preenchia os requisitos do emprego, registrou ocorrência por crime de racismo na Delegacia de Investigações de Crimes Raciais. O Ministério Público, entretanto, arquivou a denúncia por entender que não houve qualquer conduta discriminatória.

A OEA, no Relatório N°66 de 2006, em que analisa o mérito do Caso Simone Diniz, concluiu que “a impunidade ainda é a tônica dos crimes raciais” no país. Aponta, dentre outras questões, um “standard evidenciário” muito alto exigido pelos juízes e o descaso com que os funcionários da polícia e da justiça tratam as denúncias de ocorrência de discriminação racial⁸.

A Comissão Processante Especial lida apenas com essa temática e está situada dentro da Secretaria da Justiça e da Cidadania, que tem como objetivo primeiro a promoção dos direitos humanos e do acesso igualitário à justiça. Os seus membros têm, portanto, uma sensibilidade maior para investigar as denúncias. Ainda, a Lei 14187/2010 tipifica as condutas a serem criminalizadas de forma bastante ampla, possibilitando um grande espaço de atuação. Não há exigência de apresentar elementos de prova de que a pessoa denunciada

8 Este relatório pode ser encontrado em: <http://www.cidh.oas.org/annualre-p/2006port/BRASIL.12001port.htm>

seja preconceituosa, o que é especialmente importante no Brasil, em que a intenção racista é na maioria das vezes difícil de ser comprovada, diante dos supostos valores antirracistas que todos os brasileiros preservam.

Em um caso de Mogi das Cruzes, uma mulher acreditou que outra estivesse dirigindo um carro roubado, pois, conforme ela explicou para a primeira, “preto, para ter carro assim, só se for roubado”. Nas alegações finais, a denunciada afirma que tem amigos de cor negra, que é professora de uma classe mista, que acredita que todos são iguais independentes de cor e que não há provas concretas das alegações. A CPE afirmou que, conforme a Lei 14187/2010, para configuração de infração basta a prática de ato vexatório ou de constrangimento, não importando as concepções da denunciada. A Comissão Processante Especial também entendeu que o ato vexatório foi comprovado por provas testemunhais.

Outro aspecto positivo é que o Núcleo oferece um acolhimento para as vítimas e promove, portanto, o crescimento da confiança da população negra brasileira nos órgãos públicos do sistema de justiça. A atuação nos processos administrativos independe da renda da vítima, ao contrário do que ocorre na maioria dos órgãos da Defensoria, que atendem apenas indivíduos com renda inferior a três salários mínimos. Para a ex-coordenadora do Núcleo, é essencial que toda a população negra de São Paulo saiba que tem o suporte

da Defensoria Pública caso queira realizar uma denúncia de discriminação racial. Além disso, o processo administrativo possui menos formalidades e é potencialmente mais célere que o judicial.

A atuação do Núcleo nessa esfera administrativa é também importante por possibilitar um âmbito de reprovação de condutas racistas utilizando uma linguagem diferente da esfera penal, esta última bastante excludente e limitadora de direitos de liberdade. Nos casos de racismo e discriminação, em que o meio cultural e social tem um peso tão grande, a responsabilização deve utilizar uma linguagem que possibilite o diálogo aberto entre indivíduos para a construção do respeito e do reconhecimento do outro.

Além disso, ao contrário da esfera civil, em que a vítima pode obter uma reparação por danos morais, na esfera administrativa, a multa aplicada é destinada às políticas públicas para a promoção da igualdade racial. O caso é considerado de interesse público e não da vítima. Para a primeira coordenadora do Núcleo esta questão é muito importante, pois “o fato da vítima não estar ganhando dinheiro com o caso, traz um outro caráter para o processo administrativo”, um caráter mais educativo.

Ainda, a Lei 14187/2010 prevê a possibilidade de responsabilizar pessoas jurídicas e estabelecimentos

comerciais. Para a coordenadora do Núcleo e para o presidente da CPE esse é um importante caminho para uma atuação voltada à responsabilização por condutas discriminatórias de forma mais pedagógica. A coordenadora contou que o Carrefour foi condenado duas vezes por causa do comportamento de seus funcionários, com base na lei administrativa que pune discriminação por orientação sexual. Com medo de que uma terceira condenação levasse à cassação da licença do estabelecimento, o Carrefour contratou uma ONG para capacitar os seus empregados em questões de sexualidade e promover um atendimento respeitoso da população LGBT. O presidente da CPE, por sua vez, mencionou que, se um funcionário de uma loja, em um local cheio de gente, aborda uma jovem negra quando um alarme de roubo ressoa, é possível punir o estabelecimento por não ter preparado os seus funcionários para não agirem de forma discriminatória em situações como essa.

3. Limites de uma atuação pautada na repressão

Com relação aos limites da atuação social repressiva do Núcleo, importante mencionar que a CPE não é favorável à condenação de funcionários públicos. Conforme a Secretaria da Justiça, a denúncia deve ser diretamente encaminhada para a corregedoria específica à qual o funcionário está vinculado. Nesse sentido, um membro do Núcleo afirmou, sobre o combate

à discriminação por orientação sexual: “Vamos processar quem assim? Só os nossos assistidos! Quem pratica a maior homofobia, a homofobia institucional, fica impune!”

Este é um importante desafio do Núcleo pois, em grande parte dos processos de discriminação, os denunciados são indivíduos que também precisam do trabalho da Defensoria Pública, a assistência jurídica gratuita. São raros os processos contra órgãos públicos e outras instituições cujas condutas causam grande repercussão social, como empresas e veículos de comunicação.

O Núcleo está procurando mudar essa interpretação da CPE e buscando alternativas para a punição de membros de instituições públicas. Em fevereiro de 2013, a entidade entrou com um processo junto à Secretaria da Justiça contra a Polícia Militar do Estado de São Paulo, por conta de ordem de serviço escrita de um capitão, que orientava a abordagem de jovens de 18 a 25 anos, “especialmente pardos e negros”, no bairro do Taquaral, em Campinas. Segundo a primeira coordenadora do Núcleo, esta é uma grande batalha da entidade.

A análise dos procedimentos administrativos arquivados e dos ofícios enviados indica que, frequentemente, os casos de discriminação racial envolvem outros tipos de discriminação ou outras questões. Há PA's que tratam, além da discriminação racial, de discriminação por orientação sexual, por classe social,

por religião, e contra ex-presidiários. Além disso, envolvem problemas familiares e psicológicos.

Os membros do Núcleo acabam encontrando dificuldades para lidar com esses casos. Eles procuram identificar as demandas nas quais percebem “uma revitimização por outros motivos, e não por conta do racismo” e, antes de entrar com um processo administrativo, procuram “conversar com a vítima para ela compreender que não sofria discriminação em razão de sua cor”. Fica evidente, entretanto, que esta é uma situação bastante delicada, com a qual os integrantes da instituição não estão preparados para lidar.

O trabalho da assistente social do Núcleo é essencial nesses casos. A instituição, entretanto, sente falta de uma equipe mais estruturada para trabalhar com essas situações. O Núcleo já pediu para o Conselho da Defensoria que contratasse uma psicóloga para atuar na instituição, mas o pedido ainda não foi concedido. Muitas vezes, a entidade precisa buscar o auxílio de outras instituições, como o Centro de Referência em Direitos Humanos na Prevenção e Combate ao Racismo, que realiza atendimento psicológico às vítimas de discriminação racial.

Há também uma grande dificuldade da comprovação da ocorrência da conduta discriminatória, mesmo não sendo necessário afirmar que o autor seja preconceituoso. A

coordenadora do Núcleo indicou que o resultado dos processos administrativos tem sido mais negativo do que positivo devido justamente à dificuldade de comprovação das situações de discriminação.

Em casos onde a discriminação aparece de forma sutil ou disfarçada, a ação repressiva é muito difícil. Em primeiro lugar, há um número menor de denúncias desse tipo. Nos 22 PA's analisados, a maioria trata de ofensas verbais proferidas diretamente à vítima: “preto sujo”, “macaco”, “preto fedido”, “vaca preta”, “preta vagabunda”, “negra suja”, “preta feia”, “bicho preto”, são algumas das palavras relatadas.

Em segundo lugar, nos casos em que os ofendidos não alegam ofensas verbais explícitas, mas afirmam terem sido tratados de forma diferenciada em função de sua aparência, os integrantes do Núcleo acabam tendo dificuldade em dar prosseguimento ao caso. Em uma reunião mensal do Núcleo realizada em novembro de 2012, um defensor perguntou sobre a possibilidade de arquivamento de um processo administrativo, em que o denunciante indicou que sofre discriminação na sua faculdade por ter sido presidiário e por ser negro. O defensor afirmou que não estava vendo suporte para o caso porque o denunciante não havia narrado nenhum fato concreto de discriminação. Os integrantes do Núcleo decidiram que o defensor deveria pedir para que o ofendido relatasse alguma manifestação explícita de discriminação para dar continuidade

ao processo.

Importante notar que o tratamento diferenciado de forma disfarçada e o preconceito velado são muito presentes na sociedade brasileira. É, portanto, uma importante limitação da ação social repressiva do Núcleo não combater de forma eficaz essas situações de violação de direitos, necessitando de “fatos concretos” para dar prosseguimento aos casos.

Cabe mencionar ainda uma dificuldade estrutural devido ao aumento do número de processos. Nenhum dos cinco membros da Comissão trabalha exclusivamente na instituição. O presidente da CPE afirmou que o trabalho é quase voluntário. Dos 68 casos presentes na Secretaria de Justiça, apenas 2 foram concluídos. A demora em concluir os casos é um grande limitador do potencial da esfera administrativa no combate à impunidade das condutas discriminatórias, pois foi criada justamente para ser mais célere e eficaz do que a esfera judicial.

Na Defensoria, por sua vez, apenas a coordenadora trabalha exclusivamente no Núcleo. Em 2011 houve uma ampliação de quinze para vinte colaboradores, mas, mesmo assim, dificuldades estruturais permaneceram, principalmente quando se trata de dar encaminhamento para denúncias no interior do Estado e de buscar elementos de prova. O Núcleo, após inúmeros pedidos ao Conselho da Defensoria, passou a

contar com mais uma coordenadora dedicada exclusivamente ao trabalho na entidade a partir de março de 2013.

Diante do crescimento acelerado das denúncias, e das dificuldades de expansão do Núcleo, torna-se importante realizar uma seleção dos casos para um acompanhamento de melhor qualidade dos processos. Segundo a coordenadora da entidade:

“Até dois meses atrás, desde que a pessoa falasse que queria entrar com denúncia e tivesse o mínimo de elementos para afirmar que foi discriminação e não outra questão, a gente entrava com PA. Só que nós estamos sofrendo muitas condenações, decisões desfavoráveis, e, ao mesmo tempo, estamos sobrecarregando muito os defensores. Na última reunião do núcleo surgiu essa questão e a gente decidiu que, quando for caso entre particulares e não tiver testemunhas e nenhum tipo de prova, não vamos entrar com o PA. Vamos apenas mandar um ofício para o denunciado, o que acaba cumprindo o papel de dizer “olha existe a Lei 14187”.”

A ação social repressiva do Núcleo, na sua maioria, tem como objetivo punir administrativamente casos individuais de discriminação. As demandas coletivas tem um potencial maior de causar grandes impactos sociais, pois geralmente tratam de violações dos direitos da população negra brasileira por órgãos públicos e importantes instituições, como aquelas que compõem o sistema educacional e de saúde. São condutas, portanto, que afetam diretamente toda a população negra brasileira

e que geram graves danos sociais e culturais. O potencial de publicidade sobre o caso é também, geralmente, muito maior. Além disso, como os conflitos não são interpessoais, eles têm um maior caráter pedagógico, pois articulam discursos sobre a construção social da raça no nosso país, e demonstram como a raça ainda é um marcador de desigualdades.

A seleção de casos coletivos, com maior potencial de impacto na sociedade, possibilitaria, portanto, que os recursos disponíveis fossem utilizados de forma a obter maior progresso na luta contra a discriminação.

Foi possível perceber, no entanto, uma tentativa do Núcleo, em alguns momentos, de utilizar certas denúncias individuais com um viés de maior impacto social. Como o Núcleo recebe um grande número de denúncias, os integrantes procuram perceber quais demandas aparecem com maior frequência e permitem uma atuação mais estratégica, voltada para coletividades.

O Núcleo, por exemplo, recebeu várias denúncias sobre crianças que sofriam discriminação racial na escola. Ao invés de entrar com processos administrativos contra os alunos e professores envolvidos, os integrantes da entidade explicaram que oficiam as escolas ou a Secretaria Municipal de Educação onde o conflito ocorreu, perguntando como as diferenças são tratadas, e como é a capacitação do corpo docente em relação a essa questão. Conforme a coordenadora do Núcleo:

“Essas discriminações geralmente acontecem entre os próprios alunos. É complicado ação contra o próprio aluno. Muitas vezes nem a própria vítima quer punir o colega. O último caso era uma criança de 4 anos que cometeu racismo: chamou outra de preta vadia. É até difícil da gente acreditar. A gente tenta caminhar mais na parte da sensibilização, da educação, do que na ação judicial.”

A assistente social do Núcleo, sobre o assunto, comentou:

“Percebemos que as escolas tiram o corpo fora de qualquer responsabilidade ou minimizam a situação. Dizem que bullying é normal, ou eu não posso ensinar alguma coisa se eu não sei o posicionamento dos pais. As escolas não estão sabendo fazer o meio de campo. As crianças começam a viver com o diferente na escola, e as escolas tem o seu papel em trabalhar com as diferenças. Não podem ficar omissas. Nós percebemos que denúncias vêm aumentando de forma expressiva.”

Os ofícios e a realização de reuniões são importantes instrumentos. Medidas extraprocessuais possuem menores custos e são mais rápidas e muitas vezes mais pedagógicas que medidas judiciais ou administrativas. Poderiam, portanto, ser utilizadas com mais frequência pelo Núcleo. No entanto, foi possível perceber alguns pontos negativos dessa estratégia. Os ofícios e reuniões possuem um menor poder de coerção e é difícil analisar, apenas pelas respostas aos ofícios, se há ou não um devido cumprimento da lei.

Por fim, apesar da esfera administrativa ter um caráter

mais pedagógico do que o âmbito penal e civil, ainda assim, a vítima e o agressor se situam em posições antagônicas no decorrer do processo, o que acaba não fazendo tanto sentido para combater estereótipos enraizados no imaginário social.

Em um caso concluído pela Comissão Processante Especial, a importância de uma atuação que vai além da repressão fica evidente. Uma empresa de recursos humanos para empregados domésticos disponibilizou para os potenciais empregadores, em seu sítio eletrônico, formulário contendo a possibilidade de escolha do candidato ao emprego pela *cútis*. A dona da empresa, em seu testemunho, afirmou que é negra e que sua empresa conta com empregados negros. Apontou, ainda, que era muito comum que os clientes exigissem candidatas de “cor não negra”. Assim, para evitar constrangimentos e perda de tempo, colocou a opção “*cútis*” disponível no site da empresa. Uma empregada da empresa afirmou que 50% dos empregadores exigem algum critério discriminatório, como não ser mineiro, evangélico, nordestino, entre outros. Afirma ainda que 20% exigem que o empregado não seja negro.

Em um depoimento, a deputada Leci Brandão apontou que a denunciada não praticou ato de discriminação ou de racismo, pois “não era exatamente culpa da empresa”, mas reflexo do preconceito escondido na sociedade brasileira. A CPE concluiu pela procedência da denúncia. Indicou que é evidente que o formulário no sítio eletrônico significa conduta

vexatória para a comunidade negra, que “sabida e comumente tem sido vítima de preconceito e de discriminação pela cor de pele”. Concluiu também que “ainda que pese a boa intenção da denunciada”, a conduta “induzia a prática da discriminação e alimentava o preconceito, com efeito multiplicador”.

Um membro da Comissão Processante Especial comentou, sobre esse processo, que “não é que a pessoa seja racista”, mas “a lei pune qualquer ato discriminatório, constrangedor ou vexatório”. Para impedir que casos desse tipo aconteçam novamente, diz ele que a sensibilização da sociedade em questões raciais é mais importante do que a punição. Afirmou, entretanto, que sem a repressão, as medidas de conscientização e sensibilização “andam muito mais devagar”.

4. Ação social preventiva: um longo caminho a percorrer

Além de uma atuação repressiva a partir de denúncias de racismo e de discriminação racial, o Núcleo tem como objetivos institucionais promover educação em direitos, formação interna continuada, sensibilização institucional, e elaboração de políticas públicas e projetos de lei relacionados ao tema. Essas também são demandas apresentadas por movimentos sociais em todas as conferências estaduais da DPESP.

A educação em direitos consiste em promover o empoderamento de grupos vulneráveis para lutarem pela concretização de seus direitos, através da difusão

de conhecimentos e do desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva. Com relação às medidas realizadas com esse objetivo, o Núcleo produz e distribui cartilhas com o conteúdo da Lei 14187/2010, que pune administrativamente a discriminação racial. O Núcleo também cria folders para esclarecer e informar a população sobre os seus direitos, e sobre os procedimentos em casos de discriminação racial. Há uma preocupação em divulgar a rede de atendimento em São Paulo para vítimas de discriminação e racismo. Além disso, os membros e colaboradores do Núcleo participam de eventos sobre o tema. .

A instituição, entretanto, encontra dificuldades para conseguir realizar atuações mais expressivas voltadas para a educação em direitos. A coordenadora do Núcleo, por exemplo, apesar de defender que a educação em direitos é o melhor caminho para lidar com a questão da discriminação no ambiente escolar, comentou:

“Recebemos demandas individuais a todo momento. Temos que nos concentrar muito nelas. Não temos tempo de ir para o interior, de ir para diferentes escolas e dar essa formação em direitos. Acaba sendo um ato de quase heroísmo mesmo. Ficamos aqui porque precisamos dar andamento a esses PA's e a essas denúncias, que são muitas hoje. Fica um pouco de lado a questão da educação em direitos.”

A coordenadora da entidade afirma que o maior desafio

a ser superado pelo Núcleo é promover a educação em direitos de maneira mais pró-ativa e estruturada.

Outra importante função do Núcleo é sensibilizar e instrumentalizar toda a Defensoria Pública do Estado de São Paulo – defensores, servidores, terceirizados e estagiários - para lidar com o tema da discriminação. Conforme a coordenadora do Núcleo:

“Aqui, a gente ainda precisa de uma formação interna muito forte. Os defensores muitas vezes não tem uma compreensão exata dos conceitos, como o conceito de discriminação indireta ou de identidade, de gênero, e não entendem a importância do tema; não tratam como prioridade.”

Nesse sentido, encontram-se disponibilizados na página do Núcleo Especializado de Combate à Discriminação, no portal da DPESP, artigos, jurisprudência, legislações, modelos de peças e notícias diárias. A instituição também encaminha informativos com orientações sobre o tema, e oferece suporte técnico por email e por telefone. Além disso, os membros do Núcleo proferem palestras e organizam cursos para os integrantes da Defensoria.

No entanto, em entrevista concedida em setembro de 2012, Frei David e Boris Calazans, integrantes da EDUCAFRO, questionaram a especialização dos defensores em tantos assuntos, como gênero, orientação sexual, raça, religião, e questão indígena. Indicaram que a instituição prioriza certos

grupos discriminados em detrimento de outros. Os integrantes da EDUCAFRO apontaram também para o fato de não haver nenhum negro entre os membros do Núcleo.

Como um reflexo da exclusão que ocorre na sociedade, conforme III Diagnóstico da Defensoria Pública, a grande maioria dos integrantes das Defensorias Públicas dos Estados é composta por brancos (77%). Aqueles que se autotransclassificam como pretos são 2% e pardos, 18%⁹. O Núcleo é a favor da implementação de cotas raciais no concurso da DPESP e, em 2009, realizou audiências sobre o tema. Essa é uma demanda que sempre aparece nas Conferências Estaduais, mas, conforme a ex-coordenadora do Núcleo, há uma resistência na DPESP para implementar essa pauta.

Com relação ao objetivo de promover uma sensibilização institucional, o Núcleo procura atuar principalmente junto à Polícia, ao Ministério Público, ao Judiciário, e às Secretarias de Saúde e Educação. Sobre a atuação da Defensoria Pública com as demais instituições do sistema de justiça, o integrante da EDUCAFRO, Boris Calazans, afirmou:

“A Defensoria Pública pode contribuir para difundir dentro das próprias carreiras jurídicas informações sobre o racismo no Brasil, rompendo visões estereotipadas. (...) A gente vê que

⁹ O III Diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil, publicado pelo Ministério da Justiça em 2009, se encontra disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/III%20Diagn%C3%B3stico%20Defensoria%20P%C3%BAblica%20no%20Brasil.pdf>

quando a gente “judicializa” demandas é muito comum ficar no âmbito estritamente técnico legal, legalista, porque a pessoa não tem mínimo conhecimento do que se passa em torno dela em termos de racismo.”

Não encontramos, entretanto, atuações específicas do Núcleo para sensibilização do Ministério Público e do Judiciário. Os integrantes do Núcleo criaram um grupo para tratar especificamente das questões de sensibilização da instituição policial, mas apenas em 2010 realizaram uma reunião com o ouvidor de polícia do Estado de São Paulo. Com relação às Secretarias de Saúde, houve mapeamento dos serviços de saúde disponíveis à população negra. Não ocorreu, no entanto, qualquer atuação conjunta.

Há uma grande demanda pela atuação da Defensoria Pública com as Secretarias de Educação para a efetivação da Lei 10639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas. Foi possível perceber, entretanto, que há uma dificuldade de diálogo entre o Núcleo e as Secretarias de Educação. Quando o Núcleo enviou ofícios para cerca de 40 Secretarias Municipais de Educação, em 2010, sobre a implementação da Lei 10639/2003, apenas 16 Secretarias responderam. A coordenadora do Núcleo, sobre o assunto, afirmou que há uma “dificuldade política” para a realização de uma atuação conjunta.

Além disso, os integrantes da instituição sentem falta de

diretrizes da administração pública sobre os modos de cumprir a Lei 10639/2003. Analisar a implementação de uma política pública apenas a partir do texto da lei é um grande desafio para os integrantes do Núcleo que percebem a questão da aplicação desta lei como algo bastante complexo, envolvendo “modos de fazer” e não apenas o fazer.

A participação do Núcleo na elaboração de políticas públicas e projetos de lei sobre o tema da discriminação, em nosso entender, ainda é bastante incipiente. Conforme o Relatório das Atividades do Núcleo de 2012, a instituição “realizou reuniões e participou de debates com representantes de grupos engajados nesses temas para, conjuntamente, elaborar estratégias de ação”. Além disso, um membro do Núcleo participa do Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, em que se discutem políticas públicas para essa parcela da população. Não foi possível identificar, entretanto, ações concretas e efetivas.

5. Conclusão

Podemos concluir, após a análise da ação social repressiva realizada pelo Núcleo, que o foco da instituição acaba sendo bastante individual, moldando sua atuação pelo encaminhamento de processos administrativos em que ofensas verbais são proferidas diretamente à vítima. A ex-coordenadora do Núcleo, sobre o assunto, afirmou:

“Nessa área o que está reprimido é a demanda individual. É a vítima que está ali sofrendo a consequência da discriminação e que não consegue ir na delegacia e fazer o BO. No coletivo tem outras instituições. Mas quem vai dar suporte para a vítima? Se não for a Defensoria ou um advogado particular, ninguém está nem aí.”

É inquestionável que a atuação do Núcleo nos casos individuais fortalece uma nova esfera de reprovação do racismo no país, promovendo maior igualdade no acesso à Justiça e acolhimento para as vítimas de condutas racistas. Tendo em vista as dificuldades de aplicação da legislação “antirracismo” no Brasil, e a quase impossibilidade do brasileiro assumir seu preconceito, essa atuação contribui para que o racismo deixe de se esconder na esfera do privado. Ainda, diferente da esfera civil e penal, há uma possibilidade maior de diálogo e construção do reconhecimento do outro neste espaço.

O número de denúncias, no entanto, está crescendo, e os integrantes já apontam dificuldades estruturais para dar conta de todos os processos administrativos. A seleção de casos com maior potencial de impacto na sociedade traria mais eficiência na utilização dos recursos disponíveis para a luta contra a discriminação. As demandas coletivas envolvem órgãos públicos, empresas, entre outras instituições, e articulam mais facilmente discursos sobre raça e seu papel como forte marcador de desigualdades no nosso país.

Coletivizar denúncias individuais por meio de instrumentos extraprocessuais, como reuniões e ofícios, e procurar fortalecer o caráter educativo e dialógico dos processos e, particularmente, das sanções, são importantes estratégias que já estão sendo realizadas pelo Núcleo. Um ótimo exemplo é a atuação da entidade nos casos de discriminação racial entre alunos no ambiente escolar, mandando ofícios para as escolas e realizando reuniões com as Secretarias de Educação para saber como as diferenças são tratadas, e como é a capacitação do corpo docente com relação a essa questão. Exigir que um estabelecimento comercial realize a capacitação de seus funcionários para não agirem de forma discriminatória também é outro bom exemplo.

No entanto, a atuação social repressiva do Núcleo, tanto em casos individuais quanto coletivos, enfrenta outras importantes limitações além da falta de recursos: dificuldades de comprovar as situações de discriminação, de lidar com casos em que a discriminação racial está atrelada a outros tipos de discriminação, e de punir funcionários públicos.

Há também uma grande dificuldade de combater casos em que a discriminação e o preconceito aparecem de forma disfarçada, e não por meio de ofensas verbais proferidas diretamente à vítima. O que fazer no caso de um aluno negro que sente que está sendo tratado de forma diferenciada pelo professor? O racismo no Brasil caracteriza-se por ser silencioso

e a intenção racista é difícil de ser comprovada. Por outro lado, nesses casos, é evidente a presença dos estereótipos negativos relacionados à população negra: “o aluno negro tem uma possibilidade de sucesso acadêmico e profissional menor”. Como combater essas concepções por meio dos processos administrativos?

Não podemos deixar de notar que essas dificuldades se relacionam com as tensões que os direitos de reconhecimento trazem ao sistema de justiça, como a dificuldade de traduzir relatos de discriminação em evidências e de demonstrar sua existência em situações aparentemente neutras, e a insuficiência dos remédios jurídicos para combater sistemas de valores enraizados no imaginário social.

Nesses casos, a ação social preventiva, através, por exemplo, da educação em direitos e da promoção da Lei 10639/2003, poderia ser mais eficaz. Além disso, a atuação preventiva é bastante estratégica para a concretização dos direitos da população negra brasileira, pois envolve importantes atores sociais e a elaboração de políticas públicas mais efetivas de longo prazo.

Foi possível concluir, entretanto, que as medidas realizadas pelo Núcleo com caráter preventivo ainda são muito incipientes. O Núcleo não possui recursos materiais e humanos para, simultaneamente, acompanhar as denúncias de condutas

racistas na esfera administrativa e promover ações preventivas. As medidas preventivas exigiriam, em nosso entender, uma formação muito mais política do que jurídica, além de um conhecimento mais profundo sobre as relações raciais no país. Nesse sentido, intensificar a aproximação crítica dos movimentos sociais, ONG's, e de órgãos públicos para a realização de ações conjuntas pode se configurar como um importante caminho.

O Núcleo ainda é uma instituição muito nova, com 5 anos de existência. Conta com apenas 20 integrantes, a maioria jovens com ainda pouca experiência de trabalho na Defensoria Pública. Apenas a coordenadora atua exclusivamente na entidade. Além disso, a DPESP tem um orçamento muito menor do que o Ministério Público e o Judiciário. A instituição possui, entretanto, inúmeras atribuições e recebe uma grande quantidade de demandas de difícil solução.

Para atingir os fins almejados pela entidade da forma mais eficiente possível, será talvez importante um trabalho preliminar de planejamento, de escolha das práticas a serem utilizadas, conforme o seu potencial de impacto e as prioridades da instituição. A realidade dos recursos limitados e das dificuldades de utilizar instrumentos jurídicos na luta contra o racismo indica a necessidade de estratégias ainda mais precisas e seletivas. Não há dúvidas, entretanto, de que a instituição está se revelando um ator essencial para a concretização dos direitos da população negra brasileira, e que vem lidando com

os impasses de uma agenda relativamente nova, que cresce na seara social como um todo.

6. Bibliografia

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo, Global, 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu, nº26, janeiro-junho de 2006. p. 329-376.

CARDOSO, Luciana Zaffalon Leme. Uma Fenda na Justiça. As inovações democráticas construídas na Defensoria Pública. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn (Orgs.). Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2000.

ERRC, INTERRIGHTS, MPG. Strategic litigation of race discrimination in Europe: from principles to practice. A manual on the theory and practice of strategic litigation with particular reference to the EC Race Directive, 2004.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética?. Lua Nova. São Paulo: nº70, 2007. p. 101-138.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2005.

MACHADO, Marta Rodriguez de Assis; PUSHEL, F.P.; RODRIGUEZ J.R. The Juridification of Social Demands and the Application of Statutes: An Analysis of the Legal Treatment of Anti-Racism Social Demands in Brazil. Fordham Law Review, v.77, p.1535-1558, 2009.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. A Dimensão Simbólica dos Direitos e a Análise de Conflitos. In: Revista de Antropologia 53,

Dossiê Antropologia do Direito, 2010, p. 451-473.

PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. A litigância dos direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas no uso do sistema nacional e internacional de proteção. São Paulo: Saraiva, 4ed, 2010. p 428-452.

RACUSEN, Seth. The Ideology of the Brazilian nation and the Brazilian legal theory of racial discrimination. Social Identities : journal for the study of race, nation, and culture. Volume 10, Issue 6, 2004. p 775 - 809

SADEK, Maria Tereza (org.). O Acesso à Justiça. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

SANSONE, Livio. Negritude sem etnicidade. Salvador/Rio de Janeiro, EDUFBA/Pallas, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). História da Vida Privada no Brasil, v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 6ª reimpressão, 2010. p. 173-244.

SOUSA, José Augusto Garcia de Sousa (coord.). Uma nova Defensoria Pública pede passagem: reflexões sobre a Lei Complementar 132/09. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

ENTREVISTA

**PROJETO
"IMIGRAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS
EM CIDADES
GLOBAIS:
INTOLERÂNCIAS E
SOLIDARIEDADES"**

Banco de Histórias de Vida de Africanos deslocados para o Brasil em busca de Formação Acadêmica e de Ferramentas para a ação em políticas públicas de Direitos Humanos

Entrevista com Lucia Laurentina Omar

Realizada em 09 de junho de 2011

Entrevistadoras: Zilda Iokoi e Teresa Teles

Transcrição: Sandro Dominiquini Carrasco

Duração: 01:12:40

Textualização - Zilda Iokoi em 10/09/2015.

Muito obrigada pela oportunidade que me dão para eu poder contar da minha vida um bocadinho. Eu sou Lucia Laurentino Omar, sou moçambicana, vim ao Brasil para o curso de Ciências Ambientais, estou no PROCAM, o meu orientador é o Dr. Euller Zandavila.

Eu nasci em 2 de janeiro de 1969, na província do Niassa, em Moçambique. É uma província que fica a norte de Moçambique, fronteira com a Tanzânia.

A região onde nasci, uma pequena região, dentro da Província de Niassa, é uma área rural. Nasci em um momento em que a guerra estava a ocorrer em Moçambique: a guerra de libertação dos portugueses. Nesta altura, os meus pais eram um bocadinho jovens, então foram chamados para a vida militar e, por isso, todas as crianças cujos pais eram militares foram levadas para a Tanzânia, em Tunduru. Tunduru era o campo educacional da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Era o centro de refugiados de muitos moçambicanos. Era lá onde havia a sede política moçambicana, portanto, dentro do país de Tanzânia. Eu fui pra lá em 1972. Tinha dois anos. Os meus pais foram levados para a vida militar. Os dois: minha mãe assim como meu pai, e eu fui levada para o infantário. Tunduru era um centro educacional da FRELIMO em Tanzânia, portanto viviam lá muitas crianças cujos pais estavam na vida militar. Então eu estava lá. Aos quatro anos, comecei a frequentar a creche (centro infantil). Fiz a creche, e a primeira classe, lá..

Em 75, após a independência de Moçambique, eu voltei para Moçambique, mas com um grupo de crianças e não com os meus pais, porque os meus pais ficaram separados de mim durante todo esse tempo. Eu sou a sétima filha dos oito irmãos que os meus pais tiveram. Voltei para Moçambique em 1976, após a independência em 75, portanto. Houve atraso porque eram muitas crianças e era preciso distribuir essas crianças por várias das províncias em Moçambique.

Muitas crianças voltavam para as províncias de origem e as outras iam para os infantários. Portanto, ainda iam continuar no centro educacional da FRELIMO. Eu fiquei nesse grupo porque os meus pais ainda continuavam na Frentes... O meu pai acabou morrendo na luta e só voltou pra Moçambique a minha mãe. Quando voltei, frequentei a minha primeira classe já em Moçambique. Apesar de já ter frequentado os primeiros anos em Tanzânia, eu recomecei os estudos desde o principio. Em 77, comecei a frequentar a primeira classe em Moçambique. Fiz a primeira classe também numa zona rural, ainda eram centros pilotos; a FRELIMO criou espaços dentro das províncias que eram frentes de guerra entre portugueses e moçambicanos. Criaram lá alguns espaços, tomaram o poder para poder educar os seus estudantes dentro de Moçambique. Então chamavam-se de centro pilotos.

Quando voltei pra Moçambique, fui para um tal centro piloto que se chamava Centro Piloto Valedin. Valedin foi um dos militantes. É lá onde morou um dos primeiros portugueses

que chegou em Moçambique no período em que havia a penetração; antes da declaração da guerra em Moçambique, houve aquela penetração portuguesa. Primeiro pacífica, conquista aos líderes regionais (há líderes que não aceitaram a presença deles). Então houve o confronto, e o tenente Antonio Valedin faleceu...

Ele, antes da luta de libertação, porque os portugueses primeiro entraram em Moçambique, vários fins: primeiro de forma pacífica, para conquistar os líderes locais. Então há líderes que aceitavam a penetração desses novos povos e há líderes que não aceitavam. É o caso, por exemplo, [da província] do Niassa, o tal Mataka. Mataka foi um líder de resistência. Portanto, foi um período de resistência anti-colonial, antes da formação dos partidos, era entre pequenos estados formados dentro do país. Então ele foi morto lá, o tenente Antonio Valedin, e o nome do Centro é em sua homenagem. Então chamou-se de Centro Piloto Tenente Valedin.

O nome dos centros foram escolhidos para homenagear as pessoas que mais marcavam o lugar, acabavam batizando o espaço para essa pessoa, independentemente de gostar ou não dela. Era um branco. Um dos primeiros brancos a entrar naquele território. Então acabou pegando esse nome pelas características.

Isso foi antes da declaração [de independência]. Então eu estudei lá, fiz a primeira, a segunda e a terceira. A FRELIMO criou muitos centros pilotos. Então cada grau o aluno tinha

que se deslocar. Isso também tinha alguns objetivos: fazer conhecer Moçambique, fazer conhecer que o território que você vivia não era só aquele, que ele era grande. Então eu fazia a terceira classe e passava para um outro distrito, um outro lugar. Então, quando eu fiz a terceira, passo para um outro centro piloto que se chamava Eduardo Mondlane. Isso é alusivo ao primeiro presidente da FRELIMO que unificou os três partidos moçambicanos que existiam lá.

Então eu faço lá a terceira e quarta. A quinta passo já para outra província mais ao sul do país. Fui pra Namaacha. Lá também era uma escola da FRELIMO: escola secundária da FRELIMO. Fiz a quinta, sexta até a nona. Eram internatos, longe da família.

Desculpe, eu fui deixando os meus irmãos pra trás (risos). Dos oito irmãos que eu tinha, alguns estudaram praticamente no mesmo período que eu, que eram dois: um tornou-se professor em 1973, este que tentou também puxar os outros que estavam atrás. Então estudaram, mas eles não conseguiram progredir porque não tiveram o mesmo caminho que eu. Eles não foram para os mesmos centros de onde eu fui. Acabaram ficando com os meus pais. Então o nível de evolução não foi o mesmo que o meu. Lucia - Sim. Então pelo menos depois da independência, muito tempo depois, há anos atrás, é que um conseguiu atingir o mesmo nível que o meu. Ele fez graduação em administração pública na África do Sul. Somos dois dos oito irmãos que chegaram ao nível superior.

Os professores eram aqueles que terminavam a quinta classe. Eu não sei como posso dizer isto... Já na sexta classe eles passavam a ensinar os menores.... Houve campanha, por exemplo, agora são três fases em Moçambique: houve a geração 8 de março. Eram todos aqueles que terminavam a sexta classe e podiam continuar com os seus estudos. O presidente Samora Machel, falecido, que sucedeu o Eduardo Mondlane, ele disse: “Todos aqueles que têm a sexta classe vão ter que deixar de estudar pra poder puxar a milhares de moçambicanos que são analfabetos.”. Então muitos pararam de estudar e foram lançados para várias províncias do país para tirar a população que era 99% da população analfabeta. Então foi isso o que aconteceu. Os meus professores nenhum tinha o nível da nona classe. Todos tinham nível da quinta/sexta classe. Isso da primeira à nona classe. Não havia nenhum que tivesse graduação e nem bacharelado. Então em Namaacha faço a nona série, volto para a capital de Moçambique, que é Maputo. Esse ensino eu fiz na província de Maputo, mas num distrito. Quando eu termino a nona classe, passo pra cidade, que chamamos de pré-universitário, que na altura era décima, décima primeira e décima segunda. Aliás, décima primeira era dois níveis. Fui lá fazer na Manyanga, Francisco Manyanga, em Maputo. Quando eu termino o nível da pré-universitário, eu passei para a Universidade Eduardo Mondlane. Isto em 1990. Entro para o curso de história, graduação em história, e no meio do ano eu parei. Aliás, dois anos depois, eu mudei do curso por

vários motivos. Mudo para o curso de geografia. Isto em 1992. Em 98, eu termino a graduação. Não foram tão fáceis esses percursos todos que eu contei. Não foram assim fáceis porque eu era filha de dois camponeses, praticamente sem nenhum nível acadêmico, de uma família muito pobre. Por exemplo, na escola secundária os níveis da décima e décima primeira eu tive que fazer algumas atividades que pudessem me garantir a comprar sapatos, uma blusinha, alguma coisinha assim muito difícil. Eu dava explicação à crianças das sétimas e oitavas classes. Eu não sei como chama, mas... um acompanhamento. Eu lancei a proposta para várias pessoas e as crianças vinham junto a mim e eu ensinava todas as disciplinas possíveis que a criança tivesse dificuldade. Então eu ia conseguindo algum dinheiro. Conseguia comprar um par de sapato, fotocópias. Tal qual na universidade, eu tive uma bolsa na universidade. Mas a bolsa era tão insignificante. Mas também vivia num centro internato. Portanto, vivia num lar, casa dos estudantes, viva lá, mas tinham coisas que eu não podia pagar, por exemplo, as fotocópias, os livros. Então era necessário que eu fizesse sempre alguma coisa pra poder pagar. Terminei o meu curso em 98 e eu lanço o meu currículo para várias instituições e, graças a Deus, depois de terminado o meu curso antes de eu defender, porque eu não podia defender, eu não tinha financiamento para fazer o meu trabalho de tese, então eu fui trabalhar. Fui aceita para o Ministério da Cultura, antigo Ministério da Cultura, e fui para a província onde eu tinha nascido, onde eu já havia

saído há anos. Fui lá para o gabinete. A instituição chamava-se ARPAC. A sigla significava Arquivo do Patrimônio Cultural, uma instituição que foi criada no âmbito da UNESCO para poder. Porque, como eu disse, em Moçambique havia muita população que não tinha estudado. O índice de analfabetismo era muito maior. Então havia todo o interesse em poder ensinar. Havia muita gente com muitas informações, mas nossa história não estava escrita. Então foram lançadas pessoas para o campo para poder recolher estas informações, registrar as informações e na altura arquivava-se. Portanto, nós recolhíamos, tínhamos documentos enormes e guardávamos aquilo. Um arquivo, histórias de vida das pessoas, de Moçambique, nossa cultura, medicina, foi colhido tudo isto. Chamávamos de bibliotecas ambulantes, que muitas pessoas já estavam a caminho. Mesmo os antigos combatentes, tanto aqueles que lutaram pela libertação, muitos já estavam envelhecendo, então estavam morrendo com a história. Então era necessário fazer esse gasto pra poder guardar isso, para poderem transmitir para as gerações vindouras. Então fizemos isso. Só que a instituição foi crescendo no sentido de que, ao invés de nós pegarmos as informações brutas e guardarmos, começamos a trabalhar as informações e começamos a publicar alguns artigos. Nisto a instituição deixou de ser Arquivo do Patrimônio Cultural e passou para Instituto de Investigação Sócio-Cultural.

Virou pesquisa mesmo. Trabalhei durante 5 anos nessa instituição, isso é de 1998 a 2004. Em 2005, eu fui nomeada

como diretora provincial adjunta de educação e cultura na província de Niassa, onde eu estava a trabalhar. Então eu sai e fui para esta nova instituição de ensino. Trabalhei nela durante três anos. Mais uma vez, em 2007, eu fui transferida para Moçambique. Nós temos uma cidade que é patrimonial, que é a Ilha de Moçambique. Então havia uma necessidade de se criar um gabinete para gerir a Ilha de Moçambique como patrimônio, portanto como um conjunto, patrimônio mundial da humanidade. E eu fui levada pra lá. Então eu trabalhei de 2007 até este ano (risos).

Trabalhei até este ano. Eu, em vários anos, tive vontade de continuar com os estudos, mas eu não pude continuar porque eu não tinha capacidades financeiras e, como se não bastasse, como eu disse, a minha família é pobre, então não havia a possibilidade de alguém poder ajudar tal como muitos outros meus irmãos que ficaram para trás, não conseguiram estudar, e hoje as mulheres são domésticas e os moços estão. Então eu fui chamada para a entrevista pelo telefone, que não sabia de onde. Ao procurar saber um bocadinho do meu percurso estudantil universitário e profissional, eu relatei. Eu procurei saber com quem estava a falar, disse: “Ah, é o pessoal do ensino.”.Algum tempo depois, eu recebi um fax a dizer que havia concursos para bolsas de estudo da Fundação Ford, caso queira concorra, tinha sido lançado aquilo pra Moçambique todo, via jornais, via internet e, como eu também não tinha hábito também de mexer muito na internet, pesquisar bolsas,

porque achava que aquilo quando viesse a ser lançado haveria já pessoas prontas pra isso. Eu dizia que eu não queria perder tempo. Então, num dia desses, eu recebi esse fax a dizer isso: “Caso queiras, podes concorrer. Tem formulário. Vá apanhar no sítio ‘x’.”. Então eu disse: “Vou apostar nesta bolsa!”. Eu procurei os impressos, preenchi. Eram impressos enormes, porque não é uma bolsa. São milhares de pessoas que concorrem praquela bolsa todos os anos e normalmente só querem 8 ou 10 pessoas. Desta vez nós éramos 258 estudantes em todo o país, porque era uma bolsa aberta, então vai quem puder. Eu concorri, fui chamada para a primeira entrevista. Eu lembro quando a Dra. Célia, que na altura era responsável, pelo menos até a nossa vaga, era responsável por esta bolsa em Moçambique, ela disse: “Não precisa ficar muito contente, porque é apenas uma entrevista. São milhares de pessoas que vão a essa entrevista”. Eu disse: “Não me importo. Só o fato de eu poder ir à entrevista é um passo a quem não conseguiu ir à entrevista. Então, passando ou não, só o fato de eu saber que vou primeiro à entrevista, para mim isto é um ponto.”. Então fui à minha primeira entrevista. Saí sem saber qual era a minha situação. O percurso da bolsa foi mais ou menos um ano. Então aquele stress todo o dia que se recebia uma chamada era motivo de aflição, a vontade de continuar com os estudos era maior e eu também tinha decidido que, se eu não conseguisse essa bolsa, jamais iria fazer pós-graduação. Vou permanecer na graduação. Então fui à primeira, voltei a continuar a estudar, fiz

as primeiras cartas de pedido ao ministério. Aquilo pertencia também ao meu responsável da província, da instituição, e ficamos à espera. Vieram mais outros impressos. Preenchemos. Era muito trabalho. É uma bolsa que se consegue com muita dedicação, muito trabalho, a pessoa tem que ter vontade mesmo de querer estudar, porque se não desiste pelo caminho. E pronto: acabamos sendo chamados os últimos, pré-eleitos. Tanto acabei ficando também na lista do pré-eleitos. No ato do processo de conhecimento dos formulários, a pessoa diz onde precisa frequentar o curso, em que país a pessoa pretende ir estudar. Então nós demos nossas propostas. É verdade que em Moçambique nós somos de expressão portuguesa, mas quem fala inglês muitas vezes tem mais oportunidades de emprego. Então nisso cada um tinha consciência. Eu: “Pós-graduação preciso fazer num país de expressão inglesa”. E ficamos todos com isso. A intenção era irmos para um país de expressão inglesa. E não só eu trabalho neste gabinete de conservação da Ilha de Moçambique. É uma instituição ligada à UNESCO e os relatórios que nós recebemos são todos em inglês. Portanto, a língua oficial da UNESCO é francês e inglês. Então era necessário que eu pudesse continuar os estudos num país de expressão inglesa. Mas a condição pra uma pessoa ir a um país..., porque essa bolsa é livre, a pessoa escolhe qualquer país do mundo que quiser, é livre, desde que domine o idioma desse país. Essa é a condição. Se eu soubesse falar inglês, eu estaria onde pudesse escolher. Então fomos submetidos ao teste de

inglês muito intenso a todos os estudantes. Desses, eu e muitos outros estudantes ficamos de fora (risos). Tendo ficado de fora, havia só dois países a escolher: Portugal e Brasil. Não porque não houvesse outros países, mas há uma exigência. Acha-se, e eu acho que é isso, que Brasil e Portugal são os países que oferecem uma melhor educação. Muito bem a pessoa podia ir para Angola, sei lá qual fosse o país de expressão portuguesa, mas há uma obrigatoriedade praticamente de que a pessoa deve escolher ou Portugal ou Brasil, para não ir nestes outros países, dada a qualidade do ensino. Então nós escolhemos. Apesar da escolha, isso não implica que a pessoa escolheu, foi. Nós fizemos trabalhos assim que nem projetos. Esses projetos cada um devia fazer mais ou menos quatro projetos. Esses projetos deviam ser enviados à quatro universidades diferentes, Portugal assim como Brasil. Então, onde o estudante fosse aceito, iria pra lá. Então foi isso. Eu fui aceita aqui no Brasil, em duas universidades. Fui aceita em São Paulo, aqui na USP, e fui aceita na Universidade Federal de Santa Catarina. Então dessas eu tive que escolher uma delas e acabei escolhendo São Paulo. Vim cá no dia 1 de março. Graças a Deus, o meu orientador foi ao aeroporto. Seria muito difícil pra nós nos orientarmos de Guarulhos até aqui.

Ele é da FAU. Ele foi ao aeroporto, recebeu-nos, e havia pré-contatos que a nossa coordenadora moçambicana tinha feito para nós pernoitarmos uma noite em um sítio. Ele levou-nos pra lá. Agradecemos o fato dele ter vindo nos receber no

aeroporto, porque São Paulo é grande. Imagina o que seria de nós se ele não aparecesse no aeroporto? Então isso foi uma grande salvação. O dia seguinte também fez contato, porque tinha colegas moçambicanos que cá estavam e também tinham essas ligações conosco para ver se podia nos orientar até que pudéssemos nos instalar. No dia seguinte, apanhamos o táxi para o condomínio onde até agora estamos, porque estavam lá colegas moçambicanos que haviam tentado procurar algumas vagas para ver se nós também ficávamos lá. Enquanto ainda esperava pela vaga, nós ficamos num apartamento 6 pessoas durante um mês inteiro (risos). Ficamos lá, fomos tratar dos documentos básicos para a nossa estadia aqui no Brasil. Foi uma maratona autêntica. A polícia federal... Andamos de um lado pra outro. Conseguimos tratar esses documentos. Conseguimos nos matricular também. Tivemos uma boa recepção na secretaria do PROCAM com o senhor Luciano. Com toda a paciência, conseguimos nos inscrever e iniciamos com as nossas aulas. Depois disso, quando a casa ficou vaga, nós andamos também atrás dos processos para conseguir aquela casa. Entramos e ali estamos.

Sobre a minha entrada na USP primeiro, acho que eu não tenho muita coisa a falar em relação a isto porque, do pouco tempo, eu ainda não fiz uma análise, ainda não tive tempo mesmo de analisar a situação como tal. Mas a minha primeira impressão foi boa. Ainda não tive sinais que eu possa dizer que

isto é uma discriminação ou isto é racismo. Acho que é porque eu ainda não dei voltas pela cidade. Eu tenho um percurso permanente que é universidade, minha casa, universidade, minha casa (risos).

Ainda não passei. Não. Estou a mentir. No domingo passado, um colega da turma, brasileiro, branco, ele perguntou: “Como é que é, conhecem o Brasil?” e nós respondemos que não, que não conhecemos muito bem, porque ainda temos uma rotina permanente que é constante. Ele falou: “Eu vou vos fazer conhecer o Brasil! Preparem-se no domingo.”. Realmente no domingo andamos. Nós cruzamos o Brasil. Um pedaço de São Paulo. Tanto que encontramos ele na Avenida Vital Brasil. Da Vital Brasil andamos. Aquilo foi das 10:00 até às 18:00. Andamos. Fomos a muitos sítios. Nós fomos à Casa das Rosas, na Paulista. Fomos à sinagoga da igreja ortodoxa. Fomos à cidade que talvez eu pudesse chamar de japonesa. no bairro da Liberdade, é um bairro japonês na cidade No Pátio do Colégio, no centro de São Paulo, entramos na Santa Sé. Fomos no círculo italiano.. Fomos no Edifício Copam? Comemos, sim. Música fomos ouvindo andando, mas não paramos para... Visitamos algumas feiras.

Eu estou fazendo ciências ambientais. O tema do meu trabalho eu mudei agora. Eu, quando vim pra cá, eu trazia um tema. O tema era importância do mangal (manguezal), no desenvolvimento da cidade da Ilha de Moçambique. Porque esse tema? Eu queria falar do mangal porque a cidade da Ilha

de Moçambique, como eu disse, é uma cidade patrimonial. Ela está dividida em duas partes: tem uma parte da cidade que vive a população nativa. Portanto essa divisão foi feita durante a guerra, período colonial, em que o governo colonial queria separar o povo branco dos negros. Então houve uma linha. A cidade tem linha bem nítida: uma parte africana e outra européia. Na parte africana, o material usado é basicamente tradicional, típico que é o manguezal pra construção. É tudo tradicional portanto. Matope, é pau-a-pique, a cobertura de palha de palmeiras. E tem o lado europeu, que é pedra e cal. Na cidade da Ilha de Moçambique, os dois são construções típicas locais. O que difere é mais ou menos a cobertura. Aqui tem telhas e do outro lado tem essas palhas. Então aqui o uso do material típico é pedra e cal, não entra cimento e não era ferro por causa da intensidade salinar que existe. Então não dá. Então foram criadas essas condições. Quando a UNESCO declara, em 1991, como patrimônio mundial da Ilha, ela foi declarada tal como ela é. Só que há uso excessivo de mangal, porque mangal é usado pra construção. A população dali vive da pesca. Então os barcos são feitos desse material também. Portanto é pesca artesanal com base nas canoas, barcos. Sei lá como se chamam. Aquelas pequenas embarcações que fazem, é tudo feito do mangal. Mas também a parte natural foi declarada como patrimônio. Mas há pressão sob aquele material. É proibido usar, mas a população tem que usar aquilo obrigatoriamente. Então tem essa tensão. Então eu queria falar mais ou menos

sobre este assunto. Eu vim cá, pensei um bocadinho, achei que eu devia mudar um bocadinho do tema. Então agora eu estou com conservação e desenvolvimento sócio-ambiental, mas não difere muito... Apresentada oficialmente ao meu orientador para conservação e desenvolvimento sócio-ambiental. Ele não vai mudar tanto em relação ao primeiro tema que eu estava fazendo, porque vou falar mais da conservação da parte natural, assim como da parte urbana da própria Ilha de Moçambique.

Eu sou casada. Casei com um moço no ano passado, no dia 25 de dezembro de 2010. Um moço chamado Ernesto Mirassa Aquino. Tenho uma filha de 10 anos. Ela se chama Neide. Minha filha eu tive que levar para ir morar com a minha irmã em Lichinga, na província de Niassa, de onde eu sou natural.

A luta de libertação em Moçambique começou mais ou menos em 1964, setembro de 1964. Isto foi depois da unificação dos partidos que existiam em Moçambique. Havia muitos partidos porque as pessoas não tinham noção de como Moçambique era grande. Cada um defendia um território: “Este território ninguém passa!”, “Esse território é nosso, da tribo ‘x’!”. Não conheciam as fronteiras. Não tinham noção porque também não havia escolarização. A população era analfabeta praticamente, então não tinham noção que Moçambique era tão grande, com fronteiras demarcadas na Conferência de Berlim. Tinha um moçambicano que se chamava Eduardo Mondlane e que na altura estava a estudar nos Estados Unidos, já tinha terminado com os estudos e trabalhava nas Nações Unidas. Quando um

grupo de pessoas, de alguns membros também que era da FRELIMO, porque havia... O primeiro partido não se chamava FRELIMO. Tanto havia a Unamo e a Udinamo. Isso dividido em regiões. Quando a consciência aparece nas cabeças das pessoas, ele diz que não: “Moçambique é grande. Vocês da Udinamo são Moçambique. Vocês da Unamo são moçambicanos. Por que é que nós não nos reunimos e formamos um único partido?”.

Primeiro, o colonialismo quando aparece em Moçambique (não só em Moçambique eu acho que em qualquer sítio): eles chegam, tentam entrar pelas linhas das lideranças tradicionais. Então cria amizade e cria contendas dentro das pessoas. Portanto, dividir pra reinar melhor. Então havia isso. Então esses partidos se formam como? Não posso historiar exatamente como todos os partidos formaram. Mas por causa de muito sofrimento nas grandes fábricas, nas grandes empresas que eram dos portugueses, que eram estrangeiras, havia muito sofrimento da população. Então a tendência era porque não nos reunimos para podermos enfrentar esse inimigo comum. Então havia aquelas divisões: os do sul, da zona sul... O país está dividido em três regiões que são: sul, centro e norte. Então havia um partido que defendia os interesses da parte sul, havia um partido que defendia os interesses do centro, e havia que defendiam o norte. Mas esses todos partidos formaram-se nos países vizinhos, porque lá dentro não havia condições para isso. Então esses todos foram se juntando em Tanzânia. Havia tanto massacre e, especialmente por causa do grande massacre de

um dos partidos na parte norte, que é Cabo Delgado, chamaram de Massacre de Moeda. No dia em que muita população foi junto ao governo colonial para protestar contra os impostos, reduzir o período de trabalho, todas essas pessoas foram mortas...As pessoas tiveram consciência, tanto que deu mais força para os moçambicanos se unirem, porque eram muitas pessoas que iam protestar por motivos..., não de interesses pessoais. Foram mortas muitas pessoas com justa causa. Eram pessoas que simplesmente estavam a reivindicar algumas atitudes incorretas contra a população. Então esse Massacre de Moeda deu mais força ao povo moçambicano. Então foram também com alguns outros países que já tinham experiências, como a Tanzânia, que foram grandes conselheiros: “Moçambique é único. Vocês têm vários partidos. Como é que vocês querem independência em que existem muitos partidos e cada partido luta, apesar do objetivo ser o mesmo, mas cada um luta num campo? Como vocês irão vencer?” Então chamaram todas as sedes dos partidos para se juntarem em Tanzânia. Isso em 1962. Juntam-se e chamam a pessoa já cabeça que estava nos Estados Unidos, que é Eduardo Mondlane, formado em Direito. Ele vai à Tanzânia e explica os motivos. Explica a vantagem de se unir e lutar contra um inimigo comum. Todos nós temos um inimigo comum, então não há razão da gente se dividir. Já passam 500 anos da exploração e nós não vamos sair daqui enquanto não nos reunirmos. Foi aceita a idéia da unificação. Então ficou: Frente de Libertação de Moçambique, que é a FRELIMO. Então

juntaram-se, criaram as bases pra treinos. Tanzânia também deu uma base que era Nachingwea. Foram levadas pessoas para treinar. Portanto, muitos países prontificaram-se em dar apoio à Moçambique. Antes dessa unificação, não havia apoio nenhum, porque também os outros países não sabiam a quem apoiar. O país era único. Após a unificação, já houve muito apoio de vários países.

A Tanzânia já estava liberta, o Zimbábue também, Zâmbia, foram os países que mais deram apoio à Moçambique durante esse período, principalmente Tanzânia. A Argélia era um sítio onde muitas pessoas iam para treinos militares. Todos já eram libertos. E também foi lançada a campanha Moçambique de jovens com uma certa idade, de senhoras e senhores com uma idade tenra para que todos fossem se formar, tanto que havia militares exatamente ditos, que iam pra frente de libertação, iam pra frente na campanha, portanto, no combate e haviam aqueles que eram formados como milícias, portanto um bocadinho de auto-defesa do espaço para questões eventuais. Então havia muita massa de treinos.

Foi nesse momento que os meus pais foram. Primeiro a minha mãe não foi à Tanzânia. Ela foi para esses treinos. Minha mãe já era um bocadinho idosa, então não foi mais pra frente de combate. Ela era cozinheira nas bases militares. Ajudava também no transporte do material bélico, essas coisas importantes. Portanto, era um trabalho administrativo, tava mais nessa área administrativa. O meu pai é que foi mesmo

ao combate, na frente de combate, e lá onde morreu. Cá em Moçambique haviam pessoas formadas para apanhar crianças, porque durante esse período a população moçambicana vivia praticamente no mato, nas aldeias, porque todos os espaços viviam os portugueses, vivia a população assimilada. O restante vivia lá no mato. Então quando fosse guerra, porque os moçambicanos, africanos as pessoas tem muitas crianças, então quando há esse. Movimento de recolher as crianças. Pras crianças, mas também muita gente deixava as crianças ou então muita gente era morta, e as crianças ficavam sozinhas. Foram formadas equipes para apanhar essas crianças. Mesmo as próprias DFs (DFs são as senhoras militantes, Destacamento Feminino), tinham mais esse trabalho para pegar as crianças cujos pais morreram, cujos pais foram à vida militar. Mas muitas vezes eram crianças encontradas assim no mato, soltas, porque o pai ou morreu ali, a mãe morreu ali, porque muito raramente a criança era atingida, quando o colono disparava para mãe, morreu a mãe, não importava o que ela trazia. Então as crianças ficavam abandonadas e essas senhoras pegavam essas crianças, eram enviadas pra Tanzânia pra esse centro, que era o Centro Educacional da FRELIMO.

Tinham adultos que cuidavam das crianças, tinham adultos que perderam alguns membros. Havia muitos deficientes lá em Tanzânia, que perderam a perna, o braço, deficientes físicos. Era centro de refugiados, só que esse era oficial porque já era a sede. Lá era onde tinham as bases, onde as pessoas refletiam,

era a cidade moçambicana.

Porque nós moçambicanos tínhamos três centros lá em Tanzânia, que era Nachingwea. Nachingwea era o grande centro de treinamento, como se fosse base militar da FRELIMO; havia em Twara, que era o hospital dos moçambicanos; e havia esse Tunduru, que era centro educacional para os jovens estudar. Fazia-se da primeira até a quarta classe. Depois dali, ia pra Bagamoyo. Então eram quatro. Posso dizer que eram quatro centros que o governo tanzaniano disponibilizou aos moçambicanos: de treino, de educação, saúde e de pós primeira fase. Então são esses que asseguraram depois da luta armada a economia de Moçambique. Esses pequenos que estudam em Moçambique. Aqui em Moçambique também haviam centros, haviam muitas bases e haviam centros educacionais. Sim, um desses que eu fiquei. Cá em Moçambique tinham muitos centros. Em Moçambique, na altura, tinham três centros, principalmente na zona norte, porque sul o colonialismo português não atuou tanto. A guerra de libertação teve mais enfoque pra cima, do centro pro norte, e principalmente pro norte em três províncias principais: Cabo Delgado, Niassa e Tete, esses foram os grandes centros de batalha. O que eu posso falar mais da luta armada...

Foi muito difícil a resistência na Capital, porque as cidades já estavam todas ocupadas, porque o português quando apareceu ocupou as cidades e criaram-se centros, como a Ilha de Moçambique. A Ilha de Moçambique foi a primeira cidade

de Moçambique. É de 1818. Declarada a primeira cidade de Moçambique. Então que estava ali era o colono. Quem declarava as cidades, quem as vilas, eram os portugueses. Nós moçambicanos estávamos no mato, lá nas pequenas aldeias, lá nos pontos. Mal sabíamos do desenvolvimento que estava acontecendo lá nas cidades. Então todas as cidades estavam ocupadas, todas as cidades não eram nossas.

A Guerra civil e em 1975 houve a independência. Porque esta guerra, a segunda guerra que aparece, era uma guerra entre nós. Portanto foi mais pela causa de poder, contradições dentro do partido FRELIMO. Então haviam idéias antagônicas. Agora quem mandaria. Morreu quem primeiro organizou. Isso começa mesmo muito pouco antes da morte do primeiro que uniu os três partidos. Eduardo Mondlane em 1962, ele uniu e em 69 ele é morto. Foi assassinado durante a guerra, mas por esses pequenos grupos que foram se criando dentro, em parte um bocadinho de regionalismo, porque quem está em frente são não sei quem? Porque é que nós que começamos e não podemos ocupar esses cargos? Então estas pequenas contradições acabaram criando esse... Então, com a morte dele, aliás, pouco antes dele, mas depois da morte dele, também muita coisa foi acontecendo dentro até a independência, isso arrastou-se até a independência. Após a independência é quando aparece claramente. Agora já havia interesses do governo colonial que tinha sido expulso em 24 horas após a independência. Aquilo foi: “Entre no avião, leve a tua roupa. Você

é português entre nesse avião e vai”. Já imaginou portugueses que nasceram ali, fizeram sua vida, têm as suas economias, ficaram lá 25, 26 anos, de repente vão para o seu país. Então se criou descontentamento. Então houve muito apoio desses a este novo grupo que surgiu, que começou com esta guerra que praticamente foi uma guerra sangrenta, que eu posso dizer, foi uma guerra destruidora. Foi muito destruidora. Primeiro porque havia interesses claros pelos quais os moçambicanos lutavam. “Queremos independência, queremos paz, queremos nos mandar.”. Com esse novo grupo foi mais pra destruir..., foi uma guerra sangrenta esta segunda. Foi sangrenta, e muita gente sentiu na pele. A primeira também sentiu-se na pele, mas haviam alvos que talvez possam se dizer claros. Nessa não houve alvos claros. Tanto que crianças eram cortadas, eram piladas. Foi uma guerra mais mesquinha. Então foi uma guerra que marcou muito os moçambicanos. Muitas infra-estruturas reduziram-se a zero. A economia de Moçambique baixou, a agricultura, a população arriou, porque era tudo queimado. Foi a guerra mais terrível. Foram 16 anos. Isto foi entre nós, entre moçambicanos: luta pelo poder, pelos interesses. Eu vou falar mais de que, esqueci...

Esta segunda guerra civil termina em 1992, depois da morte do nosso primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel. Termina porque também Moçambique estava morrendo e essa guerra também foi terrível porque nós tínhamos vizinhos que apoiavam a outra linha, que é a RENAMO. Malawi,

que era o território que praticamente somos irmãos, vizinhos; África do Sul quando estava lá o regime do apartheid também. Então isso contribuiu. A África do Sul é um país poderoso economicamente, militarmente e tudo. Então Moçambique estava a entrar em decadência. O presidente queria paz. Ele até morreu numa missão de paz, e em 92... A igreja também entrevistou muito. O novo presidente, após a morte de Samora, foi eleito Joaquim Chissano como o novo presidente. Era um presidente muito diplomata. Aceitou a conversação e o acordo de paz. Foi em Roma em 1992. As duas partes foram chamadas para poder se entender e acabar com a guerra em Moçambique, fazer ver que: “Todos vocês são moçambicanos. Todas aquelas pessoas que estão morrendo são moçambicanas, vossos irmãos. Quer vocês, quer vocês, praticamente são irmãos. Não há razão desta luta. Que entrem num acordo.”. Não havia democracia. Havia um partido único nessa altura e com essa paz criou-se esse multi-partidarismo em Moçambique. Estes que estiveram na guerra são o segundo partido maior em Moçambique, apesar de existirem muitos outros. Mas estes são dois partidos de destaque: a FRELIMO, que está agora no poder, continua agora, desde 1962 até hoje é o único no poder, e tem a RENAMO. A RENAMO desde 1992 está tentando candidatar-se e nunca chega.

O clima hoje é ameno, há um clima de paz. Não faltam aquelas contendas por causa do nível de vida econômico de Moçambique. Moçambique ainda está em processo de construção, Moçambique é um país com muitos recursos

naturais, mas falta tecnologia, tanto falta recursos humanos capazes e tecnologia para fazer uso desses recursos naturais, para a exploração desses recursos naturais. Quem faz esses trabalhos praticamente agora são esses investidores de outros países que foram lá explorar. Já estamos em processo de exploração do gás natural. Provavelmente Moçambique pode ser um dos primeiros países do mundo na exploração do carvão mineral. Já estamos também no processo de prospecção do petróleo. Em muitas zonas foram localizados essas jazidas. Só falta essa tecnologia. Se essa tecnologia chegar a nós, ou nós irmos a ela, talvez podemos... Nós somos muito pobres, como outros países, porque temos esses recursos, mas falta esses incentivos tecnológicos.

Desses investimentos que são oferecidos, as pessoas estão indo pra área de desenvolvimento tecnológico. Os moçambicanos estão indo fazer pós-graduação e graduação nessas áreas? Porque a China abriu, mesmo o Japão, já oferecem bolsas de estudo para área tecnológica.

Nós agora temos um ministério chamado Ministério da Ciência e Tecnologia. Então esse ministério oferece bolsas nas áreas tecnológicas. É verdade que quando aparecem essas grandes empresas, grandes investidores para essas áreas, o pessoal chave da empresa vem e pegam os trabalhadores de lá. Aí, localmente é o pessoal básico que eles pegam. Isto em várias empresas. Se for pra lá, você vê que todos aqueles estão lá em frentes são estrangeiros.

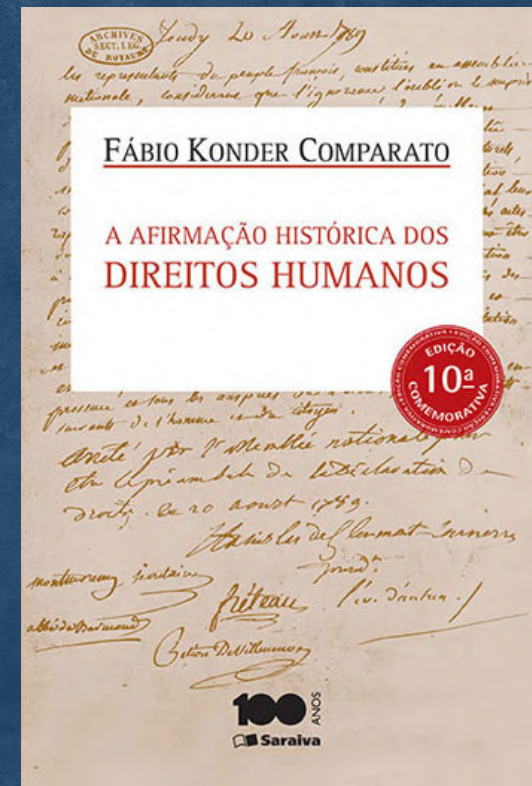
Eu espero desta universidade principalmente adquirir ferramentas teóricas, metodológicas para eu poder melhorar a qualidade do meu trabalho na instituição onde eu trabalho, porque eu volto pra instituição onde eu estava. Então, com essas ferramentas, eu vou melhorar de certa forma o meu desempenho na instituição. É o que eu espero cá no Brasil nessa instituição educacional. Em Moçambique, exatamente aquilo que eu puder transmitir aos meus colegas da instituição, porque essa experiência que vou ganhando aqui, essas ferramentas, não só vou eu usar, vou melhorar o serviço da minha instituição, mas também vou passar as minhas experiências aos meus colegas. É a coisa que eu estava fazendo. Quando eu fui para a nova instituição, a instituição só tinha dois técnicos experientes. O nosso trabalho era exatamente ensinar todos aqueles, porque nós recrutamos o pessoal que encontramos na Ilha de Moçambique. A Ilha de Moçambique é uma cidade que praticamente a população é pobre, o nível de escolaridade é muito baixo, mas quando vai lá uma instituição, há uma grande luta em recrutar o pessoal de lá pra poder puxar. Então nós admitimos, na minha instituição, éramos 12. Desses 12, dois eram de fora, eu e o meu chefe, e todos nós recrutados ali. Então a nossa tarefa diária era transmitir um pouco do que nós tínhamos para os colegas para juntos podermos trabalhar.

Então isso é o que eu estou a pensar em fazer. Eu estou na gestão do patrimônio. Há muita coisa que eu vou aprender, há muitas novas ferramentas que vou eu aprender. Eu vou

transmitir isso a todos aqueles que estão lá. Se Deus quiser, talvez também eu me inscreva para continuar com os estudos, mas, se não, eu vou poder dar o mínimo aos meus colegas, para podermos contribuir na nossa instituição. Não só para a instituição, porque aquilo é patrimônio do mundo. Então aquilo vai ajudar para o país também. Obrigada.

RESENHA

do livro:



DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS ENTRE A ANTIGUIDADE CLÁSSICA E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Luiz Carlos Seixas*

* Mestrando do Diversitas
- Núcleo de Estudos das
Diversidades, Intolerâncias e
Conflitos

A afirmação Histórica dos Direitos Humanos¹, livro do professor Fábio Konder Comparato que ora resenhamos, teve sua 10ª edição lançada no ano de 2015, e deve ser tratado como um clássico para aqueles que querem compreender como os direitos humanos entraram na pauta das instituições jurídicas e, na Filosofia do mundo ocidental que a estruturou. Partindo de extensa e erudita bibliografia, requer do leitor

1 COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015, 619 páginas.

um conjunto de conhecimentos ligados a História, Filosofia, Literatura Clássica e aos Documentos ligados ao mundo do Sagrado, além de tempo para digerir tais ideias.

Podemos dividir o livro em três grandes partes: na primeira, a mais extensa, Comparato trata de pavimentar o caminho para o entendimento da temática dos direitos humanos, seus valores éticos estruturantes e de como as categorias homem e pessoa humana, constituem-se a partir de um processo evolutivo e histórico; na segunda, entre os capítulos 1º e 23º, apresenta os documentos normativos que declaram direitos humanos e criam garantias no decorrer da história - da Magna Carta na Inglaterra de 1215 às Constituições norte-americana e francesa, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 a Carta das Nações Unidas de 1945, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ao Estatuto do Tribunal Penal Internacional de 1998, entre outros, tecendo comentários sobre seus contextos históricos e apresentando suas principais disposições; na última, o Epílogo, aponta para os dilemas e problemas da humanidade na atual etapa do capitalismo global e financeiro e seu espírito competitivo, excludente e dominador e apresenta um roteiro para a humanização do mundo. Em nosso texto, privilegiamos o caminho apresentado em seu primeiro capítulo.

A situação do homem no mundo

O autor começa por atribuir papel fundamental para a criação e desenvolvimento de instituições jurídicas ligadas à defesa da dignidade humana contra a violência e apontando para o caráter universal de tais formulações. As respostas para a ideia de dignidade humana ou para o que é o homem, foram sendo construídas nos campos da religião, da filosofia e da ciência.

Para a religião a resposta se dá a partir da ideia da preeminência e transcendência de Deus e na afirmação da fé monoteísta. Na transição da explicação religiosa para a filosófica, o autor indica um trecho de Prometeu Acorrentado, de Ésquilo, no qual o titã professa as seguintes palavras relacionadas à condição humana e a criação da cultura: “como de crianças que eram eu os fiz seres de razão capazes de pensar”. Com a razão o homem domina a natureza e cria técnicas, como obra do criador. Já nas narrativas bíblicas o homem surge entre o Céu e a Terra, numa hierarquia.

Por isso, na filosofia, o homem se torna objeto da reflexão e, segundo o autor, é Descartes quem dá início a tal processo.

Na ciência, por sua vez, atribui-se papel fundamental à obra de Charles Darwin, na qual surge em cena, um ser capaz de agir sobre o mundo físico, sobre o conjunto das espécies vivas e sobre si próprio, enquanto elemento integrante da biosfera e que tem em sua centralidade a competição do

mais forte contra o mais fraco. Nesse momento a linguagem aparece como elemento fundamental do processo evolutivo e o elemento cultural adquire preeminência sobre o elemento natural.

O período axial (que opera como eixo) e seus desdobramentos

Segundo ao autor, entre os séculos VIII e II a. C, constitui-se um eixo histórico da humanidade. Aponta para autores com visões de mundo distintas: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel. A partir desse autores as explicações mitológicas anteriores são abandonadas e o curso posterior da História se dá pelo desdobramento de ideias e princípios e, apesar de serem autores de lugares diversos, constrói seu eixo pela Filosofia e do pensamento ocidental

A partir do século V a.C. nasce a Filosofia na qual o homem torna-se objeto de análise e reflexão, e inicia-se a constituição de uma ontologia do ser. Nessa a crítica racional da realidade aparece com o surgimento da tragédia e da democracia. A tragédia grega como uma primeira grande introspecção nos subterrâneos da alma humana, povoados de paixões, sentimentos e emoções, de caráter irracional e incontrolável, ou seja, o homem é tomado como problema.

Com o surgimento das primeiras escolas de filosofia o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão e são lançados

os fundamentos intelectuais para a compreensão do que é a pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais.

A pessoa humana e seus Direitos

Comparato afirma que a ideia de indivíduos e grupos humanos é de elaboração recente e recorre à Lévy-Strauss, na Antropologia Estrutural, para afirmar que nos povos que vivem à margem do que se convencionou chamar de civilização, não existe palavra que exprima o conceito de ser humano, pois os integrantes de tais grupos são chamados de homens. Apesar da ideia de igualdade entre os homens ter sido estruturada no período da Antiguidade Clássica, foram necessários 25 séculos para que a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 proclamasse que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos". O autor entende que a ideia de pessoa humana e seus direitos parte de cinco fases.

Numa primeira fase, aponta para o fato de que tal evento começa por apoiar-se na ideia de lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada. A Grécia foi precursora no estabelecimento da lei como fundamento da sociedade política, por meio da qual sua autoridade ou força moral suplantou a soberania de indivíduos, grupos ou classes sociais. Distingue as leis escritas (nomos êngraphos) das leis não escritas (nomos ágraphos).

A existência de leis não escritas está baseada em costumes ou na tradição. Em Aristóteles, elas são chamadas de leis comuns em oposição às leis particulares, próprias de cada povo. Foi na acepção de leis comuns que os romanos adotaram a noção grega de leis não escritas, com a expressão *ius gentium*, isto é, direito comum a todos os povos. Já Antifonte, sofista, fala da igual natureza de todos os homens para criticar a divisão da humanidade, entre gregos e bárbaros e, no diálogo de Alcibíades, Sócrates procura demonstrar que a essência do ser humano está na alma, não no corpo e tampouco na união do corpo e alma.

Os estoicos, por sua vez, discutirão a oposição entre o papel de cada indivíduo na vida social e a essência de cada ser humano. O estoicismo organizou-se em torno de ideias centrais como a unidade moral do ser humano e a dignidade do homem, de direitos inatos, pois filho de Zeus, e iguais em todas as partes do mundo.

Na tradição bíblica, a segunda fase da elaboração do conceito, Deus passa a ser o modelo de pessoa para todos os homens e Jesus de Nazaré o modelo ético de pessoa. São Paulo, fundador da religião cristã enquanto corpo doutrinário, afirma que diante da comum filiação divina "já não há nem judeu nem grego, nem escravo nem livre, nem homem nem mulher." Porém essa igualdade para a Igreja era efetiva apenas no plano sobrenatural, pois durante séculos o cristianismo continuou admitindo a legitimidade da escravidão, a inferioridade da

mulher, bem como a dos povos colonizados em relação aos colonizadores.

Para indicar o posicionamento do cristianismo em relação aos povos integrados ao mundo no período da colonização da América, trata do debate entre Bartolomé de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda, 1550-1551, acerca das diferenças entre os indígenas e os homens brancos. Esse último sustentava que os índios americanos eram inferiores aos espanhóis, ou seja, ao colonizador.

Ainda discutindo o que é o homem e o humano, o autor cita o debate em Niceia em 325, no concílio que cuidou de decidir sobre a ortodoxia e a heterodoxia acerca da identidade de Jesus: exclusivamente divina ou apresentava uma dupla natureza, humana e divina, numa única pessoa? Já Boécio, no século VI, “diz-se propriamente pessoa a substância individual da natureza racional”. Para a escolástica, Santo Tomás de Aquino no século XIII, o homem seria um composto de substância espiritual e corporal, numa tentativa de conciliação entre um ideal de racionalidade, a partir da tradição grega do platonismo e do aristotelismo e a experiência de contato direto com a verdade revelada. Nessa teologia que é filosofia, as leis contrárias ao direito natural não teriam vigência ou força jurídica.

Na terceira fase da elaboração teórica do conceito de pessoa, como sujeito de direitos, trata da filosofia kantiana. O

primeiro postulado ético de Kant é o de que só o ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação de leis e princípios; só um ser racional tem vontade, que é uma espécie de razão, denominada razão prática; os imperativos são de duas ordens: hipotéticos que desvelam a prática de uma ação possível e os categóricos, definidos como ação que é necessária por si mesma, sem relação com finalidade alguma. Os entes racionais denominam-se pessoas, pois são marcados, pela sua própria natureza, como fins em si mesmos; só a pessoa racional vive em condições de autonomia, isto é, como ser capaz de guiar-se pelas leis que ele próprio edita – questão relativa à criação dos estatutos, constituições, leis que indicam como se constitui a dignidade humana; a pessoa que se submete às leis da razão prática é também a fonte dessas mesmas leis.

Para fazer um contraponto com tais ideias, problematiza a questão da escravidão, que só foi abolida no século XX apontando para o não humano. Outro exemplo é o dos Gulags soviético e os Lagers nazista como gigantescas máquinas de despersonalização de seres humanos. Por fim, Comparato diz que a atuação do capitalismo na transformação de pessoas em coisas, invertendo a relação pessoa-coisa, consubstancia a reificação e o esvaziamento da pessoa. O capital, interpretando Marx, é elevado à dignidade de sujeito de direito, o trabalhador é aviltado à condição de mercadoria;

Na quarta fase da afirmação do conceito de pessoa, trata

sobre o valor relativo das coisas que se contrapõe ao valor absoluto da dignidade humana, o que constituiria a descoberta do mundo dos valores, pois o homem é o único ser dotado de vontade, ou seja, de capacidade de agir livremente, sem ser conduzido pela inelutabilidade do instinto e movido pela Razão. Por ela é que se dá o estabelecimento das preferências valorativas, por meio de um mundo de normas.

No século XIX, graças a Nietzsche, entre outros, foi possível compreender que o bem e o mal (valores) não se encontravam confinados nos objetos ou ações exteriores à nossa personalidade, mas resultavam sempre de avaliações; sujeito e objeto, nesse momento, encontram-se em inter-relação pois opõem-se preferências pessoais à ideia de normas ancoradas sobre a ética; o homem é ao mesmo tempo o legislador e o sujeito que se submete a essas regras valorativas.

No campo da teoria jurídica os direitos humanos foram identificados como os valores mais importantes da convivência humana e há sempre uma tensão dialética entre consciência jurídica da coletividade e as normas editadas pelo Estado.

Na última etapa da elaboração do conceito de pessoa, a quinta, no século XX, o autor aponta a reação contra a crescente despersonalização do homem no mundo contemporâneo que constitui-se pelo caráter relacional da vida, pois o homem não está desligado do mundo e o caráter essencial da pessoa centra-se na ideia do “ser-no-mundo”, ou propriamente, um vir-a-ser, num contínuo devir. Para Ortega y Gasset a realidade radical

é a pessoa imersa no mundo. Como proposto por Heidegger, o humano vive num estado de permanente inacabamento. Um exemplo: a descoberta da estrutura do DNA que revelou que cada homem é um ser único. No quadro do evolucionismo, diferente das outras espécies vivas, a humanidade evolui no plano cultural;

Problemas novos são colocados pelos avanços da tecnologia e da engenharia genética no mundo contemporâneo: fecundação in vitro, manipulação e sequenciamento do genoma, bem como a ideia de patente industrial, tem questões éticas envolvidas e precisam ser fonte de reflexão. Nesse sentido o autor indica a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos em 1999, a Convenção sobre a Diversidade Biológica de 1992 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 para reafirmar a ideia fundamental do livro que é a da formação Histórica dos Direitos Humanos.

As grandes etapas históricas da afirmação dos Direitos Humanos

O ponto de partida nesse passo, está na compreensão da dignidade humana e de seus direitos como fruto da dor física e do sofrimento moral, pois a cada grande surto de violência, os homens recuam e se horrorizam com suas próprias ações e começam por elaborar novas regras de uma vida mais digna para todos.

O autor indica a existência de um certo sincronismo entre as grandes declarações de direitos e as grandes descobertas científicas ou inovações técnicas e que solidariedade técnica

e a solidariedade ética fundada sobre o respeito aos direitos humanos são complementares e indispensáveis para o movimento de unificação da humanidade. Um cuidado que devemos ter: a fatal prevalência dos mais fortes sobre os mais fracos. Já a solidariedade humana atua em três dimensões: dentro de cada grupo social, no relacionamento externo entre grupos, povos e nações e entre as sucessivas gerações na História

O reino davídico, a democracia ateniense e a república romana

Na primeira etapa da afirmação histórica dos direitos humanos está o reconhecimento de que as instituições devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para o benefício pessoal dos governantes. No reino de David, que durou 33 anos no século X a. C, no reino unificado de Israel como a proto-história dos direitos humanos, a partir do estabelecimento da figura do rei-sacerdote, como delegado do Deus único e o responsável supremo pela execução da lei divina. ,A criação das primeiras instituições democráticas em Atenas, século VI a.C. e seu prosseguimento com a fundação da república romana.

A democracia ateniense fundada nos princípios da preeminência da lei e da participação do cidadão nas funções de governo, o nomos, regra que emana da prudência e da razão. Juridicamente, segundo o autor, tratava-se de uma

norma de nível constitucional e sua ideia inicial era a de que a lei é o senhor. Durante mais ou menos dois séculos o poder dos governantes foi estritamente limitado pela soberania da lei e pelo conjunto de instituições de cidadania ativa. Nesse novo centro, o cidadão Têm suas atribuições: poder eleger os governantes e tomar as decisões políticas em assembleia (a Ekklésia), adoção de novas leis, declaração de guerra e conclusão de tratados de paz ou de alianças. As funções daqueles ligados ao poder executivo deviam ser confirmadas todos os meses pelo Conselho (Boulê), a designação de juizes por sorteio, a competência para julgar os dirigentes políticos e os réus acusados de crimes e a possibilidade de recorrer a um tribunal popular(epheis). A soberania popular completava-se com um sistema de responsabilidades.

Na república romana, a soberania popular foi alcançada por um sistema de controles recíprocos entre os diferentes órgãos políticos. Três tipos tradicionais de regimes políticos citados por Platão e Aristóteles: a monarquia, a aristocracia e a democracia. Para Políbio, esses três regimes eram combinados numa mesma constituição: o poder do cônsules, tipicamente monárquico; o poder do Senado, aristocrático, e; o poder do povo, democrático. Os cônsules, redigiam o projeto, o Senado aprovava e o povo votava e aprovava nos comícios. Segundo o autor, essa ideia de um governo “moderado” inspirou Montesquieu no Espírito das Leis e sua ideia de três poderes.

Baixa Idade Média

Com a destruição da democracia ateniense, da república romana no século IV a.C. e com a extinção do império romano do Ocidente em 453 da era cristã, teve início uma nova civilização, constituída pela amálgama de instituições clássicas, valores cristãos e costumes germânicos. A idade média encontra-se dividida em dois períodos: do século V ao século XI e do século XII ao XV. O que se verifica a partir do século XI é a reconstrução da unidade política por meio de duas formas de poder: o poder temporal, do imperador, e o poder espiritual, do papa. Manifestações da disputa pelo poder entre o imperador e o papa, segundo o autor, apresentam-se na Declaração das Cortes de Leão, 1188, e a Magna Carta, 1215, na Inglaterra. Começa a despontar o valor da liberdade, não o valor geral da liberdade, mas liberdades específicas em favor dos estamentos superiores da sociedade, clero e nobreza, e com algumas concessões ao Terceiro Estado, o povo.

Os burgos, à margem dos castelos medievais, tornam-se locais de concentração de fortunas e de irradiação do primeiro capitalismo, primeiras experiências de uma sociedade de classes, pois as diferenças não eram determinadas pelo direito, mas pelo patrimônio. Nesse mesmo período, entre os séculos XI e XIII, ocorreram invenções técnicas que mudaram completamente a estrutura produtiva: técnicas de irrigação, construção de canais de navegação, construção de moinhos d'água e de vento e do arreo para bois e cavalos, entre outros; a

invenção das caravelas, que mais tarde possibilitaria o domínio do colonizador europeu sobre a América e o Extremo Oriente e a criação de métodos de contabilidade, de institutos jurídicos.

O século XVII

Segundo Comparato, o século XVII foi não apenas uma fase de transição, mas de crise da consciência europeia. No mundo literário a querela entre antigos e modernos. No mundo político a revolução gloriosa e a tomada do poder no Parlamento pela burguesia. Na ciência as questões propostas por Pascal, Galileu e Newton e a revolução científica.

A Europa conhecerá um período de concentração de poderes com as monarquias absolutas e generalizar-se-á a consciência dos perigos representados por esses poderes. O habeas corpus e o bill of rights, quando institucionalizados, beneficiavam os dois estamentos principais da sociedade feudal, clero e nobreza, mas quem se aproveita dessas ideias é a burguesia rica. Na Inglaterra a limitação do poder monárquico estruturou-se a partir do Parlamento;

A Independência Americana e a Revolução Francesa

Segundo Comparato, o registro de Constituição, ou nascimento, dos direitos humanos na História deriva do artigo I da Declaração da Virgínia e, posteriormente, da Declaração de Independência dos Estados Unidos, ambas de 1776, pois

nessas aparece o reconhecimento de que todos os homens são vocacionados, pela sua natureza, ao aperfeiçoamento constante de si mesmo em “busca da felicidade”, o que constituiria uma “razão universal” como a própria natureza humana. Treze anos mais tarde, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França revolucionária de 1789, afirmava que todos “os homens nascem livres e iguais em direitos”.

Os dois processos, suas Declarações e ideias, abrem as portas para existência de novos sistemas de legitimidade política, nos quais o “povo” aparece como detentor do poder e fonte de sua legitimidade. Mas a democracia que reaparece nessa época porta um sentido distinto daquele descrito por Aristóteles em sua obra *A política*, pois é fórmula política encontrada pela burguesia para a extinção de privilégios do ancien régime e de tornar o governo representante de seus próprios interesses. Se a democracia grega tendia para a concentração dos poderes nas mãos do povo, a democracia moderna surgiu como um limitador geral dos poderes governamentais.

Nas revoluções Americana e Francesa, segundo o autor, podemos encontrar ideais bastante distintos também, pois enquanto os norte-americanos estavam mais preocupados em firmar sua independência em relação à coroa britânica, os franceses tomam como caminho a defesa da revolução como possibilidade de libertação dos povos contra os privilégios do Antigo Regime.

O reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social

A emancipação do indivíduo perante a família, o clã, o estamento e as organizações religiosas, fruto das declarações do século XVIII, só foi possível, segundo o autor, pela reforma protestante que possibilitou a existência de uma consciência individual em relação à moral e a religião e pela cultura da personalidade. Tal emancipação, porém, tornou o indivíduo mais vulnerável às vicissitudes da vida e, desde cedo, as promessas da sociedade legal liberal mostrou aos trabalhadores que igualdade jurídica não significava igualdade econômica.

Apesar de a Constituição francesa de 1848 reconhecer algumas exigências econômicas e sociais, a afirmação dos direitos sociais e econômicos só aparece no século XX, com a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919 e como resultado das pressões do movimento socialista iniciado no século XIX. Essa nova titularidade de direitos aparece agora centrada nos grupos sociais pobres e marginalizados e como expressão da espoliação do sistema capitalista que atribui mais valor aos bens de capital e desvaloriza o da pessoa. Segundo o autor, os direitos humanos de proteção dos trabalhadores são fundamentalmente anticapitalistas e só puderam prosperar quando os trabalhadores organizaram suas lutas em torno de interesses de grupo.

A primeira fase de internacionalização dos direitos humanos

A internacionalização dos direitos humanos, segundo Comparato, tem início com o fim da 2ª Guerra Mundial e manifesta-se em torno de três setores: direito humanitário, luta contra a escravidão e a regulação dos direitos do trabalhador assalariado.

No campo humanitário, visando minorar o sofrimento daqueles que participavam ativamente das guerras, está a Convenção de Genebra de 1864, que fundou a Cruz Vermelha. A Convenção foi revista em 1907 em Haia, quando incorporou seus princípios aos conflitos marítimos e em 1929, em Genebra, para a proteção dos prisioneiros de guerra. No caso da luta contra a escravidão o primeiro ato de sua internacionalização, sem efetividade porém, está na Conferência de Bruxelas de 1890 que estabeleceu regras interestatais para a repressão ao tráfico de escravos africanos e foi seguida pela Convenção de Genebra de 1926, ainda sob a orientação da Liga das Nações. Quanto à internacionalização da regulação e proteção dos direitos do trabalho, no centro está a criação da Organização Internacional do Trabalho, em 1919, e mais algumas dezenas de Convenções ratificadas até 1930.

A evolução dos direitos humanos a partir de 1945

No centro da afirmação histórica dos direitos humanos estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Internacional sobre Prevenção e Punição de Crimes

de Genocídio, publicadas em 1948. Após a 2ª Guerra, dezenas de convenções internacionais dedicaram-se exclusivamente à matéria dos direitos individuais, de natureza civil ou política, aos direitos econômicos e sociais e aos direitos dos povos e da humanidade. Na Carta Africana dos Direitos Humanos de 1966, por exemplo, reconheceu-se que todos os povos devem ser tratados com igual respeito e tem direito à autodeterminação, à livre disposição de suas riquezas e seus recursos naturais, entre outros. Reconheceu-se, também, que a humanidade é portadora de direitos diversos e que todos têm o dever de respeitar os direitos humanos de qualquer espécie, cabendo aos Estados a garantia dos mesmos. Para o autor, o dilema nos dias atuais está em como a humanidade tratará a questão: cederá às pressões militares e econômicas para a manutenção de uma coesão apenas técnica ou construirá a civilização da cidadania mundial com respeito integral aos direitos humanos?

Posição dos Direitos Humanos no Sistema Normativo

Os direitos humanos, ou direitos do homem, tratam daquilo que é inerente à condição humana, mas como reconhecer a efetividade desses direitos no meio social? Segundo Comparato, é justamente aí que entra a doutrina jurídica germânica quando distingue direitos humanos dos direitos fundamentais. Os direitos fundamentais são direitos humanos quando reconhecidos pelas autoridades que tem

poder político no interior dos Estados e no plano internacional e quando positivados nas Constituições, nas leis e tratados internacionais. Quando isso acontece, tem função pedagógica no sentido de fazer prevalecer os valores éticos. Mas nada assegura que privilégios de uma minoria dominante não estejam também inseridos nas Constituições ou consagrados em tratados internacionais.

Para enfrentar a possibilidade de que a institucionalidade jurídica contenha privilégios, o autor indica que o fundamento dos direitos só pode ser ancorado em uma consciência ética coletiva, que vem se expandindo no curso da História, e na convicção da comunidade que a dignidade da condição humana exige o respeito de certos bens ou valores em qualquer circunstância, ainda que não reconhecidos no ordenamento estatal ou em documentos normativos internacionais.

Existe uma hierarquia normativa nos direitos fundamentais reconhecidos pela autoridade política? O direito internacional prevalece sobre o direito interno? Existe uma tendência crescente, segundo o autor, que as normas internacionais prevaleçam sobre as nacionais por exprimirem uma certa consciência ética universal. Em Constituições posteriores à 2ª Guerra já se inseriram normas que assumem os direitos humanos reconhecidos na esfera internacional.

No caso brasileiro, a aprovação da Emenda nº. 45 de dezembro de 2004, contraria essa tendência, pois introduziu

um parágrafo no artigo 5º da Constituição que afirma que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, aprovados em cada Casa do Congresso, serão equivalente às emendas constitucionais. Esse retrocesso, segundo Comparato, foi imposto pelo grupo oligárquico dominante que não quis abrir mão do privilégio da impunidade ao desrespeitar os direitos dos mais fracos e pobres.

No plano internacional não há mais contestação sobre o princípio da supremacia absoluta da norma imperativa de direito internacional. A convenção de Viena sobre os Direitos dos Tratados de 1969, declara nula disposições que geram conflito com as normas aceitas e reconhecidas pela comunidade internacional dos Estados em seu conjunto.

O conceito de soberania, que foi fixado na ocasião da chamada Paz de Westfália, 1648, define que ela consiste na competência única e suprema que cada Estado possui em seu próprio território, proibindo qualquer intervenção de um Estado em outro território. Atualmente a soberania é designada como a mútua independência dos Estados no plano internacional e aparece na Carta das Nações Unidas de 1945 no Artigo 2. Para o autor, as soberanias interna e externa não excluem a aplicação do princípio fundamental do Estado de Direito que determina a submissão de todos os titulares do poder ao ordenamento jurídico,

No que concerne aos conflitos entre as normas

internacionais e nacionais em matéria de direitos humanos, indica que deve prevalecer sempre aquele que for mais favorável ao sujeito de direito, pois a finalidade última do sistema jurídico é a proteção da dignidade humana.

Os princípios fundamentais do sistema dos direitos humanos são de duas ordens: dizem respeito aos valores éticos supremos ou à lógica estrutural do conjunto. Nos princípios axiológicos supremos estão a liberdade, igualdade e fraternidade ou solidariedade. Porém, a civilização burguesa separou os direitos do homem dos direitos do cidadão e criou divisas entre esses dois terrenos. A experiência dessa divisão acabou por demonstrar que não existe liberdade política sem a liberdade individual e nem mesmo liberdade individual sem a efetiva participação política do povo no governo. No tocante a igualdade, ocorreu a mesma dicotomia. As revoluções do XVIII aboliram os privilégios e assentaram a igualdade individual perante a lei, abrindo uma nova divisão na sociedade, a de classes: proprietários de um lado e trabalhadores de outro.

Para superar tal dicotomia e superar o individualismo da civilização burguesa o movimento socialista fez atuar, a partir do século XIX, o princípio da solidariedade como dever jurídico, enquanto virtude cívica. A solidariedade prende-se a ideia de responsabilidade de todos pelas carências ou necessidades do indivíduo ou grupo social. É pois, com base nesse princípio, que passaram a ser reconhecidos como direitos humanos os direitos

sociais, que, por meio de políticas públicas, devem garantir amparo e proteção sociais aos mais fracos e pobres.

Os direitos sociais englobam o direito ao trabalho e os diversos direitos do trabalhador, o direito à seguridade social e o direito à educação, entre outros. Também fundado na solidariedade, consagra-se o dever fundamental de dar à propriedade privada uma função social.

Mas, no momento presente, conforme Comparato, esses direitos encontram-se ameaçados pelos efeitos da globalização capitalista que produz novas formas de exclusão social e transforma trabalhadores em insumo dispensável. Conforme escreveu Hannah Arendt, em *A condição humana*, após a 2ª Guerra “O que se nos depara é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta”, acrescentando, “Certamente, nada poderia ser pior”.

Para finalizar, o autor aponta que nos dois últimos séculos, o homem tornou-se “senhor e possuidor da natureza”, inclusive de sua própria, ao poder manipular o patrimônio genético, mas, ao mesmo tempo, pela ampliação de seu poder tecnológico foi capaz de provocar aviltamentos de outras ordens, dividindo a humanidade entre uma minoria opulenta e a maioria indigente. Diz Comparato que, ainda é tempo de mudar de rota e navegar rumo a outros horizontes nos quais o homem volte a estar na centralidade da vida e do pensamento.

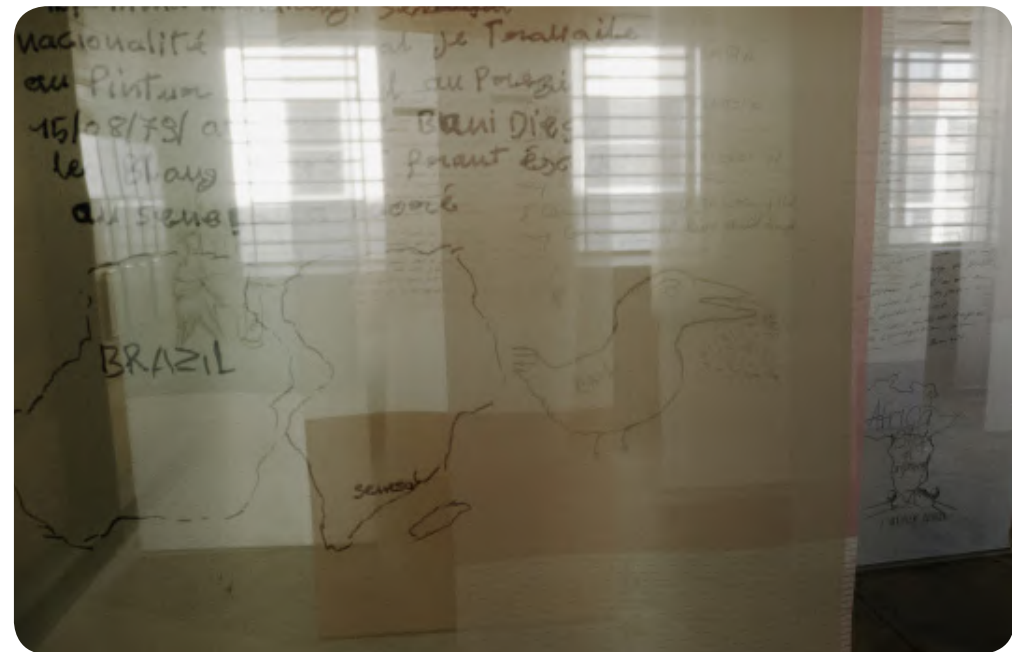
ENSAIO FOTOGRAFICO



Museu
da
Imigração



IO EDARIA,
 DELLA PROPRIA COLLOCAZIONE INTENDENDO
 CONOSCIUTE, P. N CORRERE IL RISCHIO DI ESSERE MALAM
 UNA VOLTA CONTRATTATI DIRETTAMENTE COI PROPRIETARI
 DI FERRI .
 DI AVERE IL PASSAGGIO FERROVIARIO GLI IMMIGRA
 TI DELLA **HOSPEDARIA** NON HANNO PIÙ DIRITTO DI
 MOTORA NON ASSUME RESPONSABILITÀ PER IL COLLOCA
 R AVERE DIRITTO A VITTO ED ALL'ALLOGGIO, COME PU
 DI RITIRARSI DALL'**HOSPEDARIA** PERÒ UNA VOLTA





SOMOS TODOS
ESTRANGEIROS

KANTUTA

Feira
da
Kantuta









Missão Paz



EX AQUA ET SPIRITU NOSTRO POTEST INTROIRE





