

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:

outras palavras, outras práticas



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direitos humanos e educação : outras palavras, outras práticas /  
Flávia Schilling, (org.) ; prefácio de Maria Victoria Benevides.  
— 2. ed. — São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1782-0

1. Desigualdade – Brasil 2. Direitos humanos 3. Direito à  
educação 4. Educação – Brasi I. Schilling, Flávia. II. Benevides,  
Maria Victoria.

11-06984

CDD-370.115

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Direitos humanos e educação 370.115
2. Educação e direitos humanos 370.115

Flávia Schilling (Org.)

Andrei Koerner • Beatriz de Basto Teixeira • Carlota Boto • Francisco Dias •  
Helena Singer • José Sérgio Fonseca de Carvalho • Marcelo Daher •  
Maria José de Rezende • Paulo Roberto Padilha • Petronella Maria Boonen

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:

outras palavras, outras práticas

2ª edição

*Prefácio de*  
Maria Victoria Benevides

 **CORTEZ**  
**EDITORA**

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: outras palavras, outras práticas  
Flávia Schilling (Org.)

*Capa:* Gilberto de Carvalho. Releitura de “Marianne”

*Preparação de originais:* Ana Paula Ribeiro

*Revisão:* Ana Paula Luccisano

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da organizadora e do editor.

© 2005 by Organizadora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil – novembro de 2011

## SUMÁRIO

Sobre os Autores.....	7
Prefácio	
<i>Maria Victoria Benevides</i> .....	11
Apresentação à 2ª edição	
<i>Flávia Schilling</i> .....	19
Apresentação	
<i>Flávia Schilling</i> .....	23
<b>DIREITOS HUMANOS E DESIGUALDADE NO BRASIL</b> .....	27
As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro	
<i>Maria José de Rezende</i> .....	29
<b>DIREITOS HUMANOS E AS LEIS NO BRASIL</b> .....	63
A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988	
<i>Andrei Koerner</i> .....	65
<b>DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO</b> .....	89
A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos	
<i>Carlota Boto</i> .....	91

Escolas para os direitos humanos e a democracia <i>Beatriz de Basto Teixeira</i> .....	150
Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire <i>Paulo Roberto Padilha</i> .....	171
Direitos humanos na escola: a escola democrática <i>Helena Singer</i> .....	182
Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares <i>José Sérgio Fonseca de Carvalho</i> .....	191
<b>DIREITOS HUMANOS NA COMUNIDADE</b> .....	211
O projeto da Rede de Observatórios de Direitos Humanos <i>Marcelo Daher</i> .....	213
Desafios para a atuação de um Centro de Direitos Humanos e Educação Popular <i>Petronella Maria Boonen</i> .....	229
Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas <i>Francisco Dias</i> .....	241
<b>ANEXO</b>	
Práticas possíveis .....	253

## SOBRE OS AUTORES

**ANDREI KOERNER** — Professor doutor no Departamento de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas, pesquisador do Cedec e do INCT-Ineu (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Estudos sobre os Estados Unidos). Foi bolsista de pós-doutorado da Fapesp no Projeto “Desenvolvimento de uma teoria integrada dos direitos humanos” do Programa Centros Integrados de Pesquisa, Inovação e Difusão, Cepid/Fapesp, em execução no Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP). Autor dos livros *Judiciário e cidadania na Constituição da República brasileira*, coedição do Departamento de Ciência Política da FFLCH/USP e editora Hucitec, 1998; *Habeas corpus, prática judicial e controle social no Brasil (1841-1920)*, São Paulo, editora IBCCrim, 1999; e dos artigos: “Os direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 53, out. 2003; “Ordem política e sujeito de direito em teorias dos direitos humanos: análise do debate dos anos noventa”, *Lua Nova*, n. 57, 2002, entre outros. E-mail: andreik@uol.com.br.

**BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA** — Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atua no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico). É vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, aprovado pela Capes em 2009, para gestores escolares e administradores educacionais. Coordena desde 2002 o Grupo de Pesquisa em Política e Sociologia da Educação, na mesma instituição, onde desenvolve pesquisas sobre políticas curriculares e financiamento da educação. Coordena a Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF. Coordenou a Escola de Governo do Centro de Pesqui-

sas Sociais da UFJF nos anos de 2001 e 2002. É uma das organizadoras do livro *Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online*, que reúne trabalhos desenvolvidos no PPGE/UFJF, publicado em 2010. No mesmo ano publicou “Educação a distância: política social e formação de professores”, na coletânea *Tem professor na rede*; participou do *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*, com o verbete “Comunidade Escolar”; e foi coautora de “Política curricular e processo educativo: o que professores mineiros fazem na prática com o texto”, parte do livro *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. E-mail: beatriz.teixeira@ufjf.edu.br.

**CARLOTA BOTO** — Professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP. É pedagoga e historiadora pela USP, com mestrado em História e Filosofia da Educação (Feusp) e doutorado em História Social (FFLCH-USP). É autora do livro *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, entre outros livros e artigos. E-mail: carlotaboto@gmail.com.

**FLÁVIA SCHILLING** — É professora da área de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP. Foi coordenadora do Centro de Referência e Apoio à Vítima (Cravi) e consultora da Comissão da Mulher do Parlamento Latino-americano. Membro da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Democracia, Direitos Humanos e Tolerância da USP. É autora do livro *Corrupção: ilegalidade intolerável? Comissões Parlamentares de Inquérito e a luta contra a corrupção no Brasil (1980-1992)*, São Paulo, IBCCrim, 1999. Coautora do livro *Violência urbana: dilemas e desafios*, São Paulo, Saraiva, 2010, e *Sociedade da insegurança e violência na escola*, São Paulo, Moderna, 2005, além de vários artigos publicados. E-mail: oak1@uol.com.br.

**FRANCISCO DIAS** — Doutor em Sociologia da Educação pela USP, Consultor Unesco/MEC. Pesquisador, militante e coordenador de projetos na área dos direitos humanos e direitos da criança e do adolescente. Publicações: *As crianças na construção — o trabalho infantil na construção civil*, pela OIT; “La educación media en San Pablo, Brasil. Estudio de caso”. In: *Educación media y equidad en América Latina. Estrategias de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes*, Unesco. E-mail: diasfrancisco@uol.com.br.

**HELENA SINGER** — Diretora pedagógica da Cidade Escola Aprendiz e membro fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia e do Núcleo

de Psicopatologia, Políticas Públicas de Saúde Mental e Ações Comunicativas em Saúde Pública da Universidade de São Paulo (NUPSI-USP). Doutora em Sociologia pela USP, com pós-doutorado pela Unicamp. Recebeu o Prêmio Jovem Cientista em Língua Portuguesa em 2003, pelo Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, com o livro *Discursos desconcertados: linchamentos, punições e direitos humanos* (Humanitas/Fapesp). É também autora de *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência* (Mercado de Letras, 2010) e coautora de *Violência urbana — dilemas e desafios* (Saraiva, 2010), entre outros livros e artigos sobre educação e direitos humanos. E-mail: hsinger@politeia.org.br.

**JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO** — Mestre e doutor em Filosofia da Educação pela USP, onde leciona nos programas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação. Coordenador do Projeto Direitos Humanos nas Escolas (Fapesp, Cátedra USP/Unesco, EDF Feusp) e autor de *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*, Artmed, 2001, e *Educação, cidadania e direitos humanos* (org.), Vozes, 2004. E-mail: jsfc@usp.vbr.

**MARCELO DAHER** — Integra a equipe de apoio aos Relatores Especiais do Alto Comissariado para os Direitos Humanos da ONU. Cientista Social formado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, participou da preparação do Estudo mundial sobre violência contra crianças da ONU e integrou o secretariado da Relatoria dos Direitos da Criança na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. No Brasil, foi pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência, NEV-USP, e coordenou a Rede de Observatórios de Direitos Humanos, tendo sido responsável pela publicação do material de orientação metodológica do projeto (Cadernos de Apoio), além das três edições do *Relatório de Cidadania* e da revista *Lupa*.

**MARIA JOSÉ DE REZENDE** — Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Linhas de investigação: Estado e democracia no Brasil, Pensamento social e político brasileiro, Teoria da mudança social, Desigualdades e exclusões no Brasil atual. Atualmente desenvolve o projeto intitulado: *Os RDHs produzidos pelo PNUD/ONU entre 2001 e 2010 e a exposição das dificuldades de cumprimento das metas do milênio*. Entre algumas publicações estão: *A transição como forma de dominação política* (1996) e *Ditadura militar no Brasil: repressão*

e *pretensão de legitimidade* (2001), ambos publicados pela Eduel. É também coautora do livro *Ciências Sociais na atualidade* (Paulus, 2009). Os artigos referentes à pesquisa atual têm sido divulgados nos periódicos *Investigación & desarrollo*; *Cinta de Moebio*; *Reflexión Política*, *Nomadas*, entre outros. E-mail: mjderezende@gmail.com.

**PAULO ROBERTO PADILHA** — Mestre e doutor em educação pela FEUSP/SP. Pedagogo, bacharel em Ciências Contábeis e músico. Diretor de Desenvolvimento Institucional e do Instituto Paulo Freire. Autor dos livros *Planejamento dialógico* (2001), *Currículo intertranscultural* (2004), *Educar em todos os cantos* (2007); e *Município que educa* (org., 2010), entre outros.

**PETRONELLA MARIA BOONEN** — Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com tese sobre o tema da Justiça Restaurativa. Atua como coordenadora de projetos e educadora no Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo. E-mail: pmboonen@gmail.com.

## PREFÁCIO

*Maria Victoria Benevides*

Nossos corações e mentes aceleram quando confrontados com a busca de uma definição para *dignidade*, palavra plena de sentidos, entre a fria razão e o âmago da sensibilidade humana. No entanto, acreditamos que “naturalmente” sabemos do que se trata; afinal, reconhecemos quando estamos diante de um ato indigno, uma “indignidade”, assim como sabemos os seus contrários edificantes, que nos foram ensinados desde cedo, com as histórias dos santos e dos heróis cívicos.

Um mínimo de formação moral nos leva a identificar do lado da indignidade a tortura e o castigo degradante, a criança que passa fome e não tem escola, o trabalho escravo, a prostituição infantil, o idoso que padece na fila do hospital, a mulher que dá à luz na rua, as famílias que se alimentam dos lixões, as situações de discriminação, racismo, exploração, os presos amontoados em depósitos, as “faxinas étnicas”, as pessoas tidas como indesejáveis e descartáveis. A lista é longa... Mas, se percebemos as situações de violação à dignidade, nem sempre reconhecemos e enfrentamos suas causas. Em nosso país, marcado pela abissal concentração de renda, pelo “berço esplêndido” da cultura da desigualdade, falar em dignidade parece um luxo, uma retórica dos “valores proclamados” — e não dos valores reais como diziam Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. É como se falássemos abstratamente da “Justiça” (aquela da balança e dos olhos vendados) sabendo perfeitamente que há, entre nós, justiça para pobre e justiça para rico. É como se falássemos de dignidade como algo que tem a ver mais com compaixão e cari-

dade, do que com direitos e justiça, do que com liberdade, igualdade e solidariedade.

Essa brevíssima introdução foi provocada pela temática deste livro e de minha própria experiência como militante e educadora na área de Direitos Humanos. Foram numerosas as ocasiões em que me vi desarmada para responder à pergunta crucial: o que sustenta a defesa de direitos humanos para todos, quando sentimos que muitos não os merecem? Por que temos que aceitar a ideia da igualdade, se já nascemos tão diferentes? Como falar em “natureza” humana, quando estamos fartos de conhecer o peso da cultura sobre os povos? Respondo da única maneira que me parece possível, ou seja, recorro ao fundamento dos direitos, que é justamente a dignidade intrínseca de todos os seres humanos, o que garante a universalidade do “direito a ter direitos”, para falar como Hannah Arendt.

Voltamos ao começo: o que é dignidade? Existe, como sabido, uma amplíssima discussão filosófica, antropológica, religiosa e científica a respeito do que seja a “natureza humana”. Hoje, a consciência ética da humanidade chegou a uma fase histórica de afirmação do ser universal, ou seja, nas palavras de Fábio Comparato, “a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza [...] e em razão dessa radical igualdade, ninguém — indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação — pode afirmar-se superior aos demais”.

Diria, portanto, que dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser “em permanente inacabamento, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor — sem preço! — que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança — contra a opressão, o medo e a necessidade — com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant: as coisas têm preço; as pessoas, dignidade.

Ouso dizer que a preocupação com a dignidade é o pano de fundo deste belo livro, organizado com a garra e a elegância de Flávia Schilling, colega da Faculdade de Educação. Modéstia à parte, ela, José Sérgio e eu temos algo

em comum: com o apoio do saudoso professor José Mário Azanha e do querido professor Celso Beisiegel, conseguimos consolidar um campo de estudos, pesquisas e formação de professores em torno dos Direitos Humanos. Nossa grata satisfação é perceber o interesse e a dedicação de nossos alunos de graduação e pós-graduação, assim como a receptividade das escolas públicas e de seus docentes envolvidos (será que avaliamos bem o quanto de vontade e sacrifício se exige de quem, por exemplo, trabalha o dia inteiro em sala de aula e vem de Parada de Taipas participar de evento na USP, de ônibus e à noite?).

Merecem destaque os desafios de um trabalho necessariamente multidisciplinar que, como mostram os autores dos ensaios aqui reunidos, assim como o relato de experiências variadas e bem-sucedidas, tem sido motivação para maior empenho e realizações. As quatro partes da obra desvelam a riqueza desse olhar múltiplo. Como diz Flávia, o pressuposto é a possibilidade de “reinvenção da política” — às vezes de forma lenta e tortuosa — ampliando-se ao máximo a concepção de democracia, cidadania e educação.

A leitura é sempre empolgante. Tomamos conhecimento de parte importante do pensamento brasileiro sobre a “naturalização das desigualdades” e da servidão — interna e externa —, herança maldita da escravidão e que explica a cruel persistência de nossas práticas violentas e excludentes contra “os de baixo”. Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Josué de Castro e Fernando de Azevedo, revistos com notável originalidade por Maria José de Rezende, estão falando de (in)dignidade. Tais pensadores foram também homens de ação e trazem para o início deste século problemas centenários e que permanecem atualíssimos. Como não se identificar com Manoel Bomfim, por exemplo, quando ele afirma que “ser livre é ser capaz de encontrar um sentido social para a vida”? Não é o que queremos como conceito ampliado de cidadania democrática, de solidariedade como um dos princípios dos direitos humanos?

Andrei Koerner dá uma excelente contribuição às nossas reflexões pedagógicas com o aporte da ciência política e do direito. Discute os pontos principais da expansão da cidadania no Brasil, a transição democrática, as conquistas da Carta de 1988 e das convenções internacionais na defesa e na promoção dos direitos humanos. Com linguagem acessível ao grande público (portanto, sem “jurisdiquês”), Andrei desenvolve as noções de indivisibilidade e interdependência entre os direitos e acentua o núcleo duro da

questão: a dignidade como fundamento, o ser humano como medida de todas as leis — “de todas as coisas”, acrescento. Esse é o sentido de sua conclusão sobre a efetivação do artigo 5º da Constituição, o que “impõe uma agenda absolutamente prioritária para as ações governamentais”.

A colega Carlota Boto nos brinda com um ensaio primoroso e provocador sobre as relações entre democracia, direitos humanos e educação; sua generosidade permitiu incluir na coletânea o que, sem dúvida, tem mérito e extensão para ser publicado isoladamente pela autora. Carlota desenvolve uma hipótese, acredito que inédita, sobre “as três gerações de direitos educacionais” (leiam o livro para saber quais são) e enfrenta as armadilhas teóricas da tensão permanente entre direito à cultura e universalidade, entre tolerância e relativismo: “a educação pode ser mobilizada como estratégia pertencente a território fronteiro entre o radicalmente global e o irredutivelmente local”. É competente interlocutora de Bobbio e sua noção de dignidade, assim como dos consagrados Lash, Alain, Sacristán, Rawls, Charlot, Snyders, entre outros. Aprofunda a ideia de “alegria cultural” — na discussão mesma dos direitos de todos — e nos aproxima de formas literárias e outras, como o cinema. Cultiva as dúvidas e busca algum sustento ao indagar: “Teremos nós, docentes, ainda o que dizer a essa juventude que nos interpela? Ou seremos apenas alienígenas que assombram crianças e adolescentes com a obsolescência de nossos ditos ‘saberes’ escolares?”

Beatriz Teixeira, minha aguerrida ex-aluna, aqui retoma o tema de sua tese de doutorado, defendida na Feusp, sobre o que significa educar para a democracia em nosso combalido sistema público de ensino e construir uma escola efetivamente democrática. Aprofunda o conceito de comunidade e de “participação” — provavelmente a palavra mais usada em nossos estudos sobre democracia na escola. Beatriz é impenitente na crítica, sempre bem fundada, pois ela reúne o conhecimento da socióloga à experiência da pesquisadora *in loco*. Destaca os valores essenciais de tolerância, solidariedade e respeito mútuo (logo, de dignidade) para que a comunidade possa construir a escola, ao mesmo tempo que se constrói, com autonomia e inclusão. “Essa comunidade existe?”, indaga no final do texto. É o que todos queremos.

José Sérgio Fonseca de Carvalho trata dos problemas e dos sucessos de uma experiência extraordinária — o Projeto Direitos Humanos na Escola — ao qual ele se dedica, há três anos, com a vocação que exige “paciência e paixão”, para lembrar a lição de Max Weber. O projeto, cujos cursos de for-

mação de professores são realizados com metodologia que foge do padrão exclusivamente “palestral”, tem atraído centenas de docentes da rede pública. Cinema, literatura, teatro, artes em geral, entram na roda de fruição e discussão, naquele sentido de mestre Antonio Candido, que entende o acesso à cultura como um direito humano, no caso, especialmente a literatura. Na parte mais discursiva do texto, José Sérgio questiona o que significa, para os educadores, aproximar objetivos e conteúdos escolares da cultura jovem e urbana, hoje. “Uma educação comprometida com a democracia, mais do que uma simulação de práticas eleitorais, deverá necessariamente buscar cultivar em seus alunos, por meio de suas práticas e seus conteúdos pedagógicos, um modo de vida cujos fundamentos se encontram nesses princípios e valores públicos que caracterizam a ampliação e a efetivação dos direitos humanos.”

O artigo de Helena Singer sobre a escola democrática aborda o tema de Beatriz por outro ângulo — o da experiência das escolas libertárias — e em torno de uma vivência concreta, pois integra a direção da Escola Lumiar em São Paulo, de cujo Conselho faço parte e onde muito aprendo. Apresenta as polêmicas sobre experiências conhecidas — como Summerhill — e a história maravilhosa do educador polonês Januz Korczak, a quem comecei a amar desde que o conheci, pelas mãos de Dalmo Dallari. Helena é dessa estirpe, apaixonada pela liberdade e pelos direitos fundamentais de todos, mas sobretudo das crianças, de todas as crianças, sem nenhuma distinção, e menos ainda as de classe social. Sua discussão sobre os vários tipos de violência na suposta “educação” é perturbadora para aqueles confortados só em “boas intenções”. Aprofunda a outra visão da violência — aquela da “autoridade” que discrimina e humilha (os que são vistos não como alunos, mas como favelados, negros, ignorantes, marginais — todos aqueles que perdem, na boca do poder, a sua identidade) e aponta para as possibilidades de resistência, como um direito inerente à dignidade de pessoas livres. Só teremos a ganhar se acompanharmos a experiência da Lumiar e manter constante contato com seus educadores.

Marcelo Daher é outro autor que discute um projeto em andamento há dois anos, em quatro comunidades de São Paulo, associando diretamente os direitos humanos e a realidade do cotidiano dos jovens, suas vivências individuais, familiares, escolares, culturais, do trabalho, da violência etc. Apresenta, sem disfarces, os desafios, medos, tensões, acertos e tropeços. O trabalho da

Rede de Observatórios de Direitos Humanos, na linha da pesquisa-formação, propõe novos e promissores caminhos para educadores e militantes. “O projeto visa ao mesmo tempo promover o envolvimento de jovens com os temas dos direitos humanos e com atividades comunitárias, além de gerar informações diferenciadas sobre a situação dessas comunidades, trazendo o jovem como sujeito nesse processo.” Trata-se, ainda, de impedir que o silêncio e a invisibilidade das violações de direitos humanos continuem a contribuir para sua perpetuação. A tarefa educacional deve levar o educando a fortalecer sua capacidade de *narrativa* sobre suas próprias experiências cotidianas. Busca-se o estabelecimento de um espaço permanente de diálogo e de aprendizado com as experiências — como diz o autor, “trocando histórias, tecendo a rede”.

Paulo Roberto Padilha nos remete às questões seminais da pedagogia problematizadora e transformadora de Paulo Freire, uma pedagogia de “recuperação da humanidade” daqueles a quem tudo é negado, mas que continuam com a exigência do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Lembrar Paulo Freire é associar direitos humanos e educação na elaboração teórica e nas experiências de vida, tanto na educação formal quanto na informal. Paulo discorre sobre os últimos textos do mestre e sobre o Movimento pela Escola Cidadã, surgido no final dos anos 1980. “Ela é cidadã na medida em que exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço, de quem está nela e de quem vem a ela; é coerente com os valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade — sendo uma escola da comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia.” O projeto de todos nós é dar continuidade ao legado do pedagogo dos oprimidos.

Os artigos de Petronella Maria Boonen e Francisco Dias, ambos ex-alunos por cuja militância tenho a maior admiração, nos levam ao olho do furacão, às possibilidades de se educar (aos outros e a si próprios) em situações limites de desrespeito à dignidade do ser humano.

Petronella relata sua ação educativa na região de Campo Limpo e Capão Redondo, o que, para quem conhece a periferia mais carente e violenta desta cidade, já diz muito: as pessoas são violentadas social e criminalmente, e suas representações sobre direitos humanos são influenciadas por essas experiências; mas, ao mesmo tempo, reivindicam uma vida com dignidade e questionam os mecanismos de exclusão, a começar pela própria falta do

direito à vida. Tomamos conhecimento do trabalho desenvolvido pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular, dentro do programa Defesa da Vida: o projeto “Planejar para integrar Escola e Comunidade”, o projeto “Eu também sou Cidadão” e as oficinas em torno de “Conflitos”. A educadora exige o máximo de todos nós, além do simplesmente possível, ou seja, propõe o desafio de assumirmos o *continuum educativo*, pela ligação entre academia e periferia a fim de educarmos em Direitos Humanos, superando o individualismo, o consumismo e o hedonismo dos tempos pós-modernos. É um programa de vida.

Francisco (Chico) Dias expõe nossa mais doída chaga: os adolescentes em situação de privação de liberdade. Em 2000, os internos da Febem eram cerca de 3.600; o número dobra em 2003, e a tragédia continua em progressão geométrica. O texto parte do princípio essencial, ao qual sempre voltamos, isto é, o preso pode ter seus direitos de cidadão suspensos, mas continua membro da humanidade, logo, portador de direitos humanos, de onde o de ser educado “em valores, atitudes e conhecimentos socialmente definidos para uma vida individual e social que realize a dignidade humana”. Discute a tese de que o direito a ser educado é mais abrangente do que o direito à educação e discorre sobre o conceito de “educabilidade”, como resultado de uma articulação entre Estado, sociedade civil e família. Critica as atuais medidas socioeducativas no que elas afrontam a doutrina da proteção integral que orienta o ECA e insiste na intenção primeira que deve ser *cuidar e educar*. O autor discorre sobre o tema em nível teórico elevado, o que nada tem de pedantismo acadêmico, mas advém de um conhecimento profundo da realidade (conhece a Febem por dentro) e, sobretudo, de um profundo, de um imenso compromisso com a construção de uma sociedade em que não se tenha mais medo das crianças.

Enfim, este livro é uma excelente leitura para todos nós — mas, acima de tudo, é uma convocação para aquele compromisso.

São Paulo, 12 de maio de 2005



## APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO

*Flávia Schilling*

É com grande satisfação que apresentamos a 2ª edição da coletânea *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*.

Este livro foi precursor de uma série de iniciativas que estão em desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), e com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2010).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH), a educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionada:

- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Há, sobre essa temática, uma multiplicidade de discursos e debates que decorre exatamente de seu caráter histórico: daí as diferentes ênfases sobre a heterogênea e complexa temática dos direitos humanos. Quais serão as ênfases, as prioridades? Como trabalhar com o tema no Brasil, país com dificuldades em considerar a universalidade dos direitos, a igualdade? Quem cabe no discurso dos direitos humanos? A quem se destina?

Há, nesta coletânea, um esforço em trabalhar com a multiplicidade discursiva, a polifonia que cerca o debate sobre os direitos humanos, e em mostrar como é possível trabalhar.

Agora que se coloca o desafio da inserção da educação em direitos humanos nos currículos do Ensino Superior do país, como fazer que este tema não se torne um “adorno”, que seja integrante do currículo em suas várias facetas? Como o tema da construção histórica dos direitos humanos se insere nos currículos, recuperando a memória das lutas em torno de sua construção? Qual é a história da universalização do direito à educação — um dos direitos humanos — no Brasil, seus avanços em termos de acesso e suas dificuldades em termos da permanência, por exemplo? Quais são as relações a fazer entre o direito à educação — um dos direitos humanos — e o direito ao voto? E sua relação com os demais direitos, trabalho, saúde, maternidade, liberdade de expressão etc.? Quais são as instituições existentes no Brasil que defendem os direitos dos cidadãos em caso de violação? O que fazer, por exemplo, com crianças vítimas de violência na família? Ou seja, como trabalhar os direitos humanos no cotidiano escolar, a partir de casos concretos, verificando a possibilidade de redes de organizações que possam dar conta da construção do direito?

Há, assim, várias possibilidades de trabalho com a temática, as quais combinam, de formas diversas, as tensões entre as Declarações, os Programas e as práticas. Pois, se há dificuldades com o debate sobre os direitos humanos e sua realização no país, cabe reconhecer avanços importantes.

Um exemplo é a progressiva universalização do direito à educação que começou a realizar-se na última década. Porém, além da pergunta: “quem pode ser educado?”, que obtém respostas diversas no decorrer da história, há outra que seria sintetizada assim: “como se deve educar?”, que se une a outra que poderia ser formulada: “para que fins educar?”. Sobre a segunda e terceira questões, a história da educação escolar nos apresenta um debate recorrente sobre se o mais “conveniente”, o “desejável”, são “cabeças feitas

ou cabeças cheias". Esta é uma questão peculiar à nossa formação cultural brasileira que diz respeito aos fins da educação, conforme a excelente descrição de Patto<sup>1</sup> (2007):

(...) no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é explícita ou implicitamente, a da prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber (2007, p. 234).

É isso, entre outras coisas, que se quer mudar, para mudar o país. Porém, cabe também mencionar outro aspecto para ilustrar os debates sobre os sentidos da educação como um direito humano e os avanços e dilemas de sua realização.

Se o acesso (à educação escolar) se universaliza, o mesmo não se pode dizer em relação à permanência dos alunos. Em muitas escolas há um cotidiano vazio, sem propostas, sem entusiasmo pela aventura do conhecimento. É descrito, em algumas pesquisas, como um lugar de profundo tédio. A situação pode ser analisada utilizando o referencial de Dubet e Martuccelli (1997),<sup>2</sup> que descrevem três modos de subjetivação entre o(a)s aluno(a)s: a) aquele(a)s que se socializam e se subjetivam na escola; b) aquele(a)s que se formam paralelamente à escola; e c) aquele(a)s que se subjetivam contra a escola. Essas formas de subjetivação corresponderiam à verificação da existência ou não, naquela específica situação de educação escolar, da relação de utilidade dos estudos para as suas vidas, da identidade com o ambiente e a cultura escolar e o interesse intelectual despertado, a paixão e o interesse pelo conteúdo.

Essas são algumas questões — iniciais — sobre a realização do direito à educação e da compreensão da educação como um direito humano, vinculadas ao acesso e à permanência no sistema escolar. O conhecimento dos impasses em torno da ideia de construção da igualdade (todos são educáveis, todos devem ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade) e da forma de operar as classificações, com suas consequências de intolerância

---

1. PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias." Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-66, set./dez. 2007.

2. DUBET, F.; MARTUCELLI, D. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 40/41, p. 241-66, jul./dez. 1997.

e reativação de estigmas, pode servir de base para uma atitude dos educadores, gestores de organizações e trabalhadores sociais, que comporte uma crítica a estas separações, no marco de uma educação vista como um direito humano. Com seu conteúdo de igualdade, de busca incessante de igualdade. Com sua recusa em transformar as diferenças em desigualdades.

São muitos os desafios, mas temos a certeza de que valem a pena: esperamos que o livro possa contribuir para o debate.

São Paulo, 12 de maio de 2011

## APRESENTAÇÃO

*Flávia Schilling*

### **Direitos Humanos, Educação**

Há uma vasta bibliografia que focaliza o papel da educação na construção dos homens e mulheres necessários para a reprodução da vida em sociedade tal como ela é. Há, também, vários estudos sobre sua importância na possibilidade de criação de alternativas à vida como ela é. E hoje, nesta lenta e tortuosa construção de uma democracia no Brasil, qual será a importância da educação para a mudança da vida e da sociedade? Qual será o papel da educação, da escola, nesta democracia ampliada que se tenta construir, que trata da gestão da coisa pública, de uma sociabilidade baseada em direitos, no respeito às diferenças e de luta pela justiça social e pela igualdade? Qual será o papel da educação em um momento de definição do que será uma “vida justa em comum”, especialmente em um momento político de embate entre concepções onde modelos de sucesso e êxito legitimam o “vale-tudo” contrapondo-se a um movimento que propõe novas formas de solidariedade? As reflexões contidas neste livro marcam a importância da educação como uma das esferas onde os impasses atuais podem ser objeto de reflexão e de ação. Se é verdade que a educação não pode tudo, pois emoldurada por questões estruturais, há espaços de liberdade possível.

Apresenta-se, neste livro, o fruto de algumas ações desenvolvidas na Faculdade de Educação da USP sobre temas vinculados aos direitos humanos

e à educação como um direito humano.<sup>3</sup> Como não poderia deixar de ser, este livro foi construído a partir da contribuição de múltiplos olhares: da sociologia, da história, da filosofia, da ciência política, do direito, da pedagogia, entrecruzando-se para dar conta da necessária multidisciplinaridade do tema. Foi construído, também, a partir de muitos lugares: instituições de ensino superior, organizações não governamentais, projetos ligados a núcleos de pesquisa, institutos, escolas. Nesta perspectiva, multidisciplinar, trabalha Maria José de Rezende, que recupera a discussão histórica e sociológica sobre a desigualdade e a violência da sociedade brasileira: sem esta introdução necessária, que aponta para nossas dificuldades reais, como discutir direitos humanos? Da mesma forma trabalha Andrei Koerner, cruzando a perspectiva da ciência política e do direito, apontando os marcos legais e impasses da cidadania brasileira, e Carlota Boto, que analisa a lenta e difícil construção da educação escolar como um direito humano, introduzindo o debate sobre universalismo e multiculturalismo, a partir do cruzamento entre a história, a filosofia e a pedagogia. Seguindo esta trilha, Beatriz de Basto Teixeira pensa nas transformações das escolas para uma educação democrática, na perspectiva da sociologia e da pedagogia.

O presente livro traz, ao lado da reflexão teórica sobre o tema, uma série de experiências que, agrupadas sob a denominação geral de “educação em direitos humanos”, comportam, também, uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional, e, a partir da formação de redes, promovem determinadas ações que visam à construção de uma cidadania democrática. Trata-se de um campo ainda pouco explorado pela pesquisa e que permite vislumbrar novos caminhos para a árdua tarefa de construção da democracia no Brasil. Nesta linha de investigação incluem-se os artigos de Helena Singer, que explora a temática no cotidiano da escola livre; de José Sérgio Fonseca de Carvalho, narrando o trabalho de formação de professores da rede pública no projeto Direitos Humanos nas Escolas; de Marcelo Daher, analisando o trabalho dos jovens Observadores de Direitos Humanos; de Paulo Roberto Padilha, trazendo o pensamento de Paulo Freire e suas orientações no traba-

---

3. O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre temas de Direitos Humanos e Cidadania da Faculdade de Educação da USP, cadastrado no CNPq, é formado por: José Sérgio Fonseca de Carvalho, Flávia Schilling, Carlota Boto, Sandra Maria Sawaya, Denise Trento. Obviamente, este grupo não esgota o rol dos(as) professores(as) que orientam pesquisas nesta temática. Cabe mencionar, especialmente, Maria Victoria Benevides, fundadora desta linha de pesquisa.

lho com as escolas; de Petronella Boonen analisando o trabalho do Fórum em Defesa da Vida; e Francisco Dias, mostrando os impasses das medidas socioeducativas.

Foi desenvolvido, em 2003, um primeiro levantamento sobre projetos da USP que mantinham relação com a temática.<sup>4</sup> Seu ponto de partida foi a problematização sobre o que são os “direitos humanos”, pois este é um conceito em construção, “lido” e “compreendido” de diferentes formas. Traduzido por muitos como “direitos civis”, sua compreensão contemporânea necessariamente os vincula aos direitos sociais, econômicos e culturais. Educação, acesso à justiça, acesso à cultura, à ciência e à tecnologia. Direito ao trabalho e renda, à moradia, à saúde. Direitos ambientais, direitos das mulheres, dos idosos, das crianças, dos povos indígenas, dos negros. Este pequeno apanhado ilustra a dispersão e a amplitude dos direitos humanos em suas múltiplas dimensões, da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Em todos estes âmbitos, na Universidade, há projetos, programas e ações. A USP conta com uma Comissão de Direitos Humanos que desenvolve uma série de atividades, como a Biblioteca Virtual de Direitos Humanos e o Prêmio Direitos Humanos. Lembramos o NEV/CEV, com seu trabalho pioneiro na área da violência; o Nemge e o Lacri, na área de estudos e prevenção da violência contra a mulher e a criança, os vários projetos do MAC, de inclusão para crianças e portadores de deficiência, o Nepaids, a Incubadora de Cooperativas Populares, o projeto Avizinhar, a Rede Saci, a Universidade Aberta à Terceira Idade, a USP Recicla, a USP Legal, o projeto Educom.radio, os projetos da Estação Ciência, o Projeto Piá, a Cidade do Conhecimento.<sup>5</sup> São estas e tantas outras iniciativas, cotidianas e constantes, nas universidades, na sociedade civil, no Estado, que mudam a cara do Brasil.

O livro é apresentado com um bloco central, que discute os direitos humanos na escola, outras palavras que mostram a necessidade de outras práticas. Como preâmbulo necessário, incluímos uma discussão sobre o Brasil, com sua desigualdade e violência, e apresenta-se o marco legal do debate. Como a escola não está só, insere-se em um território, há um bloco

---

4. Este trabalho, intitulado “Educar/transformar: práticas e debates sobre educação em direitos humanos e cidadania”, contou com o apoio do Fundo de Cultura e Extensão. Foi realizado com a participação das alunas de graduação da FEUSP: Flávia M. S. Pires, Cristiane Paiva, Juliana Manso Prieto, Tatiane Tanaka, Thais Medeiros e Juliana Oki.

5. No Anexo, apresentamos uma listagem dos endereços e objetivos destes projetos.

que discute experiências de direitos humanos na “comunidade”, no bairro. Encerra-se com um anexo com ações da Universidade de São Paulo: exemplos de práticas possíveis.

Este livro não teria sido possível sem o apoio de muitos: obra coletiva, esforço coletivo. Contou com o apoio, fundamental, da Pró-Reitoria de Pesquisa da USP, através do Programa Prodivulga, e da Faculdade de Educação da USP, especialmente da área de Sociologia da Educação.

Com este livro, espera-se contribuir para o debate e, a partir destas novas palavras, a construção de novas práticas.

# Direitos humanos e desigualdade no Brasil



# AS DESIGUALDADES NO BRASIL:

uma forma de violência insuperável? As reflexões  
de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha,  
Fernando de Azevedo e Josué de Castro

*Maria José de Rezende*

## **Introdução**

Desde o início do século XX, o pensamento social brasileiro tematizou a desigualdade social e política como uma forma de violência recorrente no país ao longo de sua história. Pretende-se, neste estudo, resgatar as análises de Manoel Bomfim (1868-1932), Euclides da Cunha (1866-1909), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Josué de Castro (1908-73) acerca das múltiplas formas de ações negadoras da possibilidade de estabelecimento de um padrão de organização social que tivesse entre os seus objetivos principais o florescimento de práticas desmanteladoras das exclusões (políticas, educacionais, sociais, econômicas, raciais etc.) perpetradas, continuamente e através de diversos modos, pelos setores preponderantes sobre os demais.

Entre as múltiplas formas de ações potencializadoras da violência contra os estratos mais pobres estavam, por um lado, as atuações dos condutores da política brasileira, a partir de 1822, para impedir que fossem abertos espaços por onde fossem criados quaisquer mecanismos que levassem os setores populares a publicizarem as suas demandas na arena política e, por outro, a condenação da maioria ao analfabetismo, à fome aguda, à fome

crônica e ao abandono de modo geral. Todos os quatro intérpretes do Brasil mencionados neste estudo assinalavam que o país estava repleto de formas de vivências assoladas por múltiplas privações advindas do modo de condução do processo sociopolítico.

Euclides da Cunha, por exemplo, nos textos intitulados *Da independência à República* (1966) e *Os sertões* (1995), editados respectivamente em 1900 e 1902, registrava a ação de governantes, de lideranças político-partidárias, das forças armadas, de funcionários públicos, de intelectuais e de outros setores intermediários urbanos para captar a corresponsabilidade de diversos grupos sociais na manutenção de um padrão de organização permeado por múltiplas formas de violência que se expressavam, principalmente, através da cisão entre o litoral e o sertão do país. Em *Os sertões* ele afirmava que essa divisão levava os brasileiros a se desconhecem mutuamente, o que dava margem para a proliferação de atitudes e comportamentos extremamente brutais dos governantes republicanos — com o endosso dos estratos médios do litoral — sobre as populações pobres abandonadas, há 400 anos, nas regiões longínquas. Se a Guerra de Canudos (1896/97) era o acontecimento que melhor ilustrava esse processo, não era, porém, o único. A Cabanagem, a Balaiada, a Sabinada, entre outros movimentos contestatórios, também eram mencionadas como exemplos.<sup>1</sup>

A escolha desses pensadores entre inúmeros outros se deve ao fato de que eles tanto refletiram sobre as consequências nefastas para a sociedade brasileira da não reversão das condições sociais e políticas fundadas em práticas sociais violentas por parte dos setores preponderantes, quanto apresentaram caminhos que, caso fossem seguidos, poderiam levar a uma vivência, para a maioria da população, não circunscrita à pobreza, à fome, ao desemprego, ao analfabetismo, à miserabilidade e a todas as violações da vida humana decorrentes da permanência de um padrão de organização social e de domínio político potencialmente desigual.

---

1. O movimento de 1835 ficou conhecido como a Cabanagem e pode ser sintetizado como um levante dos negros, mestiços e índios no Pará. Era uma luta contra a elite e a ordem social por ela estabelecida. Em 1837, na Bahia ocorreu a Sabinada, cujo objetivo principal era transformar aquela província em uma República independente. Em 1838, no Maranhão, ocorreu um levante contra a ordem social estabelecida. Ficou denominado de Balaiada e durou até 1841. Líderes de negros libertos eram os condutores deste movimento.

Todos os pensadores analisados aqui demonstraram que a prevalência da violência dava-se através de práticas brutais (extermínio de populações inteiras como a Guerra de Canudos, massacres dos movimentos ocorridos na década de 1830, citados anteriormente, entre outras) que eliminavam toda e qualquer prática política questionadora dos caminhos tomados pelo país e, também, por meio de ações políticas institucionalizadas que negavam para a maioria da população as condições básicas de uma vivência não pautada na fome, no desemprego, na miserabilidade e no analfabetismo.

Manoel Bomfim argumentava que o poder público cometia uma violência contra a maioria da população ao condená-la ao analfabetismo. Ele afirmava:

“É espantoso, é monstruoso, que um país novo, onde toda a educação intelectual está por fazer, onde a massa popular é ignorantíssima, onde não há instrução industrial nem técnica, onde o próprio meio e todos os recursos naturais não estão estudados — é monstruoso que, num tal país, para um orçamento de 300 mil contos, reservem-se 73 mil contos para a força pública, e apenas 3.200 contos para tudo, tudo que interessa à vida intelectual — ensino, bibliotecas, museus, escolas especiais, observatórios etc. [...]” (Bomfim, 1993, p. 196)

## 1. Manoel Bomfim e a violência política

Manoel Bomfim, em seu livro *O Brasil nação* (1931), demonstrava que a partir de 1822 a atuação dos setores que conduziam a vida política brasileira pautava-se numa busca obsessiva por controles de todas e quaisquer ações que pudessem levar a caminhos que conduzissem a mudanças substantivas, ou seja, aquelas que indicassem no sentido da reversão dos atrasos sociais, econômicos e políticos, até então, cristalizados. O parasitismo e o conservantismo floresceram e sedimentaram inúmeros vícios (corrupção, descrença nas instituições públicas e no sistema de representação) que teriam favorecido, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a permanência de um modo de governar que emperrava a criação de condições para efetivar um desenvolvimento social que rompesse com a privação humana de uma parte expressiva de brasileiros.

O parasitismo implementado no país com o processo de colonização, conforme ficou demonstrado em *A América Latina: males de origem* (1993), foi

redefinido após a independência. O modo de operar essa redefinição foi responsável pelas diversas formas de violências perpetradas pelos dirigentes sobre os demais setores sociais. O parasitismo dos setores dirigentes, exacerbado pela forma de condução do Estado e através da exploração do trabalho escravo, por exemplo, desaguava em impedimentos sociais e políticos de toda espécie. A corrupção material por parte dos setores preponderantes e o banimento dos setores populares da vida política levavam a uma crescente descrença, por parte destes últimos, na possibilidade de reversão das práticas perpetuadas por jogos de forças que excluía a maioria da arena política. Os impedimentos sociais e políticos que recaía sobre a maioria da população eram caracterizados, por Bomfim, como uma forma de violência política prevaiente tanto no Império quanto nas primeiras décadas da República.

Os impedimentos sociais e políticos que recaía sobre as massas empobrecidas de modo geral, os quais eram sedimentados por uma maneira de governar, acabavam por simular uma mentalidade de incapacidade, da maioria, para o desenvolvimento de qualquer ação política capaz de reverter os atrasos sociais, econômicos e políticos prevaientes no país. Manoel Bomfim considerava que a prevalência dessa convicção de incapacidade tinha o efeito perverso de fazer com que recaísse sobre a maioria empobrecida toda responsabilidade por suas próprias condições de analfabetismo, de fome e de pobreza. Nessa mesma linha de raciocínio Josué de Castro, em uma passagem de *Geopolítica da fome*, resgatava essa preocupação de Manoel Bomfim, de 1905, ao demonstrar que em meados da década de 1940 prevalecia ainda, por parte de intelectuais e políticos, esse empenho em atestar que “O faminto passa fome porque é faminto-nato [...], como o criminoso na antiga teoria lombrosiana<sup>2</sup> (que) rouba e mata por ser criminoso-nato” (Castro, 1961, p. 66).

A naturalização das desigualdades levava à cristalização, segundo Manoel Bomfim, de um amplo descaso, por parte dos setores preponderantes, para com as condições de vida da maioria da população.<sup>3</sup> Os desdobra-

---

2. O termo lombrosiano refere-se à teoria criminalista do médico-legista italiano Cesare Lombroso (1835-1909). Sua obra principal intitulada *Uomo delinquente*, de 1876, desenvolvia, a partir de influências darwinistas, a tese do criminoso nato, o qual era o indivíduo que fatalmente praticaria crimes, já que ele era tomado por impulsos congênitos.

3. Há algumas análises acerca das interpretações do Brasil empreendidas por Manoel Bomfim. Ver: Aguiar, 2000; Alves Filho, 1979; Candido, 1990; Fausto, 1996; Mota, 1997; Nunes, 1997; Ribeiro, 1993.

mentos sociais do descaso dos condutores do poder político em relação à massa em geral, desde 1822, foram múltiplos e atingiram a nação como um todo, comprometendo o seu desenvolvimento econômico e político posterior. Em tais condições, ocorreu um processo de estagnação da sociedade, que significou a ampliação crescente das dificuldades de reverter o seu caráter concentrador de riquezas e de misérias que conduziram à perpetuação de violações diversas sobre os estratos mais atingidos pela privação eternizada pelo não progresso social.

No que consistia, para ele, este último? Ele respondia:

“No desenvolvimento da inteligência, pelo esforço contínuo para aproveitar do melhor modo possível os recursos havidos da natureza, da qual tiramos a subsistência, e no apuro dos sentimentos altruísticos que tornam a vida cada vez mais suave, permitindo uma cordialidade maior entre os homens, uma solidariedade mais perfeita, um interesse maior pela felicidade comum, um horror crescente pelas injustiças e iniquidades.” (Bomfim, 1993, p. 60)

Sociedades que desenvolvem formas variadas de parasitismos (corrupção material e/ou política, superexploração do trabalho escravo e/ou livre etc.) têm muita dificuldade de gerar um desenvolvimento social nos moldes apontados no parágrafo anterior, uma vez que as forças sociais parasitas organizam-se para impedir mudanças sociais substantivas. Os setores preponderantes no Brasil, ao voltarem seus esforços para a manutenção de um padrão de organização e de dominação política fundado na exploração sem limites do trabalho, por exemplo, produziram um constante desinteresse, não só nos setores economicamente afortunados, mas também nos setores intermediários, pelo que acontecia com os demais estratos sociais. Ocorreu, segundo Bomfim, “uma perda da capacidade moral de desenvolver sentimentos humanistas” (Bomfim, 1993, p. 63). Abria-se o caminho para a naturalização de todas as práticas violentas e excludentes.

O não desenvolvimento de um espírito público — definido como um sentimento que se ocuparia da dignidade e do bem-estar de todos os membros da nação — teria então, no Brasil, raízes profundamente arraigadas na formação de uma sociedade e de um Estado que não representou, desde os seus primórdios, “nenhum serviço de utilidade pública. Compreendia apenas a força pública para manter a máquina, o fisco etc.” (Bomfim, 1993, p. 117). Nesse caso, as ações políticas e os jogos sociais entre os setores dominantes

davam-se visando à preservação desse estado de coisas. Estes últimos, ao tentar criar forçosamente uma adaptação dos mais pobres a essa condição, produziam inúmeras formas de violências que se propagavam sucessivamente. As desigualdades sociais e políticas eram a expressão mais contundente desse processo que percorreu todo o século XIX e adentrou o seguinte.

Ao “reduzir a massa popular à ignorância e à abjeção” (Bomfim, 1993, p. 123), os estratos preponderantes deram vazão um crescente processo de violações que degradou a nação brasileira como um todo. O aniquilamento da sociedade brasileira até o início do século XX (momento em que Bomfim estava escrevendo a obra *A América Latina: males de origens*) era fruto de um parasitismo social que se assentava, principalmente, na escravidão, a qual teria criado uma mentalidade que desfavorecia o negro de modo geral mediante o processo de industrialização e de urbanização. Este último foi condenado ao analfabetismo, à não formação técnica profissional. Isso levava a uma convicção, entre os setores predominantemente detentores do poder econômico e político e os segmentos médios urbanos, de que aqueles que eram escravos não tinham possibilidade de executar tarefas atinentes ao mundo urbano-industrial. Estes últimos eram, então, reduzidos à miserabilidade, ao analfabetismo e à pobreza. O efeito disso era o tolhimento das vontades inovadoras. Somente a educação social — pautada na propagação de valores altruístas, de interesses coletivos e de respeito aos direitos e aos deveres de todos (Bomfim, 1993, p. 310) — é que poderia constituir a base para uma mudança social que tivesse como objetivo primordial a valorização de todos os brasileiros, independente da cor, da raça, da profissão etc.

Sendo, para ele, a República, a democracia e a liberdade incompatíveis com a ignorância, fazia-se necessário uma verdadeira campanha contra esta última, já que a única via para o progresso social e político era a educação pública e universal. “A instrução tem que servir de base à verdadeira democracia [...]. Ser livre é ser capaz de encontrar um sentido social para a vida. O indivíduo só é autônomo quando consegue conformar-se a este rumo fundado em atividades construtoras da vida social digna para todos os indivíduos” (Bomfim, 1993, p. 342-3).

A responsabilidade social de todos na construção de uma sociedade não fundada em múltiplas formas de violações emergiria de um amplo processo de inclusão social e política que seria fruto da efetivação da instrução pública e universal. Mas havia algum indicativo de que isso estava ocorrendo no

início do século no país? O livro *A América Latina: males de origem*, de 1905, era um manual de indicações de procedimentos, ou seja, as classes dirigentes deveriam ocupar-se da instauração de um processo de redefinição das ações do Estado rumo a esse processo de preparação das massas para o processo de modernização que se fazia premente na sociedade brasileira. Em sua obra *O Brasil nação*, de 1929, Bomfim apresentava-se um pouco descrente das possibilidades de uma reversão das múltiplas desigualdades. A razão principal de tal descrença era a não indicação da efetivação de um processo educacional universalizante.

“Aprendi, então, como os nossos dirigentes são incapazes de compreender e realizar a democracia, como temem a liberdade, que nunca conheceram; aprendi como se mostra a degradação de uma classe por definição de escol; como se organiza o Estado para a exclusiva injustiça, até a torpeza e o roubo; como é preciso não ser honesto, nem sincero, nem apto. Vi como evolui a corrupção, como se consagra a infâmia e a ignorância.” (Bomfim, 1931, p. 10)

As crises sociais e políticas que advinham da cristalização dessas condições de emperramentos e degradações eram, para ele, responsáveis por todas as formas de violências (pobreza, analfabetismo, corrupção, fome) que se abatiam sobre a sociedade brasileira de modo geral. As deficiências dos governantes, a incapacidade dos setores preponderantes em compreender que o padrão de organização social vigente potencializava um processo de frenagem que impedia a mudança dos rumos que eram tomados pela nação. No final da década de 1920 ele argumentava que, até então, os condutores do país tinham levado a grande maioria a sobreviver em estado de calamidade absoluta. A injustiça e o desrespeito aos direitos fundamentais impediam e remetiam a maioria da população à barbárie, a qual poderia ser visualizada através das miserabilidades crescentes naquele momento.

A ineficiência histórica das classes dirigentes era, assim, fruto de um longo processo político voltado para a estrita conservação de seus interesses. Encasteladas nas funções de governo, elas não conheciam outro caminho senão a manutenção do *status quo*. A prevalência de seus interesses sobre os interesses coletivos foi definidora de uma orientação política que subtraía toda possibilidade de renovação.

“É impossível que esses homens não reconheçam o absurdo de apresentar como programa político ‘conservar’. Conservar não pode constituir função especial,

ativa, de ninguém; é uma função passiva. A sociedade conserva-se, independente de qualquer esforço; conserva-se [...] por uma função inconsciente, reflexa [...]. Conservar é obra dos mortos. Viver é acrescentar alguma coisa ao que existe, eliminar o que já não convém.” (Bomfim, 1993, p. 162)

No livro *O Brasil nação*, Bomfim argumentava que a miséria que acabrunhava a maioria dos brasileiros na década de 1920 era fruto de um longo percurso de deterioração conservado e controlado pelos setores preponderantes. A massa popular encontrava-se escrava de uma classe dirigente absolutamente incapaz, incapacidade essa fundada em um padrão de domínio que se sustentava por meio da conciliação política, a qual foi demonstrada por ele como responsável pela conservação de um padrão de organização social extremamente desigual. No campo político, as negociações para o reconhecimento da independência, para ajeitar, em 1822, os interesses econômicos e políticos da Coroa portuguesa, as negociações ocorridas na Regência e no Segundo Império plantaram as sementes das dificuldades de sedimentação de uma nacionalidade inclusiva (Rezende, 2002). Ele afirmava que desde 1808 “a nacionalidade é iludida, mascarada, traída, deturpada para a miséria do que tem sido sempre a política brasileira” (Bomfim, 1931, p. 99).

As raízes da não formação de uma vida pública que estivesse fundada na publicização das diferenças sociopolítico e culturais tinham que ser buscadas na instauração de um espírito de nacionalidade fictício. A ordem constitucional que se implantava a partir de 1824 já deixava evidente que não haveria garantias de direitos para todos os brasileiros. A população espoliada continuava a não ter, na nova ordem institucional, nenhum espaço para expressar seus interesses, suas preocupações políticas, seus desejos e suas críticas. O mínimo questionamento do espírito antinacional — aquele que não se pautava pelo interesse coletivo — prevalecente no modo de condução da formação do Estado nacional era absolutamente reprimido. E o mais grave, afirmava ele, era que com a República isso não mudou, já que os pobres, os operários estrangeiros, são escoraçados e perseguidos por denunciar a espoliação a que estavam submetidos (Bomfim, 1931, p. 101). Também a partir de 1889 “não havia direito que não tivesse sido desprezado, não havia liberdade constitucional que não tivesse sido violada” (Bomfim, 1931, p. 104).

De 1822 a 1920 a nação brasileira foi tortuosamente atacada pelo modo como os dirigentes operavam as administrações públicas fundadas no des-caso para com os interesses coletivos, na obsessão por manter um padrão de

domínio cuja regra básica é a conciliação entre os setores preponderantes e na obstinada manutenção da massa popular em condições de analfabetismo e de exclusão política.

No campo das ações políticas perpetuadoras de violações que se enraizaram na vida social brasileira, Manoel Bomfim citava como exemplo as décadas de 1820 e 1830, período que estava em formação uma ação política democrata e republicana por intermédio de oposicionistas como Cipriano Barata e Borges da Fonseca, os quais advogavam a necessidade premente de modificações voltadas para os interesses nacionais e coletivos. Todavia, mediante a possibilidade de que os oposicionistas imprimissem sua marca nesse processo aparecem os “vivedores da política” (Bomfim, 1931, p. 125), os denominados moderados. Esses se dispõem não a apoiar o governo de D. Pedro I, mas sim a se colocar ao lado dos democratas radicais.

“Sem intransigências de ideais nem virtude para sacrifícios, esses, apenas oposicionistas, deram a si mesmos o tratamento de moderados, e trataram de aproveitar a situação no modo mais moderado, mais cômodo: obrigar o Imperador a subordinar-se, ou mesmo, aceitar a sua queda, uma vez que ele se via irremissivelmente repudiado pela nação. Entraram na campanha para amortecê-la, destemperá-la e reduzi-la a simples mudança de pessoas em vez de marqueses, moderados — futuros marqueses.” (Bomfim, 1931, p. 125)

O significado político das ações de moderação se evidenciou nas décadas posteriores, quando a marca da conciliação entre os estratos preponderantes passou a expressar uma luta por anular quaisquer ações consequentemente voltadas para os interesses nacionais. Todos os espaços que eram abertos pelos oposicionistas radicais (os quais se caracterizavam pela defesa da democracia, da República e do federalismo), eram, na década de 1830, ocupados pelos moderados. As ações destes últimos acabavam por simular a desnecessidade da entrada de outras forças sociais na arena política, já que suas atuações se limitavam a questionar pessoas e atos, e não a exclusão política. “Aproveitando as brechas abertas pela oposição radical, insinuavam-se para as posições e faziam a crítica das pessoas e dos atos, indiferentes a doutrinas, a não ser um vago constitucionalismo [...]”<sup>4</sup> (Bomfim, 1931, p. 128).

---

4. A Independência, a queda do Primeiro Império, a Abolição e a República eram consideradas, por Bomfim, as principais revoluções políticas (no caso das duas primeiras e da última) e sociais (no caso da segunda) brasileiras. No entanto, em todas elas as classes dirigentes se apropriaram desses movimentos “anulando-os em seus efeitos especiais” (Bomfim, 1931, p. 103).

Manoel Bomfim destacava ainda que os oposicionistas radicais que lutavam pela democracia também cometeram erros ao não terem clareza do significado que havia no ato dos moderados em imiscuírem-se na cauda das reivindicações revertedoras das exclusões sociais e políticas. “Eles não meditaram no quanto havia de monstruoso em que um Evaristo [da Veiga], o homem da sensatez moderada, viesse a ser revolucionário, e que a ele e a seus comparsas fosse entregue a sorte da revolução reivindicadora da nacionalidade” (Bomfim, 1931, p. 130).

Na interpretação de Bomfim, esse período pós-independência acabou por plantar as sementes de um processo de consagração de interesses pessoais e embustes que prevaleceram durante todo o Segundo Império. Isso porque a corrupção política<sup>5</sup> que se instaurou entre os condutores do poder foi o ingrediente principal da corrupção material que tomou conta do Estado nos séculos XIX e XX. Assim, “a grande viagem da decadência fez-se sob a cúpula do império.<sup>6</sup> Foi como uma marcha natural: transigir, dissimular, abjurar, desprezar princípios, sacrificar a pátria por motivos pessoais” (Bomfim, 1931, p. 142) tornaram-se a essencialidade do modo de governar. Estavam assim postos todos os ingredientes de uma violência política que subtraiu, décadas após décadas, dos setores mais pobres da população, as condições de uma sobrevivência digna, instruída, livre e criativa.

## 2. Euclides da Cunha: interpretando o Brasil em vista da exclusão e da violência

Reconhece-se nos escritos de Euclides da Cunha uma veemente preocupação com a violência em suas múltiplas formas.<sup>7</sup> Em seus escritos

---

5. O romancista e político José de Alencar, membro do Partido Conservador, escravocrata e monarquista, afirmava: “A conciliação, ideia insinuante, que, sob pretexto de aplacar os rancores da luta, coava no seio dos partidos o filtro da corrupção. [...] A dissolução geral dos partidos, a dissolução dos princípios que nutriam a vida pública do Brasil é o que se convencionou chamar de conciliação, termo honesto e decente para qualificar a substituição política” (Alencar, *apud* Bomfim, 1931, p. 243).

6. Sobre D. Pedro II, Bomfim afirmava: “Honesto, ele aceitou a corrupção política, cultivou-a, estimulou-a, explorou-a, em proveito do seu poder pessoal; honesto, ele presidiu aqueles decênios de vida pública, para os dias de desmoralização definitiva em que tudo acabou” (1931, p. 274).

7. São diversos os trabalhos sobre os escritos de Euclides da Cunha nas mais diversas abordagens. Dentre eles ver Ventura, 1996; Hardman, 1998, 1996; Galvão, 1998, 1980; Freyre, 1944, 1996; Abreu, 1998.

ganharam destaque tanto a violência que foi cometida pela República contra a população de Canudos, por exemplo, quanto aquela que foi executada pelo Império contra os movimentos denominados Cabanagem, Sabinada, Balaiada (Cunha, 1966, 1995, 1966a, 1966b). Tais brutalidades se caracterizaram pela eliminação física, pela dizimação de inúmeros indivíduos. No entanto, ele discute também uma outra forma de violência que se expressava nas ações políticas dos setores dominantes e médios urbanos que executaram e/ou legitimaram todas as espécies de práticas autoritárias sobre os pobres, os negros, os índios, os sertanejos etc.

Em *Os sertões*, Euclides da Cunha inicia sua reflexão sobre o movimento de Canudos, denunciando que os políticos, intelectuais, profissionais liberais, funcionários públicos e Forças Armadas agiram, nos acontecimentos de Canudos, como verdadeiros mercenários. Ou seja, apoiaram uma atrocidade contra a população de Canudos em nome de valores civilizacionais que nem sequer eram brasileiros. O crime perpetrado pela República contra os seguidores do conselheiro encontrou vastos apoios no litoral que se explicavam pela ignorância política, geográfica, social e cultural dessas populações urbanas.

O abandono no qual viviam uma parte expressiva da população brasileira nos sertões de terras secas e de terras úmidas<sup>8</sup> era caracterizado, por ele, como uma forma de violência que cindia a nacionalidade brasileira. Ao serem esquecidos durante 400 anos, os sertões passaram a ser vistos pelos habitantes do litoral como lócus por excelência da brutalidade, do desmando, do fanatismo e da crueldade. No entanto, Euclides da Cunha construía uma análise mostrando que todos esses traços, às vezes presentes nos recônditos do país, encontravam-se também presentes nos atos, comportamentos, condutas, atitudes e ações políticas dos setores urbanos.

Se a paisagem física e social dos sertões da Bahia e da Amazônia era fomentadora de ações insanas como a do beato Conselheiro, as cidades eram geradoras de fanáticos defensores das ações criminosas empreendidas pelo governo republicano contra Canudos. Era, segundo ele, justificável que uma população sem instrução, sem possibilidades de ações efetivas na arena política — todas as vezes que isso foi tentado (a Sabinada, a Balaiada e a Cabanagem teriam sido tentativas brutalmente repelidas) ocorreu uma ação dos

---

8. Região amazônica.

governantes para atestar a inutilidade de suas atuações — não conhecesse nenhuma outra forma de ação que não estivesse respaldada pelo fanatismo religioso. Mas era injustificável que os moradores das cidades agissem inflando as atitudes desvairadas do Exército que estava incumbido de exterminar o arraial de Canudos. Ignorância, desconhecimento, fanatismo e intolerância permeavam as atitudes de estratos intermediários que supostamente teriam condições de algum discernimento político.

“Agindo respaldada em tais desvarios e insanidades a última batalha em Canudos tingiu, afirmava Euclides da Cunha, as páginas da história brasileira de horrores e de amostras da ferocidade dos inimigos imaginários da República. No calor dos acontecimentos transparecia o quanto o brasileiro em geral era dado ao fanatismo. Os sertanejos tinham deixado isso evidenciado durante todo o processo de constituição do povoado de Canudos e de suas lutas; os habitantes das cidades pareciam enlouquecidos em defesa da República e da destruição dos homens do Conselheiro. Os soldados no decorrer das batalhas beijavam uma medalha de Floriano Peixoto que traziam ao peito como se saudassem um santo milagreiro.” (Rezende, 2001, p. 223; Cunha, 1995)

Em *À margem da história*, Euclides da Cunha demonstrou que o abandono era uma forma de violência aceita tanto pelo poder público quanto pelos setores dominantes e médios como a melhor maneira de resolver os problemas sociais do país. Os pobres tinham sido, ao longo da história, exilados dentro da própria pátria. “Os banidos levavam a missão dolorosíssima e única de desaparecerem” (Cunha, 1966b, p. 248).

Em vez de alguma política de efetivação da reversão do divórcio entre o litoral e o sertão e da exclusão social, política e educacional, a República continuava a dar prosseguimento, nos moldes do Império, ao descaso absoluto em relação à necessidade de efetivar ações inclusivas para a maioria dos brasileiros. Os setores preponderantes julgavam-se civilizados, mas não se empenhavam em construir uma nação em que não prevalecesse o absoluto desprezo pela vida humana, desprezo que atingia os indivíduos mais pobres, destruindo-os sob vários aspectos, ou seja, social e politicamente.

A indiferença em relação a estes últimos não era, porém, atinente apenas ao início do século XX. A colonização bárbara que recaiu sobre o país teria plantado no campo econômico — vide os ciclos da cana-de-açúcar (1535-1695) e da mineração (1695-1800) e o tratamento dispensado ao escravo — e no campo político todas as formas de barbárie. Na Colônia, o Estado,

por exemplo, organizava-se quase que somente para as cobranças de impostos que “iam da devassa ao pelourinho [...] do confisco à morte” (Cunha, 1966c, p. 125).

A formação de uma nacionalidade brutalizada desde os seus primórdios não era questionada a partir de 1889. Portanto, não havia indicação de que a República se empenharia em criar condições para que se formasse um outro sentimento inclusivo de nação. Aliás, muito pelo contrário, as primeiras amostras das ações governamentais na década de 1890, em relação à Canudos, por exemplo, era de exaltação da violência como política de Estado. A precariedade política e intelectual potencializava ora ações brutais, ora sentimentalismos, ora atitudes paternalistas e emergenciais, entre outras. Mediante a fome, a seca e outras calamidades, “a alma nacional, de chofre comovida, ostenta o seu velho sentimentalismo incorrigível desentranhando-se em subscrições e em sonetos, em manifestos liricamente gongóricos e em telegramas alarmantes; os poderes públicos compram sacos de farinha e organizam comissões, e os cientistas apressados [...] ansiando por salvarem também um pouco a pobre terra, imaginam hipóteses” (Cunha, 1966d, p. 131).

Euclides da Cunha destacava, no início do século XX, que jamais teria havido no país planos contínuos de combate à miserabilidade, ao analfabetismo, à fome etc. A violação da vida humana só seria combatida se houvesse, de fato, preocupação dos dirigentes e dos cientistas,<sup>9</sup> principalmente com o combate ao abandono a que estava submetida a maioria da população. Não bastavam, porém, ações abstratas, desconexas da realidade a que essa última estava submetida. A violência, a brutalidade seria mais e mais potencializada, caso não se quebrassem definitivamente essa nacionalidade cindida entre pobres e afortunados, sertanejos e litorâneos. A integração entre as diversas partes formadoras do país era o primeiro passo rumo à proposição de soluções efetivas e duradouras para os problemas sociais que acometiam a sociedade brasileira naquele momento, afirmava ele. Mas como fazer isso “se ainda hoje (1904) buscamos nas velhas páginas de Saint-Hilaire notícias do Brasil. Alheamo-nos desta terra. Criamos a extravagância de um exílio subjetivo, que dela nos afasta, enquanto vagueamos como sonâmbulos pelo seu seio desconhecido. O verdadeiro Brasil nos aterra [...]” (Cunha, 1966d, p. 135).

---

9. Sendo um devoto da ciência, Euclides da Cunha atribuía aos cientistas um papel fundamental. Ele acreditava que o progresso social dependia inteiramente do progresso científico.

O desconhecimento da realidade social brasileira atingia quase todos indistintamente, e isso potencializava a indiferença, a apatia, o desprezo pela vida do outro. Em tal ambiente, as exclusões potencializadoras de múltiplas formas de violência floresciam abundantemente, visto que todo progresso que se conhecia no país, naquele momento, era falacioso, em seu entender, pois era medido não por melhorias sociais, mas pelos *stoks* de café.

Combater os artificialismos da vida social, econômica e política era, para ele, o primeiro passo para a redefinição do país em termos de criação de um padrão de organização distinto daquele que vigorava até então. Eram artificiais, por exemplo, uma modernização que não levasse a melhorias coletivas, um progresso que só atingia alguns, uma industrialização que se subordinasse a interesses de países estrangeiros e um desenvolvimento científico que não desvendasse, de fato, a nação e as suas necessidades. Vencer, portanto, o artificialismo era vencer toda uma indiferença fatalista em relação ao devir, o que só poderia ser feito por meio de uma leitura adequada, precisa, das condições vigentes no país.

Combatendo as convicções, em moda em sua época, de que os brasileiros seriam, por si mesmos, avessos ao desenvolvimento social, Euclides da Cunha ressaltava que havia entre as populações ameríndias que formavam as populações dos sertões de terras secas e de terras úmidas robustez, equilíbrio e determinação, o que seria um traço absolutamente positivo na união de forças para a recriação da nação. No texto *Entre o Madeira e o Javari* (1966e), ele argumentava que os sertanejos, por exemplo, davam demonstrações de que eram capazes de se impor frente a qualquer proposta de modernização. Eles agiam de forma vigorosamente resistente e se mostravam aptos para o progresso inclusivo.

O desenvolvimento social não artificial apenas poderia vingar no Brasil se fosse vencida a situação política postiça vigente no Império e na República. Os pressupostos de igualdade e de liberdade eram vazios, desconexos e destituídos de toda e qualquer substancialidade em razão de uma latente dificuldade de superação de uma prática política essencialmente repressiva. Raciocinando sempre em termos do evolucionismo spenceriano,<sup>10</sup> Euclides

---

10. Seguindo os pressupostos evolucionistas de Spencer (1829-1903), Euclides da Cunha vislumbrava uma necessária progressão em todos os campos da vida social. No caso da política, ele partilhava da ideia do sociólogo britânico segundo a qual as sociedades modernas tendiam a superar as instituições repressivas e a implementar instituições fundadas na cooperação (Spencer, 1972).

da Cunha considerava que, se era justificável, no imediato pós-independência, a dificuldade de dar à ideia de liberdade e igualdade alguma veracidade, não o era mais a partir da República, na qual era, para ele, inconcebível que continuassem suas autoridades agindo de forma absolutamente autoritária. O episódio nos sertões da Bahia havia revelado que “acima do desequilibrado que dirigia Canudos estava toda uma sociedade de retardatários. [...] De um lado [estavam] os matutos do conselheiro, imbuídos de uma nevrose coletiva, de outro os expedicionários também brancos e rudes” (Cunha, 1995, p. 266-77).

Por que a proposta de organização que se pleiteava em Canudos causava tanto horror nos habitantes das cidades? Ela inovava em relação ao modo de lidar com as desigualdades? Ou seja, ela era de fato inovadora? Euclides da Cunha afirmava que ao proporem um padrão mais equitativo de distribuição material, os seguidores de Antônio Conselheiro inovavam e o faziam também por tentar administrar o povoado, dando maior proteção às mulheres e às crianças. No entanto, em vários outros aspectos assistia-se à manutenção de uma forma de domínio expressivamente autoritária. Ou seja, o controle de Canudos estava integralmente nas mãos de Conselheiro. As condutas, os comportamentos dos moradores eram vigiados por este último, que legislava e aplicava as penas com rigor. Combinavam-se, assim, duas ordens: uma despótica e outra protetora.

Euclides da Cunha traçava um amplo painel das múltiplas dificuldades que teriam que ser enfrentadas para a pavimentação de caminhos que levassem o país a uma organização social não autoritária, não despótica, não fundada em violações da vida humana de modo geral. Ou seja, fazia-se necessário construir uma sociedade não baseada no desprezo pela privação social da maioria. A solução não estava, para ele, nem em movimentos messiânicos, que também reproduziam, a seu modo, uma lógica paternalista e violenta, nem em uma república excludente e marginalizante, que se concentrava em uma política obsessivamente autoritária.

As precariedades sociais e políticas e as violações delas derivadas somente seriam superadas se, no decorrer do século XX, fossem sedimentadas ações políticas que estivessem dispostas a lidar de maneira diferente — dos autoritarismos vigentes até então — com as multiplicidades étnico-culturais, os desequilíbrios regionais, os antagonismos políticos e sociais que advêm destes últimos, os contrastes presentes na sociedade brasileira em termos

econômicos, políticos, sociais e culturais, a frágil nacionalidade que unia os brasileiros, os vícios políticos do sistema de representação e a não integração nacional. Essas questões mostravam-se como entraves para uma modernização de modo decisivamente inclusivo e solapador das múltiplas formas de violência cristalizadas no âmago da vida social.

### 3. Fernando de Azevedo: a inexistência de uma educação pública e universal como forma de violência

O “capítulo Psicologia do povo brasileiro”, do livro *A cultura brasileira*, é um ponto de partida riquíssimo para a compreensão dos fundamentos da recusa de Fernando de Azevedo em aceitar as teses que atestavam ser a população do país, em vista de fatores ora étnicos, ora econômicos, ora sociais, ora geográficos, ora climáticos, portadora — tanto individual como coletivamente — de atitudes e de comportamentos violentos, preguiçosos, alegres, tristes, incapazes, imprevidentes, desordeiros etc.<sup>11</sup> Essas explicações partiam de uma natureza imutável do brasileiro em termos gerais devido ao fato de que as forças naturais (biológicas, climáticas, raciais) se sobrepunham às forças sociais. Nesse caso, parecia a alguns intérpretes do país (Paulo Prado, por exemplo) que era simplesmente desnecessário investir na reversão das privações, das precariedades, da pobreza, da miserabilidade, do analfabetismo, já que a nação era dotada de uma incapacidade insuperável.

Todo investimento na modificação das instituições sociais e políticas era apresentado como inócuo por aqueles que acreditavam que o povo brasileiro possuía um modo de ser imutável. Contra essa perspectiva, Fernando de Azevedo se debateu ao longo de suas reflexões acerca da vida social brasileira. Todos os traços (persistentes ou transitórios) do caráter coletivo foram por ele discutidos intensamente em suas obras que tratavam da possibilidade de construir uma nação mais inclusiva, humanista, instruída e igualitária por meio de um amplo processo de universalização educacional.

Fazia-se necessário refutar, em primeiro lugar, a tese de que a falta de habilidade para o aprendizado, a frouxidão, o desânimo, eram atinentes ao

---

11. Como exemplo de pensadores que teriam problematizado desse modo o povo brasileiro, podem-se citar Monteiro Lobato, Paulo Prado, Afonso Arinos de Melo Franco.

mestiçamento que aqui prevaleceu. Ou seja, que esses eram traços herdados do aborígene e do negro. Para combater esse pressuposto, ele argumentava que toda característica de um modo de ser provinha das condições sociais, e não étnicas (Azevedo, 1996, p. 202). Eram aquelas primeiras que necessitavam ser inteiramente alteradas para que ocorresse no país uma evolução social no sentido de vencer o individualismo e o familismo que teriam dissipado a formação de um espírito de cooperação nacional, de pátria e de nacionalidade.

Azevedo destacava que a dificuldade da democracia assentava-se nesse sentimento individualista que levava os brasileiros a se agrupar em torno de pessoas, e não de ideais (Azevedo, 1996, p. 215).<sup>12</sup> Eram esses os reais empecilhos para a formação de espaços públicos por onde deveriam fluir ações políticas redefinidoras das condições de desigualdades sociais e políticas extremas que se potencializavam na sociedade brasileira e eternizavam as violações e as privações humanas em geral.

Se a maioria continuasse descrente das instituições políticas, do Estado, das instituições escolares, dos espaços públicos de ação e de intervenção, não haveria qualquer possibilidade de reconstrução nacional. Fazia-se, então, necessário um amplo processo de geração, em todos os estratos sociais, de uma confiança nessas instâncias. A educação deveria ter, a seu ver, um papel essencial na criação de um novo ser humano capaz de agir em vista dos interesses coletivos, e não individuais. Havia necessidade de proceder a várias mudanças que dessem substancialidade a um modo de agir coletivo e democrático.<sup>13</sup>

Que mudanças seriam essas? Seriam educacionais por meio da criação de uma nova mentalidade, de novos valores; seriam científicas e técnicas; seriam políticas pela democratização das instituições; seriam econômicas, desde que impulsionasse um amplo processo de industrialização; seriam sociais, desde que ocorresse a expansão da urbanização e da inclusão. Tais

---

12. Fernando de Azevedo tecia várias críticas à democracia liberal. Ele afirmava que “a democracia real terá de fortalecer o Poder Executivo, romper com o liberalismo sem disciplina, com o igualitarismo da mediocridade e passar do plano formal, ou se quiserdes, político puro, para um plano político social, em que se acrescente à democracia política a democracia econômica e social de que aquela seja o efeito e a expressão e cujas constituições serão adaptadas aos fatos tornados coletivos” (1958d, p. 156). Sua perspectiva afinava-se com as críticas ao liberalismo dos anos 1930 e com a defesa da associação, em voga na era Vargas, entre Executivo forte e democracia.

13. São vários os trabalhos sobre a obra de Fernando de Azevedo. Entre eles ver Bomeny, 1999; Candido, 1994; M. V. Cunha, 1995; Penna; 1987; Piletti, 1982, 1985; Vidal, 1994.

modificações deveriam ser capazes de vencer uma mentalidade conservadora, autoritária e rotineira que assolava as classes preponderantes no país. Tendo sido ela formada, durante três séculos, num ambiente social individualista, familista, personalista e pouco plástico (Azevedo, 1962), as mudanças encontrariam todas as formas de resistências que apenas seriam vencidas por meio de um processo educacional universalizante e capaz de recriar inteiramente os valores no âmbito, principalmente, desta última classe.

As desigualdades e as violações foram potencializadas ao longo dos séculos. Isso se deu, principalmente, em virtude da ausência de um sistema nacional de educação que fosse capaz de criar um pensamento coletivo, uma unidade de orientação para o país. As distâncias socioeconômicas foram sendo expandidas por meio das diferenças entre uma larga massa de analfabetos e uma minoria de indivíduos instruídos, tendo-se, assim, instalado uma inorganização social que se refletia inteiramente nas dificuldades de sedimentação de um ensino público no país, o qual estava “condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações”. Assim, o ensino público não cumpriu o seu papel de “coordenar, num sistema, as forças e instituições civilizadoras, esparsas pelo território nacional” (Azevedo, 1996, p. 556).

Ao estudar o modo como a educação pública foi-se arrastando durante os séculos XIX e XX, Fernando de Azevedo foi revelando o descaso com que os setores preponderantes lidaram com a reversão das desigualdades e das exclusões no país. Suas ações políticas reforçaram, após a República, uma cultura antidemocrática de desrespeito aos princípios humanistas de modo geral. Tanto que a ausência de instrução pública e universal e o analfabetismo nunca foram tratados pelos dirigentes como uma das formas mais prementes de violência contra o ser humano. Após 1889 deu-se continuidade a um “regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados” (Azevedo, 1996, p. 560, 1958, 1958a, 1958b, 1958c, 1958d).

As reformas da década de 1920, por exemplo, batiam-se essencialmente contra esse tipo de educação que não era capaz de implementar uma nova forma de conceber a vida social. A educação universal seria a única capaz de gerar uma mentalidade democrática em todas as camadas sociais. Somente assim os interesses coletivos poderiam se sobrepor às demandas puramente individuais. A renovação pedagógica e social seria capaz, segundo Azevedo,

de dar um outro sentido à vida das pessoas. Por isso todos os brasileiros deveriam ser atingidos por tais reformulações do sistema escolar que se esboçavam no país a partir da década de 1920.<sup>14</sup>

Em *Novos caminhos e novos fins*, Fernando de Azevedo afirmava que o objetivo da nova educação era libertar os indivíduos da intransponibilidade social que no Brasil lembrava um regime de castas em virtude dos preconceitos e da servidão prevalentes. Esta última somente poderia ser revertida se a escola fosse, de fato, para todos. Assim, seria criada uma nova civilização, uma nova forma de desenvolvimento da vida social.

“Transmutando a escola popular não apenas num instrumento de adaptação (socialização), mas num aparelho dinâmico de transformação social. [...] A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos.” (Azevedo, 1958, p. 17)

E de que maneira a renovação educacional seria eficiente para transfigurar a vida social brasileira, ou seja, para transformá-la em geradora de uma sociedade mais igualitária e democrática? Tais objetivos seriam atingidos se a escola fosse capaz de mudar socialmente todos os indivíduos, independentemente de sua classe social. A universalidade da educação visava transmutar também a elite, pois não seria suficiente mudar apenas os setores mais pobres. Todas as camadas tinham que ser atingidas, de modo a prevalecer nos vários grupos o interesse coletivo, a cooperação e a preocupação com a vida do outro. A valorização da vida de todos e a condenação das várias formas de privações e de injustiças tinham que se generalizar, através de uma educação democrática, na sociedade brasileira.

Mas o que seria, para ele, uma educação democrática? Ele afirma que

---

14. A década de 1920 teria sido o nascedouro de um novo ideário escolar, segundo Marcus V. Cunha. “Fatos marcantes nesse processo foram a criação da Associação Brasileira de Educação de 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931 que cindiu o pensamento renovador em dois agrupamentos, os liberais e os católicos. O primeiro grupo, integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, publicou em 1932 o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que se encontram as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo” (Cunha, M. V., *on-line*, 2001, p. 1, 1995).

“podemos considerar, pois, como democrática aquela educação que, fundada no princípio da liberdade e do respeito ao valor e à dignidade da pessoa humana, favorece a expressão da personalidade a todos, sem distinção de raças, classes ou crenças, comporta um sistema de garantias para a livre escolha, pelo cidadão, entre ideias, crenças e opiniões, como entre carreiras e atividades técnicas e profissionais”. (Azevedo, 1958d, p. 166)

O aperfeiçoamento humano estar-se-ia processando, então, quando fossem instaurados mecanismos capazes de gerar a prevalência dos interesses coletivos sobre os individuais. A escola deveria ser a instância capaz de criar uma socialização geradora de uma personalidade democrática<sup>15</sup> que impulsionasse a criança no sentido do enaltecimento de ideais e valores comuns. A geração de uma consciência de que todos os grupos sociais possuíam uma tarefa social e nacional levaria a um espírito de colaboração com os objetivos públicos. A nação como um todo obteria ganhos nesse processo. Observe-se que nas décadas de 1930 e 1940 encontram-se, em Fernando de Azevedo, leituras muito positivas sobre as possibilidades de o país gerar renovações sociais e pedagógicas substancialmente modificadoras das elites, por exemplo. Para ele, a industrialização, a urbanização, os progressos técnicos e científicos, as reformas educacionais propostas pelo movimento denominado escola nova deveriam agir como refundadores da democracia no país, já que essas mudanças produziriam homens inteiramente novos, até mesmo entre os setores preponderantes.

No início da década de 1960, no artigo “A evolução das elites políticas no Brasil contemporâneo e, particularmente, em São Paulo” (1962), ele já se mostrava decepcionado com a possibilidade de uma refundação das bases de atuação política das novas elites que se teriam formado no país nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Estas últimas não se mostravam comprometidas com nenhum interesse coletivo e/ou nacional. Ficava, assim, evidenciado que elas não seriam sujeitos geradores de uma sociedade democrática e, portanto, voltadas para o desenvolvimento de ações que visassem superar as desigualdades, as exclusões, as violações e as injustiças sociais.

O desenvolvimento pedagógico e social não seguiu, evidentemente, os caminhos sugeridos e pensados por Azevedo nos anos 1930. O projeto da Es-

---

15. Era visível uma significativa influência de Mannheim sobre Fernando de Azevedo no que diz respeito à necessária formação da personalidade democrática (Mannheim, 1972, p. 293-315).

cola Nova não foi levado adiante, e por isso as novas gerações não obtiveram (dos setores preponderantes ou não) um ideal de ação política nacional voltado para a consecução de um projeto nacional. A educação comum (formada por uma escola única, obrigatória e gratuita), a qual seria a base da democracia, não teria vingado. Entre as várias razões da não implementação de uma educação universal estaria a própria resistência dos setores preponderantes em aceitá-la. Inviabilizava-se, então, a construção da própria unidade nacional.

A universalização da educação criando em todos o sentimento de dever e de responsabilidade, o espírito de cooperação e de brasilidade poderia ter potencializado em todos os brasileiros, até mesmo nas elites, uma mentalidade distinta daquela vigente. O nascedouro desse processo seria a própria sala de aula, que deveria ser uma espécie de “democracia em miniatura” (Azevedo, 1958a, p. 77-8) propiciadora da formação da cidadania.

É evidente que Fernando de Azevedo não atribuía somente à educação universal toda a responsabilidade pelas mudanças constituidoras da democracia e da cidadania. Era ela uma das instâncias fundamentais, porém não a única. Ele afirmava: “Todos os males que verificamos no meio brasileiro, social, político e econômico, são consequências da estrutura social da nação e que só poderão ter remédio, se nos metermos a transformar essa estrutura por um conjunto de reformas políticas, econômicas e educacionais, rigorosamente concatenadas e impelidas numa direção firme e uniforme” (Azevedo, 1958a, p. 114).

Eram múltiplas as formas de desigualdade e de violência que recaíam sobre os indivíduos, entre as quais estavam: a privação material, o analfabetismo, a exclusão política, a ausência de democracia, a não existência de um projeto nacional que tivesse em mente a melhoria das condições de vida da coletividade. Portanto, era necessário criar um conjunto de reformas que atingiriam as diversas esferas da vida social. A reforma educacional era por ele ressaltada como aquela que serviria de base para todas as demais, à medida que ofereceria o substrato necessário para a implementação e a durabilidade de todas as demais.

#### **4. Josué de Castro: a fome como uma forma de violência**

Josué de Castro destacava que a fome era uma das formas de violência que minavam a sociedade brasileira em vários sentidos. Ou seja, ela emper-

rava o desenvolvimento social, a democracia, o combate às epidemias, ao analfabetismo e à exclusão política, potencializando, assim, vários outros modos de violações da vida humana. Quando a necessidade de comer transforma-se em tragédia, as pessoas que estão submetidas a esta última têm as suas existências biológicas e sociais submetidas a uma agressão que lhes causa danos irreversíveis, dizia ele.

A fome aguda e a crônica não tinham, segundo Josué de Castro, razão de existir nos tempos modernos, já que estes possuíam todas as condições para alimentar a população mundial como um todo (Castro, 1961, 2001, 1959, 1967, 1968). Havia, então, recursos naturais e industriais suficientes para que ninguém sobrevivesse na condição de famélico, mas esses recursos eram canalizados para consumos supérfluos, luxos descabidos, armamentos e guerras. A existência de recursos e a indisponibilidade política para solucionar o problema da fome eram consideradas, por ele, uma das mais graves formas de violação do direito à vida. Ele tecia, portanto, uma ampla crítica às perspectivas que advogavam existir escassez de alimentos e pessoas em excesso no mundo atual. Essas posições advinham de “espíritos impregnados dos preconceitos malthusianos (Malthus, 1996, 1996a; Osborn, 1965; Vogt, 1951), [que se baseavam na] convicção de que os solos cultiváveis do mundo são limitados e esgotáveis e o crescimento das populações naturalmente ilimitado” (Castro, 1961, p. 39).

A fome enquanto uma forma de violência teria sido potencializada pelo fato de prevalecer um silêncio opressor, nas diversas partes do mundo, quanto aos efeitos da desnutrição aguda e crônica. Josué de Castro afirmava que tinha um significado sociológico importante o fato de não haver estudos, bibliografias, reflexões acerca da fome. Existiam muitos sobre as guerras, mas não sobre a carência alimentar inviabilizadora da vida. E isso por quê? Segundo ele, as sociedades militaristas e mercantilistas orgulham-se da guerra e não se ocupam da fome. Pode-se perguntar: essa fala de Castro referindo-se à década de 1950 possuía alguma atualidade? Sim, ela é atualíssima, pois basta observar o fracasso da reunião convocada pela FAO/ONU em 2002, na qual a maioria dos países ricos sequer compareceu. As dificuldades mencionadas por ele permanecem intactas no limiar do século XXI.

Permaneceram também intocadas as dificuldades — denunciadas por Josué de Castro quando esteve à frente de vários organismos nacionais e

internacionais<sup>16</sup> — de criação de uma economia mais humanitária em todos os âmbitos, ou seja, nacionais, regionais e mundiais. O diretor da FAO, Andrew MacMillan, em 2002, fez uma afirmação que demonstrava a permanência de uma indisposição absoluta dos países ricos em se empenhar na formulação de ações políticas efetivamente voltadas para o combate à fome no mundo. Ele afirmava: “Já fui criticado por dizer que o fato de a fome existir se deve basicamente à incompetência ou à negligência. Nós sabemos muito bem o que fazer, só falta vontade política” (Macmillan, 2002, p. 23).

Nessa mesma linha de raciocínio, comentando ainda o fracasso da reunião da ONU em 2002 para debater a fome, Flávio Luiz Schieck Valente, que participou representando o Brasil, naquele encontro, afirmava que nem sequer o direito à alimentação teria sido aprovado por “pressão dos EUA e do Reino Unido. O código de conduta foi reduzido a uma proposta de mero conjunto de orientações voluntárias para implementar o direito à alimentação” (Valente, 2002, p. 11).

Josué de Castro não supunha, porém, que bastava a formalização do direito à alimentação, mas, evidentemente, que a recusa em aprová-lo deve ser lido à luz de seus escritos como uma absoluta indisposição em implementar qualquer medida efetiva contra a permanência das condições sociais e políticas que reafirmam cotidianamente a fome aguda e a crônica.<sup>17</sup> O esforço para a sua aprovação abriria espaços por onde poderiam fluir ações políticas cada vez mais contundentes no combate à fome. Isto porque esta última era discutida por ele como um problema essencialmente político. Governantes, políticos, intelectuais omitiam direitos e se negavam a procurar soluções. Ao agirem assim, favoreciam alguns interesses específicos. As economias desenvolvidas, por exemplo, faziam da produção e da distribuição de alimentos algo “dirigido no sentido de seus exclusivos interesses financeiros, e não como fenômenos do mais alto interesse social, para o bem-estar da coletividade” (Castro, 1961, p. 50).

Os cientistas sociais, ao se voltarem essencialmente para as temáticas do progresso e da evolução, desviando-se das questões referentes à perma-

---

16. FAO (Food and Agriculture Organization); Ascofam (Associação Mundial de Luta contra a Fome); Sociedade Brasileira de Alimentação, Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil.

17. A vasta obra de Josué de Castro tem sido analisada por alguns cientistas sociais. Nesses breves comentários não será possível dialogar com todos eles. Ver Magalhães, 1997; Minayo, 1985; Silva, 2000; Silva, 1998.

nência da fome, favoreciam os interesses preponderantes que se voltavam inteiramente para a exploração, o consumo supérfluo, o luxo e a concentração da riqueza. Os homens de ciência e os homens de ação progressistas tinham de publicizar que a ciência, a técnica, o progresso e a industrialização, por si mesmos, não iriam solucionar a situação da fome no mundo. Era preciso estabelecer uma luta política que fosse capaz de despertar o interesse de governantes, intelectuais, além de outros, pelos grupos humanos violentados em seus cotidianos pela situação de miserabilidade e de fome.

Fazia-se, então, necessário combater diariamente, em todas as frentes, a ideia de que a economia é um jogo no qual uns ganham e outros perdem. Nenhum governo, de fato, preocupado em solucionar o problema da fome e da pobreza poderia ter suas ações circunscritas por esse modo de conceber a vida social. Em *Ensaio de biologia social*, Josué de Castro argumentava que o resultado desse modo de encarar as relações econômicas ia sempre no sentido de culpabilizar os próprios pobres por sua condição. Ou seja, os estratos dominantes e médios difundem a ideia de que os mais pobres passam fome porque têm muitos filhos, porque são não dados ao trabalho, porque são imprevidentes etc. (Castro, 1959).

A cristalização dessa percepção puramente centrada na ótica do mercado de que a economia é um simples jogo, em que uns serão ganhadores e outros perdedores, potencializava as previsões apocalípticas fundadas na ideia de que não havia nenhuma solução para as calamidades sociais, as indiferenças e as indisposições do poder público e da sociedade civil em desenvolver ações políticas voltadas para a solução da fome e de todas as violações que ela provoca.

O desinteresse pela humanidade em sua totalidade é que levava a posições fatalistas e catastrofistas, dizia Josué de Castro. Soluções havia inúmeras, e a principal delas era a criação de uma economia e de uma política mais humanitária e voltada para a valorização da vida e, por conseguinte, da dignidade humana. Deveriam, então, voltar-se para isso todos os homens de ciência e de ação preocupados em criar caminhos por onde deveria dar-se o combate às ações políticas e sociais mantenedoras de amplos setores sociais em condições de miserabilidade. A ciência valorizadora do ser humano deveria ocupar-se intensamente da elaboração de métodos de promoção do bem-estar coletivo. Da obtenção de lucros, da expansão da exploração, da

especialização dos mercados, da instrumentalização do imperialismo etc., uma parte expressiva das ciências vinha se ocupando contundentemente. Era preciso abrir uma extensa frente contestadora de tais métodos enaltecedores de situações excludentes.

Em “Estudos da conjuntura brasileira”, escrito no início da década de 1960, e publicado junto à obra *Geografia da fome*, Josué de Castro argumentava que não era possível criar uma economia mais humanitária, mais igualitária, menos excludente, senão por meio de uma política nacional capaz de levar em conta “as aspirações políticas, sociais e culturais da maioria” (Castro, 2001, p. 269). Desse modo, a industrialização que se implementava no país a partir da década de 1950 não subverteria a fome, já que ela estava ocorrendo sem o lastro necessário para um desenvolvimento social que atingisse a nação como um todo. Esse lastro se faria com um investimento numa agricultura que se libertasse inteiramente do controle do latifúndio.

As violações da dignidade humana somente seriam vencidas se o país conseguisse superar o progresso de fachada que se havia estabelecido até então. A superação far-se-ia através do combate ao latifúndio improdutivo, ao sistema de grande plantação, ao atraso econômico, ao analfabetismo, ao desequilíbrio regional,<sup>18</sup> ao pauperismo e à fome. Na mesma linha de Euclides da Cunha, a quem Castro dedicou a obra *Geografia da fome*, ele argumentava que era necessária uma forma de progresso econômico que cimentasse a nacionalidade brasileira por meio de um amplo processo de integração nacional. Somente assim as diversas potencialidades singulares de todos os habitantes das várias regiões poderiam ser utilizadas para a criação de uma sociedade mais igualitária, mais democrática e menos subdesenvolvida.

“Porque subdesenvolvimento é exatamente isso: é desnível econômico, são disparidades entre os índices de produção, de renda e de consumo entre as diferentes camadas sociais e diferentes regiões que compõem o espaço sociogeográfico de uma nação” (Castro, 2001, p. 272).

---

18. No que tange ao desequilíbrio regional, ele afirmava que era necessário fixar critérios de investimentos nas diversas regiões. “Não pode ser o de concentrar todos os recursos nas áreas mais adiantadas, onde já existem centros germinativos em expansão, deixando à margem extensas áreas potencialmente capazes de participar do processo econômico. E foi isso o que aconteceu. A filosofia do desenvolvimento brasileiro nos últimos anos foi concebida dentro desta ideia de desenvolver mais o já desenvolvido, e não de integrar no sistema econômico nacional as atuais áreas marginais, tais como o Nordeste e a Amazônia” (Castro, 2001, p. 270).

Diminuir os desníveis de renda entre os diversos segmentos sociais, entre as diversas regiões, entre as várias atividades econômicas, era uma forma de vencer os contrastes<sup>19</sup> que recortavam a sociedade brasileira. A dinamização de um esforço coletivo para o desenvolvimento social depende “em larga escala da validade dos critérios que orientam os investimentos” (Castro, 2001, p. 275) e o ritmo da distribuição da renda. Não havia, em seu entender, nenhum modelo pré-fabricado que o país deveria seguir nesse processo, já que “cada sistema econômico em expansão se orienta de maneira original e até certo ponto imprevisível, em face das possibilidades, das virtualidades das diferentes áreas geoeconômicas” (Castro, 2001, p. 276).

As condições de servidão interna e externa às quais estava submetida a maioria dos brasileiros eram uma das formas mais potentes de violência oriunda do subdesenvolvimento vigente no país na década de 1960. A fome era a expressão mais evidente desse mal-estar coletivo que atingia uma parte expressiva da população. No entanto, ele alertava sobre as impossibilidades de os países da América Latina saírem do atoleiro do subdesenvolvimento sem cooperação internacional. Daí a sua defesa da intervenção de um organismo internacional como a FAO/ONU nesse processo.

“A escassez de poupanças internas e a necessidade de investir suas disponibilidades em bens de consumo para satisfazer as necessidades básicas de suas populações impacientes por elevar seus padrões de vida torna bem difícil aos países subdesenvolvidos sair por seus exclusivos esforços do atoleiro econômico em que jazem enterrados. Por maiores que sejam esses esforços eles se anulam diante de obstáculos quase intransponíveis, ligados à instabilidade de mercados para seus produtos primários e às dificuldades de obter divisas para o equipamento técnico de sua economia.” (Castro, 1959, p. 167)

No entanto, na década de 1960 ele constatava que as nações ricas não vinham cooperando, de modo algum, e as agências especializadas das Nações Unidas (FAO, Unesco, Unicef) não possuíam recursos suficientes para investimentos de tamanha monta. Os países subdesenvolvidos encontravam-se diante de um impasse considerável, pois, por um lado, os interesses econômicos e políticos dos países desenvolvidos não permitiam qualquer mudan-

---

19. A discussão sobre os contrastes era feita com base na obra *Brasil, terra de contraste*, de Roger Bastide, na qual este último afirmava que a fome, a miserabilidade, o analfabetismo etc. tinham que ser explicados através dos contrastes que assolavam a sociedade brasileira (Bastide, 1959).

ça em suas atitudes e condutas em favor de uma cooperação internacional; por outro, sem essa cooperação não era possível vislumbrar qualquer transfiguração significativa, uma vez que as nações ricas tinham em suas mãos vários mecanismos para impedir avanços consideráveis na América Latina.

A miopia política era tamanha que os países ricos não hesitavam em canalizar recursos incomensuráveis para o combate ao comunismo e para a construção de bombas atômicas, mas não se interessavam em investir nenhum recurso no combate à fome (Castro, 1959, p. 170). Isto era catastrófico, pois no “momento atual [década de 1950], a situação social do mundo se constitui obstáculo difícil de vencer para os países subdesenvolvidos” (Castro, 1959, p. 182).

É evidente que para Josué de Castro não bastava somente lamentar a não cooperação internacional que sufocava os países subdesenvolvidos de diversas maneiras (a desvalorização contínua dos produtos primários era uma delas); era preciso também atentar para o modo como as economias nacionais vinham encaminhando seus projetos de desenvolvimento. Em seus pronunciamentos na Câmara como deputado federal, em seus dois mandatos legislativos a partir de 1954, ele argumentava que a crise social que se instalara no país tinha a ver, também, com o modo de condução da política econômica e da política social. Uma política social direcionada para o combate de calamidades, tais como a fome, o analfabetismo, a miserabilidade etc., somente poderia vingar se estivesse “assentada numa política econômica com um norte preciso” (Castro, 1959, p. 174).

Arrancar a política social de seu eixo puramente sentimentalista era, então, o desafio que o país enfrentava nos anos 1950. Era necessário romper com a atitude paternalista e caridosa dos programas sociais. A distribuição daquilo que era direito do brasileiro deveria ser feita por meio da aplicação do capital social no desenvolvimento da agricultura, da educação e da saúde. Somente desse modo o Brasil estaria construindo veredas por onde fluíam os combates às múltiplas formas de violências que destruíam, incessantemente, inúmeras vidas.

## 5. Considerações finais

Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro destacaram, cada um a seu modo, as múltiplas formas de expressão

da violência no Brasil. Em razão das condições sociais, econômicas e políticas vigentes entre 1900 e 1970 — período esse em que escreveram suas obras —, eles ressaltavam o autoritarismo, a exclusão política, o abandono de populações inteiras nos diversos recônditos do país, o analfabetismo, a miserabilidade e a fome como violações da vida humana. Assim, esses intérpretes fornecem amplos elementos para a compreensão de que a violência não se restringe apenas a índices de assassinatos, números de assaltos e de agressões físicas de diversas naturezas.

A produção social de um conjunto de condições que impedem, nos diversos âmbitos, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas foi retratada, por eles, como uma forma de violência. Fernando de Azevedo e Josué de Castro demonstraram que a sociedade brasileira, ao se configurar de modo a impedir que inúmeros indivíduos tenham acesso à educação e aos alimentos necessários a uma existência adequada, revelava-se reprodutora, em larga escala, de um amplo processo negador da possibilidade de que uma parte expressiva da população brasileira saísse das condições de exclusão em que se encontrava em meados do século XX.

O abandono a que o poder público submeteu os mais pobres foi destacado por Manoel Bomfim, Euclides da Cunha e Fernando de Azevedo como uma das formas de violência mais duradoura e constante da história do país. Cristalizado na sociedade brasileira desde o processo de colonização, esse descaso teria trazido em seu bojo um conjunto de ações políticas potencializadoras de um completo desprezo pela vida dos mais empobrecidos. A recusa em implementar um processo de educação universal era uma prova disso, segundo Azevedo.

O desinteresse das classes médias, dos governantes, dos intelectuais e dos políticos em geral, com as condições de miserabilidade e de analfabetismo, por exemplo, era também assinalado pelos pensadores mencionados nessa discussão como um dos vieses que a violência vinha assumindo no país desde tempos remotos. Para eles, ao darem as costas às privações da maioria, os setores preponderantes destruíram o próprio país, que se cindiu em grupos que foram se distanciando e inviabilizando a construção de uma comunicabilidade social capaz de construir um projeto de nação que levasse em conta os interesses de todos. Estabeleceram-se, assim, distâncias incensuráveis entre os vários estratos sociais. Os segmentos mais abastados encapsularam-se em um modo de vivência totalmente alheio às condições

de privações da maioria. A cisão provocada por esse processo teria gerado indiferença e descaso nos estratos preponderantes e médios e apatia e sentimento de incapacidade nos demais segmentos sociais. As desigualdades se constituíram, assim, numa forma de violência que, segundo Manoel Bomfim e Euclides da Cunha, não apresentaram sinais de reversão com o advento da República.

A educação voltada apenas para alguns, segundo Bomfim e Azevedo; a produção econômica voltada exclusivamente para o enriquecimento predador, para a exploração da terra e do homem, para o consumo supérfluo, para o luxo e para uma concentração de riquezas responsável pelas condições de fome aguda e crônica, para Josué de Castro; e o padrão de domínio enaltecido da exclusão política e social, segundo Euclides da Cunha, estavam, então, na base de um padrão de organização que se reproduzia numa lógica reforçadora da destruição — e não da construção — das potencialidades sociais e políticas da maioria dos brasileiros.

As reflexões empreendidas por esses pensadores demonstram que é necessário ir além dos fatos presentes. A análise histórica feita por eles revelou que ao destruir e/ou ao bloquear os caminhos por onde deveriam fluir as ações construtoras de uma paisagem social mais humana e justa, os setores preponderantes produziram, ao longo dos séculos XIX e XX, múltiplas formas de violências (analfabetismo, pobreza, miserabilidade, fome e outras privações, exclusão política, clientelismo, autoritarismo, entre outros) que comprometeram inteiramente o devir da nação brasileira.

## Referências bibliográficas

ABREU, R. *O enigma de Os sertões*. Rio de Janeiro: Funarte/Rocco, 1998.

AGUIAR, R. A. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALVES FILHO, A. *Pensamento político no Brasil — Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UnB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

- AZEVEDO, F. de. *Sociologia educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.
- \_\_\_\_\_. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1958b. t. 1.
- \_\_\_\_\_. *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958c.
- \_\_\_\_\_. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1958d. t. 2.
- \_\_\_\_\_. *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- BASTIDE, R. *Brasil, terra de contrastes*. São Paulo: Difel, 1959.
- BOMENY, H. M. B. Fernando de Azevedo: sociologia, educação e a ciência brasileira. In: MAIO, M. C.; VILLAS BÔAS, G. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- BOMFIM, M. *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil na história*. Deturpações da tradição. Degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931a.
- \_\_\_\_\_. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- CANDIDO, A. Radicalismos. *Estudos Avançados*. São Paulo, USP, v. 4, n. 8, jan./abr. 1990.
- \_\_\_\_\_. Um reformador. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, USP, n. 37, 1994.
- CASTRO, J. de. *Ensaio de biologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Geopolítica da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população no mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1961. v. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Sete palmos de terra e um caixão*. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- \_\_\_\_\_. *O livro negro da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CUNHA, E. da. *Os sertões: a campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CUNHA, E. da. Da independência à República. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1966.

\_\_\_\_\_. Contrastes e confrontos. In: *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1966a.

\_\_\_\_\_. À margem da história. In: *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1966b.

\_\_\_\_\_. Garimpeiros. In: *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1966c. v. 1.

\_\_\_\_\_. Plano de uma cruzada. In: *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1966d. v. 1.

\_\_\_\_\_. Entre o Madeira e o Javari. In: *Obra completa*. São Paulo: Aguilar, 1966e. v. 1.

CUNHA, M. V. *A educação dos educadores: da escola nova à escola hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, M. V. *Escola Nova no Brasil*. Disponível em: <<http://www.educacao.pro.br/escolanova.htm>>. Acesso em: 7 out. 2001.

FAUSTO, B. Memórias do subdesenvolvimento. *Folha de S.Paulo*, 1º dez. 1996, Caderno 5.

FREYRE, G. *Perfil de Euclides e outros perfis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

\_\_\_\_\_. Euclides da Cunha: revelador da realidade brasileira. In: CUNHA, E. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966. v. 1, p. 17-31.

GALVÃO, W. N. Euclides: cartas do ano da guerra. In: HARDMAN, F. F. *Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros*. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Euclides da Cunha: história*. São Paulo: Ática, 1980.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Euclides da Cunha: diário de uma expedição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HARDMAN, F. F. Troia de taipa: canudos e os irracionais. In: \_\_\_\_\_. *Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros*. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Brutalidade antiga: sobre história e ruína em Euclides. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, jan./abr. 1996.

MACMILLAN, A. Só falta vontade política, diz diretor da FAO. *Folha de S.Paulo*, 9 jun. 2002, Caderno A.

MAGALHÃES, R. *Fome: uma (re)leitura de Josué de Castro*. Rio de Janeiro: Fio-cruz, 1997.

MALTHUS, T. R. *Ensaio sobre a população*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. Os economistas.)

\_\_\_\_\_. *Princípios de Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Col. Os economistas.)

MANNHEIM, K. O padrão da personalidade democrática. In: \_\_\_\_\_. *Liberdade, poder e planificação democrática*. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1972.

MINAYO, M. C. (Org.). *Raízes da fome*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOTA, C. G. O santo caos. Discurso editorial/USP/Unesp. *Folha de S.Paulo*, 14 mar. 1997, p. 1, Jornal de Resenhas, n. 24.

NUNES, Maria T. Manoel Bomfim: pioneiro de uma ideologia nacional. In: BOMFIM, M. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

OSBORN, F. (Org.). *As pressões da população*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

PENNA, M. L. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PILETTI, N. *A reforma Fernando de Azevedo-DF, 1927-1930*. São Paulo: Feusp, 1982. (Col. Estudos e Documentos, n. 20.)

\_\_\_\_\_. *Fernando de Azevedo: a educação como desafio*. Brasília, Inep/MEC, 1985.

REZENDE, M. J. de. A formação política brasileira: a tradição conservadora e a mudança social em Manoel Bomfim. In: GORDO LANG, A. B. da S. (Org.). *Realidade brasileira: várias questões, muitos olhares*. São Paulo: Humanitas/Ceru, 2002.

\_\_\_\_\_. Os sertões e os (des)caminhos da mudança social no Brasil. *Tempo Social*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 201-226, nov. 2001.

RIBEIRO, D. Manoel Bomfim, antropólogo. In: \_\_\_\_\_. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

SPENCER, H. *On social evolution*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

SILVA, T. E. Magno da. Imagens da fome e o itinerário intelectual de Josué de Castro. *Cronos: Revista do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v. 1, n. 2, jul./dez. 2000.

SILVA, T. E. Magno da. *Josué de Castro: para uma poética da fome*, 1998. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

VALENTE, F. L. S. Reunião não garantiu nem direito à alimentação. *Folha de S.Paulo*, 14 jun. 2002. Caderno A.

VENTURA, R. Euclides da Cunha e a República. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, jan./abr. 1996.

VIDAL, D. Gonçalves. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, 1994.

VOGT, W. *El camino de la supervivencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1951.