

O LABIRINTO DA DESIGUALDADE

EDUCAÇÃO E INJUSTIÇA SOCIAL
NA AMÉRICA LATINA

Pablo Gentili





O LABIRINTO DA DESIGUALDADE

EDUCAÇÃO E INJUSTIÇA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Prefixo Editorial: 60379

Número ISBN: 978-85-60379-44-6

Título: O labirinto da desigualdade. Educação e injustiça social
na América Latina

Tipo de Suporte: Publicação digitalizada

O LABIRINTO DA DESIGUALDADE

EDUCAÇÃO E INJUSTIÇA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Pablo Gentili

2016, FLACSO Brasil, PPFH/UERJ
Prefixo editorial: 60379

Gentili, Pablo

O labirinto da desigualdade. Educação e injustiça social na América Latina

1. ed - Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, PPFH/UERJ, 2016

ISBN: 978-85-60379-44-6

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Desigualdade social. 4. Justiça social. 5. América Latina. 6. Democracia. 7. Direitos sociais. 8. Pablo Gentili

Coleção Agenda Igualdade

Projeto gráfico, diagramação, capa e editoração eletrônica: Ana Carla Lacerda e Marcelo Giardino
Revisão e edição de texto: Ana Carla Lacerda e Florencia Stubrin
Assistente editorial: Ana Lúcia Pardo

Esse livro contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, no Programa Cientista do Nosso Estado.



As opiniões desse livro correspondem aos seus autores e autoras e não necessariamente às instituições que o publicam.

Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, FLACSO Brasil
(Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília)

Diretora: Salete Valesan Camba

Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação PPFH, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ
Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã, Rio de Janeiro, RJ
Diretor: Floriano Godinho de Oliveira



www.olped.net



Atribuição (BY): Os licenciados têm o direito de copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, conquanto que dêem créditos devidos ao autor ou licenciador, na maneira especificada por estes.



Uso Não comercial (NC): Os licenciados podem copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, desde que sejam para fins não-comerciais.



Compartilhamento pela mesma licença (SA): Os licenciados devem distribuir obras derivadas somente sob uma licença idêntica à que governa a obra original.



À memória de Norberto Gentili, meu pai.

ÍNDICE

Apresentação	11
--------------	----

INFÂNCIA

[1] A Batalha das Crianças	21
[2] A infância, umas medalhinhas e aquela dívida adiada	25
[3] A infância palestina e a evocação do Holocausto	31
[4] Um menino, Mandela e os direitos (de alguns) humanos	41
[5] O Natal de Tomi	47
[6] <i>18.000</i>	53
[7] Mafalda e a esperança	57

EDUCAÇÃO

[1] Paulo Freire e a história de um manuscrito	63
[2] Educação e memória: fragmentos de um poema	67
[3] Chamar as escolas por seus nomes	71
[4] Ninguém escreve à educação pública	75
[5] Os ricos e sua pobre opinião sobre a escola pública	81
[6] A educação como álibi	87
[7] Mais e melhores docentes para todos	95
[8] Atirem contra os docentes!	101
[9] Os delírios da razão hierárquica: o PISA e os rankings internacionais em questão	107
[10] Venda de escolas, fraudes, darwinismo pedagógico e outras peculiaridades da educação privada latino-americana	123

GÊNERO

- [1] Desigualdades de gênero, hipocrisias de gênero | 137
- [2] A persistência das desigualdades de gênero | 143
- [3] Mulheres Invisíveis | 153
- [4] Mulheres latino-americanas: mais perto da presidência do que da reitoria | 161


VIOLÊNCIA, RACISMO

- [1] As balas de um futuro destroçado | 171
- [2] Mortes silenciosas | 177
- [3] A violência, a polícia e as escolas | 185
- [4] Racismo e violência no Brasil | 199
- [5] Racismo, futebol e bananas | 203

TESTEMUNHOS

- [1] Elogio à família | 211
- [2] Uma história de amor | 215
- [3] Lembranças de um mestre | 219

APRESENTAÇÃO



Este livro reúne uma síntese das preocupações teóricas e políticas que me acompanharam durante os últimos anos: a infância, a educação, as questões de gênero e a produção de diversas formas de discriminação, tais como a violência e o racismo.

De todas as deficiências que nós, intelectuais do campo das ciências sociais e das humanidades, estamos acostumados a ter, uma delas me parece especialmente grave: *estamos acostumados a escrever e publicar exclusivamente para entreter, interpelar, debater ou dialogar com alguém que, como nós, domina um inventário técnico, um discurso teórico especializado que poucos compartilham e, em geral, com exceção dos iniciados, poucos entendem.* Às vezes, estamos acostumados a escrever somente para que nossos currículos ou nossos salários sejam melhorados (não muito, na verdade), sem nos preocuparmos minimamente com quem nos lerá ou quem fará de nossas contribuições um motivo de controvérsia. A razão de semelhante despropósito poderia ser atribuída à própria ciência, mais uma vez carregando sobre suas costas argumentos corriqueiros que pretendem justificar a frivolidade de aspirar fazer pesquisas e produzir teorias sem que isso tenha nenhuma outra consequência a mais do que impressionar nossos ex-colegas de doutorado.

Devo dizer francamente que, para mim, é cada vez mais enigmático entender por que os intelectuais têm mais interesse em falar com quem os entende do que com quem não está em condições de fazê-lo.

Também não entendo por que os intelectuais se sentem mais à vontade no universo simbólico das questões teóricas do que no das necessidades ou demandas geralmente demonstradas pelas pessoas comuns, pouco inclinadas a conceitos sociológicos, mas impregnadas do social, ou pouco conhecedoras da ciência política, mas representadas na complexidade de fazer e construir cotidianamente a história ignorada ou silenciada de nossas nações.

Nada disso seria tão grave se os cientistas sociais não se dedicassem a temas como a desigualdade, a violência, a discriminação ou o sofrimento dos seres humanos mais vulneráveis. Se não se ocupassem de temas como a educação das futuras gerações, ou analisassem as razões que explicam o conflito social, o racismo, a mobilidade humana, as condições de vida dos trabalhadores — simplesmente os direitos sobre os quais se deve edificar uma vida digna. Não seria tão grave se os sociólogos, os cientistas políticos, os trabalhadores sociais, os especialistas em relações internacionais, os antropólogos, historiadores, geógrafos, educadores e filósofos não se ocupassem, entre outras coisas, de temas como a democracia, a participação ou a produção, concentração e socialização do poder em suas mais diversas formas e fisionomias. O fato de as pessoas comuns não estarem interessadas pelas ciências sociais deveria ser menos preocupante do que o fato de os cientistas sociais não se incomodarem que as contribuições de seu trabalho sejam desconhecidas das pessoas comuns.

Acredito, e estou convencido disso, que as ciências sociais críticas podem ser um meio de vida quase sempre modesto, ou podem ser um modesto meio de fazer da ciência uma forma de contribuir para mudar a vida das pessoas. E de fazer isso em um sentido democrático: construindo mais e melhores níveis de igualdade, de justiça social e de bem-estar, mais e melhores forma de organização e de luta pela emancipação humana.

Foi assim que o convite para criar e escrever o blog *Contrapun- tos*, do jornal espanhol *El País*, encheu-me de entusiasmo e, ao mesmo tempo, de angústia. Grande parte dos capítulos deste livro, com algumas modificações, foi publicada nele. Produzir os primeiros artigos foi uma verdadeira tortura. Não conseguia deixar de pensar no desperdício de tempo e energia que significava escrever cada texto. Gastava mais tempo em cada um deles do que em elaborar um artigo acadêmico convencional. E, para piorar, em meu currículo podia somente registrá-los como escritos menores e irrelevantes na hora de prestar contas do tempo que dediquei à pesquisa. As novas formas de avaliação do trabalho acadêmico desprezam os textos destinados à difusão pública de saberes e priorizam um diálogo quase sempre irrelevante entre micro comunidades de especialistas que se divertem citando-se entre si. Durante

várias semanas, tive que lutar contra o saldo negativo que apresentava uma equação custo-benefício que fazia de minhas novas funções “científico-jornalísticas” um mero divertimento extensionista, contra a responsável e supostamente rigorosa tarefa de pesquisa acadêmica imposta por minha condição docente. Não acredito que escrever em um meio de difusão não acadêmico deva ser uma exigência para todos os que investigam no campo das ciências sociais, embora acredite que é fundamental para aqueles que desejam que os resultados de suas pesquisas ou indagações sejam acessíveis a um número maior de pessoas.

Do mesmo modo, acredito que é imprescindível que as ciências sociais possam dialogar com as políticas públicas e com quem exerce cargos de gestão. As ciências sociais e as humanidades podem contribuir muito para compreender, interpretar e conhecer realidades, conjunturas e dinâmicas sociais nas que os gestores de políticas públicas devem intervir. Também podem contribuir muito para o conhecimento do impacto e dos resultados de certas políticas, assim como seus benefícios ou os prejuízos ou danos que podem gerar em uma sociedade democrática. A comunicação e a mútua alimentação entre as ciências sociais e as políticas públicas costumam ser dificultadas pelo desinteresse, a desconfiança ou a indiferença que ambas concedem uma à outra. Um afastamento que também se expressa na falta de diálogo ou na apatia com a qual o campo acadêmico costuma se relacionar com os movimentos sociais, as organizações populares ou os sindicatos.

Este livro foi escrito em um momento em que a América Latina é atravessada por uma complexa e desafiadora conjuntura. Por um lado, nossa região foi o cenário no qual se expandiram governos progressistas, populares e de esquerda que, na contramão da tendência mundial, começaram a reverter a herança de exclusão, injustiças e discriminação criadas ou aprofundadas pelos governos neoliberais. Argentina, Brasil, Bolívia, Equador, Venezuela e Uruguai, entre outros, foram ou continuam sendo cenário de uma profunda transformação democrática, mediante a implementação de políticas públicas inclusivas, a diminuição da pobreza e a ampliação de oportunidades e direitos aos setores mais relegados da sociedade. Ao longo dos últimos 15 anos, a América Latina se tornou uma região muito mais democrática, onde a esperança renasceu amparada no positivo desempenho de governos que têm feito das políticas públicas uma eficaz ferramenta de promoção da justiça social.

Muitas destas conquistas parecem hoje muito distantes depois da derrota eleitoral do progressismo na Argentina e do golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, no Brasil. Ambos os países iniciaram um retrocesso democrático de dimensões ainda indecifráveis: perda de direitos adquiridos, fragilidade do estado de direito democrático, au-

mento da violência, criminalização dos movimentos sociais e repressão dos protestos e da mobilização cidadã.

Além disso, e para além dos avanços dos últimos anos, a América Latina continua sendo uma das regiões mais desiguais do planeta, uma das mais violentas; uma região onde a lei muitas vezes não passa de ser um dispositivo ornamental que quase ninguém respeita e cujos benefícios quase nunca alcançam as grandes maiorias. Nossas sociedades afirmam direitos e consagram formalmente oportunidades a milhares de seres humanos que se acostumaram ao fato de que o alcance e a eficácia da lei é uma prerrogativa dos mais ricos, e que a democracia pode ser o álibi que alguns utilizam para multiplicar seus privilégios e justificar injustiças.

Este livro pretende defender o argumento de que os desafios alcançados nesta última década não podem diminuir nossas demandas nem exigências de continuar aprofundando e ampliando as transformações vividas. Nós conquistamos muito, mas provavelmente ainda é pouco em relação aos desafios que a herança recebida nos impõe. Uma herança que não se esgota nas nefastas consequências das políticas neoliberais, mas que impregnou o desenvolvimento colonial e dependente de nossas nações, marcadas pela exploração dos mais pobres, pela discriminação dos mais fracos e pelo abandono das maiorias sem direitos nem oportunidades efetivas.

Este livro nasce, desenvolve-se e é em si mesmo uma expressão parcial do profundo momento de transformações que vivemos na América Latina, onde as desigualdades persistem e as esperanças teimam em renascer. Entender a complexidade dessa conjuntura é um dos objetivos do presente volume.

Quero agradecer a alguns amigos e amigas com os quais compartilhei boa parte das discussões e análises que apresento aqui. A André Lázaro, Camilla Croso, Clara Ant, Daniela Perrotta, Dalila Andrade, Daniel Filmus, Daniel Suárez, Dominique Babini, Fernanda Saforcada, Gabriela Diker, Gaudêncio Frigotto, Gerardo Caetano, Graciela Frigerio, Gustavo Fischman, Jenny Assael, Jesús Redondo, Julio Jacobo Waiselfisz, Karina Bidaseca, Laura Sirotsky, Lucas Sablich, Luciano Concheiro, Lucila Rosso, Martín Granovsky, Miriam Abramovay, Myriam Feldfeber, Nicolás Arata, Nicolás Trotta, Pablo Vommaro, Rafael Follonier, Rafael Gentili. Silvina Gentili e Salette Valesan.

Agradeço também ao jornal *El País* pela oportunidade que me ofereceu, especialmente a Lola Huete Machado e a toda a equipe da Planeta Futuro, seção onde meus textos começaram a ser publicados em julho de 2012. Também quero expressar minha profunda gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, que contribuiu para a publicação desta obra; assim como a meus cole-

gas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, PPFH, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, onde desenvolvo minhas atividades de docência e pesquisa.

Na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, FLACSO, do Brasil, e na Universidade Metropolitana da Educação e o Trabalho, UMET, da Argentina, sempre encontrei um espaço propício para desenvolver ou imaginar muitas das ideias e reflexões sintetizadas neste livro.

Florencia Stubrin não é apenas a primeira pessoa que lê tudo o que escrevo, mas também uma permanente fonte de inspiração e aprendizagem. Além disso, é a mãe da Camila, da Ana e da Helena que, junto com Mateo, ensinam-me que a paternidade é um ato revolucionário que se reinventa a cada dia.

Dedico este livro à memória de Norberto Gentili, meu pai, um homem imenso e extraordinário de quem não posso deixar de sentir saudades.

Rio do Janeiro, agosto de 2016

INFÂNCIA

1. A BATALHA DAS CRIANÇAS

Foi a guerra mais sangrenta da América. A mais cruel e sem sentido. Foi, talvez, a mãe de todas as guerras. E foi a mãe, porque se tratou de uma guerra entre irmãos. Foi chamada de “Guerra da Tríplice Aliança”, quando a Argentina, o Brasil e o Uruguai se uniram para travar uma batalha contra um país que, no coração do Sul Americano, começava a traçar no horizonte seu efêmero destino de progresso e autonomia, de desenvolvimento e liberdade. Chamaram-na, também, de “Guerra do Paraguai”, embora devesse ter sido chamada de “Guerra contra o Paraguai”. Durou cinco intermináveis anos, entre 1865 e 1870. Como em todas as guerras, houve mártires e heróis. Também covardes. Ganharam os que quase sempre ganham com as guerras, os poderosos, os impérios, os que não têm razão, embora tenham força, muita força, suficiente para arrasar um país inteiro e, junto com ele, suas esperanças de justiça e igualdade. Ganharam os que sempre ganham quando os povos perdem as guerras.

Foi a guerra mais repugnante da América, a mais dolorosa e vingativa. Os derrotados foram esmagados, humanamente despedaçados, desfeitos junto com seu país. Pretenderam que suas consequências fossem eternas. Quase conseguiram. Antes do conflito, o Paraguai possuía 500 mil habitantes; cinco anos mais tarde, sua população não passava de 116 mil, dos quais mais de 100 mil eram mulheres, meninos e meninas. 90% dos homens paraguaios adultos morreram na guerra ou em decorrência dela.

Foi uma triste zombaria do destino que coloca em evidência que a Argentina, o Brasil e o Uruguai enfrentam hoje grandes dificuldades em seus processos de integração regional, embora tenham conseguido unir-se com bastante eficiência para fazer o mal a seus próprios cidadãos ou aos cidadãos de outras nações. Assim ocorreu desde a Guerra da Tríplice Aliança até a Operação Condor, um século depois, quando os três países encontraram o sentido de sua entranhável irmandade, fazendo desaparecer jovens lutadores e militantes ou, simplesmente, todo aquele que os serviços de inteligência militares considerassem suspeitos de sonhar com um mundo melhor. Argentina, Brasil e Uruguai se viram unidos muito mais vezes pelo terror e pelo espanto, do que pela solidariedade e pelos princípios do bem comum.

O Paraguai era, na segunda metade do século XIX, um país próspero, dono da primeira ferrovia sul-americana, o primeiro telégrafo, um estaleiro, diversas fábricas e uma poderosa fundição de ferro que, associada à propriedade pública da terra, criavam as condições de um desenvolvimento autônomo e independente. O Paraguai também edificava, naquela época, as bases de um sistema público de educação que pré-anunciava ser pioneiro na democratização do acesso à escola. Por essas razões, e por sua reativa rejeição aos falsos princípios do livre comércio, a principal potência imperial da época, a Inglaterra, se propôs destruir o Paraguai. Para fazê-lo, contou com o apoio de três países que poucos méritos podiam mostrar em seu apego à liberdade e ao progresso humano: um império degradado e escravista como o Brasil; uma nação fragmentada e em pleno processo de consolidação de uma oligarquia indolente e autoritária, como a Argentina; e um país tutelado e sob um governo de fato, como o Uruguai. Destruir o Paraguai foi o pacto de sangue que esses três paisinhos firmaram sob o olhar cúmplice daqueles que festejavam o início de uma era de grandes negócios. Além dos milhares de mortos, a guerra deixou os quatro países enormemente endividados e a banca inglesa feliz pela excelente aposta que realizou.

O detonador do conflito foi o mesmo de sempre: o Paraguai estava sendo governado por um ditador, Francisco Solano López, inimigo da liberdade e do progresso. Era preciso libertar esse povo apático e preguiçoso das garras do tirano.

E A BATALHA TEVE INÍCIO.

Tudo o que veio depois foi, para os quatro países, desastroso. As guerras produzem marcas, abrem feridas, gravam sinais permanentes na memória histórica das sociedades. São parte constitutiva, vestígio carnal, componente visceral de um orgulho que se sustenta na banalização do

patriotismo e na presunção de que a morte redime o sangue irmão, e que a dor enaltece o destino de uma nação. As guerras inventam um futuro que será contado ou silenciado pelos vitoriosos, por esses poucos que ganham sempre com as guerras, enquanto o resto, as grandes maiorias de um lado e do outro, sofrem as consequências.

A Guerra do Paraguai é a mãe de todas as nossas guerras porque, entre outras tragédias, nela foi produzida a marca, a ferida, a cruz que estampará o futuro da infância latino-americana. Trata-se de algo mais do que apenas uma metáfora. De fato, nós já sabemos: na guerra não há metáforas.

PERMITAM-ME CONTAR-LHES.

Em 16 de agosto de 1869, o exército de Solano López estava quase totalmente destruído. Suas tropas estavam dispersas, dizimadas, desorientadas. Pouco mais de 20 mil soldados aliados sob o comando de Gastão de Orleans, o Conde d'Eu, nobre francês casado com uma das filhas do Imperador Pedro II, a Princesa Isabel, e pelo coronel argentino Luis María Campos, encurralaram um batalhão do exército paraguaio nas imediações de Barreto Grande. O grupo tinha cerca de 500 soldados e estava sob as ordens do general Bernadino Caballero. A batalha seria iminente. Para enfrentar o exército inimigo, Caballero alistou mais de 3.500 crianças entre 8 e 13 anos, além de algumas mulheres. O combate se daria em uma extensa planície chamada Campo Grande, propícia para o ataque das forças argentinas e brasileiras, as quais possuíam canhões, numerosas munições e uma poderosa cavalaria. As crianças paraguaias estavam ali esperando por eles, carregando sua inocência sobre os ombros, com algumas poucas armas desmanteladas e muitas baionetas trêmulas.

A batalha foi uma das infâmias mais brutais que nosso continente já viveu. Uma infâmia que nos acompanha todos os dias, silenciosa, tatuando-nos de vergonha e de dor como um estigma, como a mácula indestrutível de nossa covardia. Nenhuma criança sobreviveu, nenhum soldado. Também não sobreviveram as mães que foram recolher seus corpos. O Conde d'Eu, um nobre francês, medíocre, covarde e decadente, mandou queimar o campo de batalha para que não restassem vestígios, para que o povo paraguaio aprendesse a lição e se impregnasse da fétida fumaça da derrota, da vergonha, da ignomínia.

Antes da batalha, como em um ritual satânico ou, quem sabe, celestial, as crianças pintavam barbas trêmulas em seus rostos. Não queriam que os aliados sentissem o prazer de estar matando uma criança paraguaia. Queriam encher-se de coragem ou, talvez, encher-se de

orgulho. A historiografia heroica do Paraguai gosta de afirmar que eles conseguiram. Eu temo que não. Penso que tremiam de medo, que a angústia os derretia por dentro, que sentiam uma solidão enorme, a solidão que se sente diante da iminência da morte, ante a evidência da brutalidade, a prepotência do desprezo. Não acredito que percam, por isso, seus passaportes de heróis – se é que servem para alguma coisa. Em uma guerra, a coragem costuma ser de propriedade dos vencedores, parte do prêmio, a música que embala a festa da vitória. A história, como diz um provérbio africano, é escrita pelos caçadores, não pelos leões. E eles adoram pintar seus rostos de coragem.

Essas crianças paraguaias, no entanto, pintaram barbas de tormento e de dor.

A coragem necessária para matar outro ser humano é um sentimento desprezível, que humilha a inquebrantável dignidade da vida. A coragem necessária para matar uma criança é, simplesmente, incompreensível, inimaginável por sua brutalidade e sua barbárie. Pesam sobre as costas dos exércitos latino-americanos as vidas de tantos e tantos meninos e meninas, as vidas de tantos e tantos sonhos perdidos nesses nauseabundos campos de batalha, nos quais a infância é desperdiçada e despedaçada.

Foi chamada de Batalha das Crianças. Aconteceu na mãe de todas as guerras da América, há quase 150 anos.

E continua acontecendo todos os dias.

2. A INFÂNCIA, UMAS MEDALHINHAS E AQUELA DÍVIDA ADIADA

Para alguns, foi por causa da ausência de notícias relevantes. Para outros, o motivo foi a imaturidade política da sociedade argentina. Talvez tenha sido por ambas as coisas. A verdade é que a notícia se multiplicou em todos os meios de comunicação e deu origem a diversas correntes de indignação e espanto: um grupo de meninos e meninas de um jardim de infância chamado El Abuelito, situado na periferia de Buenos Aires, havia sido humilhado.

O fator detonador foi um vídeo caseiro publicado no *Youtube* e gravado com um celular pelo pai de uma das crianças agredidas. No vídeo, são registradas cenas de um ato escolar de fim de ano, no qual a diretora da escola anuncia que as crianças cujos pais não tivessem pagado a mensalidade de novembro não receberiam as pastas com os trabalhos realizados nem os diplomas de conclusão do curso. O vídeo mostra as crianças subindo ao precário cenário para receber seus trabalhos, o diploma e uma medalhinha de lembrança. Ao descerem do palco, os “inadimplentes” são interceptados por uma professora que tira os objetos de suas mãos, enquanto a diretora adverte que com as mensalidades dos pais, paga-se os salários das docentes. As imagens de uma professora tirando a medalhinha do pescoço de uma menina e o choro desconsolado de um garoto que perdeu seu diploma percorreram todo o país.

A ira e o clamor multiplicaram-se em poucas horas, tornando pública a situação e gerando uma onda de apoio aos pais e de forte condenação para a escola.

Horas depois, o Governador da Província de Buenos Aires, Daniel Scioli, juntamente com a recém-empossada Ministra da Educação, Silvina Gvirtz, entregaria aos prejudicados, diante de um enxame de câmeras de televisão, as medalhinhas que haviam sido confiscadas e os diplomas que foram negados. Os rostos incrédulos e surpresos das crianças eram a marca mais visível de um quadro que oscilava entre a angústia e a dignidade, algo que, por certo, muitas vezes reflete a idiosincrasia da política argentina.

A dimensão positiva da história poderia ser resumida na rápida e oportuna reação das autoridades que, embandeiradas sob o lema “crianças não devem ser humilhadas”, intervieram na questão, realizando as denúncias do caso e enfatizando que a educação é um bem público, destinado a criar e difundir valores democráticos, algo que o ocorrido contradizia de forma grotesca. A nova Ministra de Educação, uma intelectual argentina de grande reconhecimento, não pôde esconder sua perplexidade diante do fato de que um estabelecimento sem nenhum tipo de autorização oficial funcionasse como jardim de infância em condições visivelmente precárias e atendendo a uma população visivelmente pobre. “Medidas serão tomadas”, afirmou a ministra, e prometeu que em breve a vizinhança daquela comunidade teria uma escola pública para onde enviar seus filhos.

O trágico e o heroico costumam dar as mãos no caminho da política, especialmente quando as dívidas sociais são tão imensas quanto aquelas acumuladas em um país que, há apenas uma década, estava à beira do abismo.

Pode ser essa a razão pela qual o fato que mais deveria chamar a atenção nessa história sequer tenha sido mencionado em boa parte das crônicas e discursos sobre o caso. Por que motivo um grupo de pais deixa de pagar uma mensalidade de cem pesos argentinos, ou seja, um pouco mais de dezoito euros, ao jardim de infância que cuida de seus filhos por boa parte do dia? Ou, colocado de outra maneira, por que esses pais – que desejam para seus filhos um futuro de felicidade e bem-estar – decidem pagar (ou não pagar) a mensalidade de uma escola infantil que, mesmo sendo mínima, constitui um valor que supera suas condições financeiras?

Os que sustentam que a sociedade argentina melhorou em sua qualidade democrática talvez tenham razão ao afirmar que, pelo menos nessa ocasião, a classe política e os meios de comunicação não defenderam a escola, mas sim as crianças humilhadas por causa da violência que as tornou reféns da dívida de seus pais. Entretanto – e para além

das declarações de princípios, que nunca são excessivas –, um tema parece se impor: o que faz com que um galpão de aparência decadente e sem nenhum tipo de autorização oficial ou licença se transforme em uma “escola” à qual dezenas de pais e mães confiam diariamente seus filhos e filhas menores de cinco anos de idade? Que razões podem explicar que uma mãe presuma que aquilo que ela mais ama no mundo poderá ser bem cuidado em um estabelecimento que não possui sequer as condições humanas e de infraestrutura para receber uma criança? Por que essas mulheres que tanto protegem seus filhos os enviam para essas escolas clandestinas, sujas, agressivas, insensíveis e abandonadas, que não têm habilitação nem para funcionar como supermercado?

A resposta é tão simples, patética e heroica quanto a nossa história: porque não há outras.

UMA DÍVIDA ADIADA

Durante os últimos anos, os níveis de pobreza em alguns países da América Latina têm diminuído de forma progressiva, em grande parte como consequência dos efeitos da redistribuição das políticas progressivas posteriores aos duros anos neoliberais. Esse fato, porém, não pode ofuscar duas tendências que ainda se mantêm inalteradas em toda a região: as altas taxas de desigualdade e os efeitos injustos de uma pobreza cujas consequências de exclusão e marginalidade são vividas com muito mais intensidade pelos meninos, meninas e jovens. Os avanços em matéria de política social durante os últimos anos têm sido consideráveis. Entretanto, embora a pobreza e a desigualdade ataquem a todos os estratos geracionais, seus efeitos na infância podem ter consequências devastadoras, limitando algumas das conquistas sociais mais recentes.

Toda forma de pobreza, e, particularmente, toda forma de reprodução das desigualdades, possui um efeito regressivo em matéria democrática. Enquanto isso, a pobreza infantil e as desigualdades geradas pela exclusão e a privação mais fundamental das condições de vida entre os setores mais jovens da população geram não apenas a violação de direitos humanos fundamentais, mas também hipotecam as oportunidades de desenvolvimento e bem-estar de uma comunidade. A carência ou a negação de direitos às crianças não é condenável apenas em si mesma, mas também porque constitui uma dívida de resolução ou atendimento muito complexa com o passar dos anos.

As dívidas com a infância na América Latina vêm de longa data e acumulam um déficit de necessidades desatendidas que não se resolvem apenas com declarações de boa vontade, muito menos com ondas passageiras de indignação que ganham força quando a humilhação da infância se torna pública.

No meado da primeira década deste século, metade das crianças latino-americanas (mais de 80 milhões) estava abaixo da linha de pobreza. Entre elas, pouco mais de 22 milhões estava em uma situação de pobreza extrema. As diferenças dentro da região são, como sempre, muito elevadas, e as disparidades dentro do próprio país impedem generalizações muito amplas. Entretanto, o problema está longe de ter sido superado.

Um das evidências desta situação de pobreza estrutural é a dificuldade de acesso das crianças com menos de cinco anos à escola. As vantagens da educação na primeira infância estão amplamente comprovadas e serão tema de outra crônica. O que corresponde reconhecer aqui é que, mais além de qualquer ponderação psicossocial ou pedagógica, é evidente que as oportunidades educacionais, assim como todas as oportunidades sociais, costumam ganhar força de maneira acumulativa e que a perda de uma oportunidade (ou de um conjunto de oportunidades) dificilmente é compensada com o passar do tempo ou é recuperada, quando por fim os governos despertam da letargia que adormece sua responsabilidade cidadã. Oportunidades perdidas na primeira infância são exatamente isto: oportunidades perdidas, as quais pouquíssimas vezes ou nunca são recuperadas. Sendo assim, a negação da educação às crianças menores constitui um delito duplo: é negado a elas o direito a uma infância digna e, além do mais, são negadas as condições de uma vida adulta na qual as oportunidades possam ser aproveitadas de forma igualitária e justa.

O acesso à escola desde os primeiros anos de vida é negado a boa parte das crianças da América Latina e do Caribe. Os dados oficiais indicam uma correlação direta entre o atraso no acesso à escolaridade e a pobreza da população. Ao contrário de como deveria ocorrer, ainda que por razões evidentes, os meninos e meninas de famílias com maiores recursos e melhores condições de vida entram primeiro para a escola, enquanto os que provêm de famílias mais pobres o fazem mais tarde ou não o fazem nunca. As disparidades entre os pobres costumam seguir, nesse caso, os padrões habituais: a população rural sofre mais a discriminação do acesso à educação infantil, assim como os pequenos das famílias indígenas ou afrodescendentes.

Na América Latina, a primeira educação que os mais pobres recebem lhes diz que, justamente por serem pobres, índios, camponeses, negros, por serem filhos do povo, serão sistematicamente discriminados, terão seus direitos negados e, inclusive, serão expropriados de suas medalhinhas de fim de curso, quando as tiverem.

As cifras são eloquentes. Embora os níveis de escolaridade a partir dos seis anos sejam quase universais em grande parte dos países da região, apenas 67% dos meninos e meninas mais pobres com cinco anos

de idade frequenta um estabelecimento de educação infantil. Entre os pequenos das famílias com maiores recursos, o acesso é quase total.

Um dado revela a perversidade do abandono vivido pela infância nesta região: quanto mais pobres forem os países, mais frágeis são os sistemas públicos de proteção e atendimento aos menores, sendo a educação infantil uma dramática evidência dessa negligência. Nos países menos desenvolvidos, como El Salvador, Nicarágua, Honduras, República Dominicana e Guatemala, apenas 40% das crianças com cinco anos que frequentam uma escola o fazem em uma instituição pública. Quanto ao Haiti, não existem dados oficiais a respeito, embora nada nos leve a supor que, no país das Américas onde o sistema escolar é o mais privatizado, os menores tenham acesso a um centro educacional antes de completar os seis anos de idade (ou depois).

Em muitas nações da América Latina ocorre o curioso fato de que os pobres, quando desejam mandar seus filhos para a educação infantil ou, em outro extremo, para a universidade, somente podem fazê-lo se pagarem por ela. As duas extremidades do sistema escolar se encontram quase totalmente privatizadas, evidenciando que as oportunidades educacionais são distribuídas na região de maneira tão injusta quanto a riqueza.

O interessante na história relatada é que ocorreu na Argentina, um dos países menos desiguais do continente e com um dos sistemas educacionais mais democráticos. Entretanto, para além do triunfalismo que poderia gerar uma disputa de desigualdades regionais, o caso argentino demonstra também a complexidade do referido abandono e o tamanho da dívida social acumulada. De fato, o Jardim de Infância *El Abuelito* está localizado em La Matanza, uma imensa região da Província de Buenos Aires, de nome pouco amigável, com uma história de lutas populares e muitos pobres. Trata-se do distrito mais povoado da província, com quase 1.800.000 habitantes. Nele, existem 297 estabelecimentos de educação infantil, dos quais 143 são públicos e 154 privados. Se considerarmos que *El Abuelito* não tinha habilitação escolar, o número de estabelecimentos privados deve ser, obviamente, muito mais alto. O justo anseio de que na Província de Buenos Aires nenhuma criança seja humilhada não pode passar ao largo dessa herança.

Aqui, no sul do planeta, as férias escolares estão começando. Alguns terão direito a desfrutá-las merecidamente. Outros, porém, continuarão sonhando com aquilo que lhes pertence por direito e ainda lhes é negado. Enquanto o calor arrasa a terra, o choro de uma menina que perdeu sua medalhinha ressoa no coração partido de uma sociedade que anseia por reverter sua história.

3. A INFÂNCIA PALESTINA E A EVOCAÇÃO DO HOLOCAUSTO

As principais vítimas de qualquer conflito armado são os meninos e meninas. São eles que pagam as consequências mais dolorosas das guerras, produzidas por um ódio cuja herança eles recebem como um legado de dor e angústia. As guerras não são feitas pelas crianças, nunca foram, mas é sobre elas que será descarregada sua pulsão de morte e destruição. Sempre foi dessa forma e é assim até hoje, na Palestina, no Sudão do Sul, na República Africana Central, no Iraque, na Síria, na Ucrânia ou onde quer que seja. A morte de qualquer menino ou menina produz um dano irreparável à humanidade. Expressa de forma brutal e absurda o desprezo que boa parte da humanidade tem por si mesma.

Quando a infância morre nas guerras, sob a prepotência das armas, da fome, das doenças ou do abandono, toda a humanidade morre com ela. Morre uma morte lenta e, como toda morte, irremediável, irreversível, inimaginável. Os meninos e meninas morrem nas guerras. E, embora não escutemos seu choro, nós também morreremos com eles. Embora nada tenha acontecido conosco, embora sequer saibamos de sua existência ou não nos importemos nem um pouco com sua presença distante, todos nós morreremos pouco a pouco quando um menino ou uma menina morre pelo desprezo que alguns seres humanos dispensam à vida de outros seres humanos.

A Palestina sangra o sangue de centenas de meninos e meninas assassinados pelo Estado israelense em cada uma das ações e operações militares realizadas em Gaza e na Cisjordânia. Não há como não prestar atenção ao nome que o governo de Israel deu à sua última escalada de violência sobre os territórios palestinos: “Margem Protetora”. Desde o início da nova operação militar, há quase três semanas, cerca de 200 meninos e meninas foram assassinados. E muitos mais morrerão. Serão mortos pelos tanques, lança-mísseis, navios ou modernos aviões não tripulados. Serão mortos em suas escolas, enquanto brincam, nos hospitais, encolhidos debaixo de suas camas, abraçados a suas mães, seus pais ou seus irmãos. Yasmin foi morta enquanto tentava proteger sua boneca. Tinha oito anos. Elias, enquanto dormia e sonhava quem sabe o quê. Acabara de completar quatro anos e tinha quatro irmãos: Ibrahim, de doze; Sawsan, de onze; Yasin, de nove; e Yasser, de oito. Todos morreram com ele. Um F16 israelense os matou. Não acredito que tenha sido por engano. Não há enganos nas guerras.

Os meninos e meninas palestinas serão mortos antes que morram de medo ou de tristeza. Serão mortos antes que percebam que sua vida, como a de qualquer menino ou menina, é sagrada e milagrosa para as duas religiões que justificarão ou chorarão sua morte. Serão mortos por um dos exércitos mais capitalistas do mundo, para “proteger” seus próprios meninos e meninas, para que eles possam brincar e correr livremente sem perigo por suas praças, tomar banho de mar, ir à escola ou abraçar tranquilamente suas mães, seus pais, seus irmãos, suas bonecas. Para que possam dormir serenamente, sonhando quem sabe o quê. Serão mortos para que outros meninos e meninas possam rir.

Não haverá *kaddish* que console seu pranto. Não haverá prece ou oração que reconforte suas almas. Onde terá se escondido Yahvé? Não percebe tudo isto? Não foi a cultura, nem a revolução; não foi a civilização, nem a ciência; não foi a tecnologia, nem a arte. Foi o ódio. Na Terra Prometida, Deus foi morto pelo ódio e pela indiferença.

(...)

Gaza é um enorme gueto, uma cidade sitiada, murada. Ela sobrevive, assim como a Cisjordânia, em um regime carcerário que se agrava cada vez que Israel, sob o argumento de autodefesa, inicia um processo de destruição maciça da já deteriorada infraestrutura urbana palestina. Escolas e hospitais, edifícios públicos e ruas, a rede elétrica e os encanamentos são destruídos sistemática e intencionalmente pelas bombas israelenses. Os ataques deixam a céu aberto os esgotos, acabando com a água limpa e sempre escassa dos territórios. As consequências do ataque continuarão quando as bombas acabarem. Algum dia, os tanques

israelenses se retirarão, esperando o novo ataque. Mas na Palestina, meninos e meninas continuarão morrendo por doenças que poderiam ter sido evitadas. A morte permanece em Gaza e na Cisjordânia. A morte permanece, sempre.

Na sexta-feira passada, o embaixador israelense em Washington afirmou que o Estado de Israel merecia o Prêmio Nobel da Paz. O primeiro-ministro, Benjamim Netanyahu, expressou seu direito a produzir morte e dor. Ele disse: “Não há guerra mais justa do que esta”. Enquanto isso, começava no mundo islâmico a festa do fim do Ramadã, o *Eid al-Fitr*.

Em Gaza, não houve comemorações. Às cinco da tarde, um drone israelense disparou um míssil contra um grupo de meninos que jogava no campo de refugiados de A-Shati, assassinando oito deles. O Hamas não perdeu tempo e declarou que se tratava de um *Eid a-Shuhada*, o “Eid dos Mártires”. Israel assassina meninos, e o Hamas os torna mártires, como se sua morte justificasse a necessidade de dar continuidade à guerra mantida contra a própria existência de um Estado judeu. Israel assassina meninos e meninas indefesos. O Hamas se alimenta da dor irreparável gerada por essa violência, semeando sobre os escombros de Gaza sua filosofia de morte e destruição.

A delirante e fracassada estratégia militar do Hamas mostra um desprezo repudiável à vida, dentro e fora de seus territórios. A organização jihadista descarrega seu arsenal de foguetes Qassam e BM-21 contra a população civil israelense. Alguns caíram em seu próprio território, aumentando o número de mortes infantis. Diversas organizações denunciaram a morte de crianças em acidentes produzidos pela construção de túneis de acesso ao território israelense.

Mas o Hamas é o inimigo do qual Israel precisa. A justa e necessária luta pela construção de um Estado Palestino soberano não pode ser sustentada por uma estratégia militar que tragicamente pretende repetir, com menos força e eficácia destrutiva, a do exército inimigo. O Hamas ambiciona exterminar toda e qualquer possibilidade de existência do Estado de Israel. O Estado de Israel ambiciona eliminar toda e qualquer possibilidade de existência de um Estado Palestino livre, soberano e autônomo. O Hamas acredita que ganhará a guerra quando destruir qualquer vestígio de vida israelense sobre a terra. Israel, quando destruir a Palestina e os palestinos, apropriando-se finalmente de uma terra que acredita ser sua por herança divina.

Os foguetes disparados pelo Hamas semeiam terror entre a população civil israelense, embora poucos cheguem a seu macabro destino. O eficiente sistema de defesa aérea construído do outro lado do muro evita esse desfecho. Dos dois mil ataques realizados pelo grupo islâmico, não mais de uma dúzia caíram em território israelense: três

civis morreram. Por sua vez, Israel semeia o terror entre a população civil palestina. Seus mísseis, sim, chegam ao macabro destino traçado para eles: escolas, hospitais, bairros indefesos, campos de refugiados. Matam os que nunca pensaram em viver matando seus irmãos. Não matam os brutais terroristas cujo álibi Israel continuará precisando encontrar. Matam meninos e meninas, mulheres e idosos, despedaçam famílias, destroem o futuro. Para acabar com a Palestina, Israel precisa destruir no imaginário palestino a possibilidade de atrever-se a pensar, a sonhar que no futuro haverá outra coisa que não sejam escombros. Israel quer a terra palestina. E, para isso, precisa matar a Palestina, começando por sua infância.

Na contagem das mortes, Israel tem uma vantagem concedida por seu passado, mas manchando de ignomínia seu futuro. Ganha sua guerra, destroçando uma população reduzida a escombros. Desde que a operação militar “Margem Protetora” começou, Israel alcançou mais de três mil objetivos civis em Gaza. Não errou nem um só tiro, nem um só míssil, nem um só disparo de tanque. Todos debilitaram, humilharam e quebrantaram os palestinos. A Agência das Nações Unidas para os Refugiados da Palestina e Oriente Próximo (UNRWS) afirma que Gaza poderia deixar de ser um lugar habitável em 2020. Israel ganha sua guerra, a guerra justa. O Hamas perde sua guerra santa.

As afinidades ofensivas entre o Hamas e o exército israelense não podem nos fazer ignorar que a responsabilidade de um sobre o outro é significativamente diferente. O poder militar de Israel deveria atribuir-lhe uma responsabilidade muito maior no uso da força contra uma população civil indefesa. Estamos assistindo a uma história se repetir. Nos 22 dias de duração da operação “Chumbo Fundido”, entre dezembro de 2008 e janeiro de 2009, morreram 1931 palestinos, mais da metade deles eram civis indefesos (759). Cerca de um terço dos mortos naqueles trágicos dias foram meninos e meninas palestinos. Só em 2009, 315 crianças foram assassinadas pelo exército de Israel. Enquanto isso, do outro lado do muro, durante os ataques da operação “Chumbo Fundido”, morreram nove israelenses, três deles civis e seis soldados. Na atual ofensiva militar, a proporção de civis mortos aumentou significativamente e já alcança os 75%.

A única lição que o exército israelense parece ter aprendido é que ele pode ser brutal e sanguinário, mas o nome das operações militares deve tentar esconder isso. Cinco anos após a operação “Chumbo Fundido”, nasce a operação “Margem Protetora”. Os assassinatos continuam sendo os mesmos. A dor dos palestinos, também.

(...)

Entre os dias 8 de julho e 4 de agosto de 2014, 400 meninos e meninas palestinos foram assassinados pelo exército israelense em Gaza. Em menos de um mês, Israel matou 15 crianças por dia — uma a cada 96 minutos.

331 meninos e meninas morreram durante os 33 dias de duração da operação “Chumbo Fundido”, entre dezembro de 2008 e janeiro de 2009, segundo o Centro Palestino para os Direitos Humanos. Assim, em duas ações militares contra Gaza, Israel já provocou mais mortes infantis que a ditadura militar que assolou a Argentina entre 1976 e 1983. Em quase oito anos, os militares argentinos assassinaram, sequestraram e produziram o desaparecimento forçado de 500 meninos e meninas. A democracia israelense, em 33 dias de “Chumbo Fundido” e 27 dias de “Margem Protetora”, em 60 dias, em só dois meses, assassinou mais de 700.

Na última semana de julho de 2014, o exército israelense matou mais meninos e meninas do que a ditadura de Augusto Pinochet em 17 anos. Sim, você leu certo: em apenas uma semana.

Na Guatemala, durante 36 anos de ditaduras, guerra civil e intervencionismo militar norte-americano, mais de 200 mil pessoas foram assassinadas, grande parte delas indígenas maias. Cinco mil eram meninos e meninas. Um dos regimes ditatoriais mais sangrentos da história latino-americana, vivido pela Guatemala por quase quatro décadas, assassinou 138 meninos e meninas por ano. Entre janeiro de 2000 e julho de 2014, o exército Israelense assassinou mais de 1600 meninos e meninas palestinos. Foram cerca de 120 meninos e meninas por ano.

Diversas organizações de direitos humanos afirmam que, desde os anos 70, já morreram no conflito armado colombiano mais de 3 mil meninos e meninas pela ação militar das forças insurgentes, dos paramilitares e do exército nacional. Os meninos e meninas palestinos mortos nos últimos 30 dias superam o número de meninos e meninas colombianos assassinados nos últimos 10 anos, durante uma das guerras mais violentas e duradouras da América Latina.

A Unicef declarou que Gaza não é um lugar seguro para as crianças. Todos os meninos e meninas que vivem na Gaza correm risco de morte. As consequências psicológicas e afetivas desta última operação militar ainda não podem ser medidas com precisão. Calcula-se que mais de 250 mil meninas e meninos palestinos sofrerão durante toda a sua vida com distúrbios pós-traumáticos gravíssimos.

Dos quase dois milhões de palestinos que vivem em Gaza, 45% têm menos de 14 anos. Se a Espanha tivesse essa mesma proporção de população infantil e vivesse sob o cerco militar do Estado de Israel, durante os últimos 27 dias, teriam sido assassinados mais de 12 mil meninos e meninas. Na Inglaterra, mais de 14 mil. Na França, mais de 17 mil. Na

Alemanha, mais de 21 mil. Nos Estados Unidos, mais de 85 mil. E, na China, mais de 362 mil.

A Palestina vive um genocídio, diante da indiferença e da cumplicidade das nações mais capitalistas do planeta. Não há mais palavras para descrever o horror. Não há palavras.

(...)

A cena se repete sempre, com a mesma insistência brutal e parcimoniosa: Israel ataca a Palestina e os palestinos, destrói centenas de casas, ruas, bairros inteiros, escolas e hospitais, destrói a rede elétrica e as reservas de água. Mata, mata milhares de homens e mulheres inocentes, centenas de meninos e meninas em poucos dias. A cena se repete sempre com uma obstinação mórbida, como se fosse a rotina necessária de um horror ao qual já nos acostumamos: Israel ataca a Palestina e os palestinos, enquanto o mundo olha indiferente ou indignado, não importa. Nada muda. A cena se repete, repete e repete, enquanto a Palestina se reduz a um interminável repertório de destroços, enquanto Gaza se retorce contra o mar que uma vez já lhe deu vida e poesia, mas que agora a abraça a com tiros de canhões; enquanto a Cisjordânia se esfarela em fragmentos, dilacera-se, rasga-se, esmigalha-se até desaparecer. A cena se repete sempre com a mesma insistência brutal e parcimoniosa.

Enquanto duram os ataques, a Palestina ganha a primeira página dos meios de comunicação de todo o mundo. São organizados debates e atos de apoio ao seu povo, ações de solidariedade com os que sofrem a prepotência de uma violência que parece não ter limites. Do mesmo modo, embora em uma medida muito menor, levantam-se vozes de apoio ao exército israelense e a seu aparentemente heroico combate ao extremismo islâmico. Justifica-se a defesa da vida, gerando mortes e destruição; justifica-se a condenação ao terrorismo, exercendo-o a partir de um Estado que, mesmo sendo herdeiro de um dos maiores holocaustos da história humana, promove uma crise humanitária de proporções incalculáveis em uma população indefesa que não cometeu outro delito a não ser querer viver na terra em que sempre viveu.

Quando a operação militar acaba, quase ninguém se lembra da Palestina. A morte e a dor permanecem, semeando sofrimento e humilhação, silêncio e escárnio na vida dos que ficam vivos, esperando o próximo ataque.

(...)

As operações militares israelenses se justificam com a retórica da “autodefesa”. Hoje, como sempre foi, afirma-se que Israel tem direito a se defender dos ataques que sua população civil sofre pelas brigadas militares do Hamas. O relato ignora a História e parece apoiar-se na presunção de que Israel e Palestina conviviam harmoniosamente na Terra Prometida, até que, um dia, um grupo de extremistas enfurecidos decidiu atacar por ar ou clandestinamente, como toupeiras assassinas, uma população indefesa que se preparava para viver sua vida de maneira tranquila e amena. Cada vez que uma operação militar tem início, um discurso de falsa inocência e ingenuidade pretende justificar, para os de dentro e os de fora, que Israel só baseia sua violência no direito legítimo de exercer a defesa de seus cidadãos. Dessa vez, eles o fizeram assassinando quase 500 meninos e meninas.

Por sua vez, o Hamas diz também exercer o direito legítimo à defesa de seu Estado e dos princípios que o fundamentam. Diz atuar para proteger seu povo, atacando, com uma brutalidade indiretamente proporcional à sua eficácia militar, tudo o que exista do outro lado de suas cada vez mais dizimadas fronteiras. A vida, para o Hamas, depende da aniquilação dos israelenses, sejam eles soldados, camponeses, donas de casa, meninos ou meninas. A ineficiência de seus ataques não diminui em nada a brutalidade de um movimento que deposita seu futuro em uma política de extermínio.

Para as forças políticas conservadoras que governam Israel, a vida depende de submeter a Palestina a uma destruição sistemática, transformando-a em uma montanha de escombros.

O exercício da “autodefesa” impede, anula, aniquila, obtura a possibilidade de que ambos os povos construam seu futuro sobre o direito que efetivamente têm e merecem: o direito a viver em paz, criar seus meninos e meninas, imaginar um futuro de tranquilidade e prosperidade, o direito a ter e a construir uma nação e a edificá-la sobre os princípios da dignidade e do bem comum. Algo que o mundo certa vez consagrou em sua declaração de direitos fundamentais. Lá, em 1948, no mesmo ano em que tudo começou.

(...)

Um genocídio é o extermínio de um povo por parte de uma força, Estado ou exército opressor. Um genocídio supõe a destruição física e identitária, cultural e territorial de uma nação ou de um grupo étnico. O genocídio é a forma mais extrema de exclusão, sustentada pela aspiração de aniquilar um povo oprimido. Os genocidas pretendem silenciar e apagar qualquer marca ou sinal de vida, qualquer suspiro na memória, qualquer vestígio de passado e de futuro na história de uma nação.

A *Shoah* palestina é expressa hoje com crueldade no rosto dos milhares de meninos e meninas assassinados pelo Estado de Israel durante os últimos anos. Mas também se expressa nas violações aos direitos humanos, nos abusos de poder e na prepotência sofrida cotidianamente pela população de Gaza e da Cisjordânia, no muro de vergonha que as rodeia, nas centenas de meninos e meninas detidos ilegalmente pelo exército israelense, mantidos em prisões militares que violam todas as leis internacionais, sem processo nem condenação.

A organização *Defence for Children International* informa que, em janeiro de 2014, 183 meninos palestinos foram detidos nas prisões militares israelenses. Em fevereiro foram 230; em março, 202; em abril, 196; em maio, 214; em junho, antes da operação “Margem Protetora”, foram 202. Nas últimas semanas, o número se quintuplicou. Eles são mantidos amarrados, vendados, e são submetidos a castigos físicos, não é permitido o acesso a nenhum advogado e são obrigados a assinar declarações em hebraico, língua que não dominam.

A agressão contra a infância palestina, assim como contra escolas e hospitais, constitui um delito internacional que foi condenado dezenas de vezes, embora continue impune. Mas é muito mais do que isso na gramática do genocídio que Israel perpetra contra o povo palestino: trata-se de um ataque ao principal horizonte de esperança para o destino de uma nação. Matar e encarcerar meninos e meninas é a forma mais cruel de dizimar a identidade de um povo, de impor sobre ele uma derrota exemplar, de humilhá-lo, de prostrá-lo perante o futuro. De assassinar sua dignidade.

A história de sofrimentos vivida pelo povo judeu deveria ser o principal argumento para repudiar veementemente as injustiças cometidas pelo exército israelense nos territórios palestinos. Entretanto, parece ter se transformado no principal alibi para justificá-las.

Dois Holocaustos, dois *Shoah*, a mesma dor, a mesma vergonha.

(...)

Theodor Adorno, o grande filósofo alemão açoitado pelo nazismo, afirmou pouco antes de morrer, em 1966, que “o primeiro e principal desafio da educação é evitar que Auschwitz se repita”. Ele resumia, assim, as duas dimensões emancipadoras da educação: o repúdio radical a toda forma de barbárie humana e a construção de uma pedagogia da esperança como recurso fundamental na luta contra a opressão e a subjugação dos direitos dos mais fracos.

O antissemitismo cresce no mundo e não são poucas as vezes que afirmamos que seu antídoto está em uma educação mais crítica e

comprometida, uma educação que ajude nossos meninos, meninas e jovens a compreenderem melhor as diversas fisionomias assumidas pelo racismo e todas as formas de discriminação que existem sobre a terra. Uma educação que forme sujeitos mais livres e justos, mais solidários e humanos. Uma educação que não só mostre, mas que também ajude a construir de forma eficaz um mundo igualitário no qual os direitos dos seres humanos sejam defendidos e protegidos contra toda prepotência, contra toda agressão e violação à dignidade que os fundamenta e lhes dá sentido.

Quando essa nova operação militar israelense for concluída, a Palestina deixará de ser notícia. Mas que ela permaneça em nossas escolas, fazendo de sua história e de seu futuro de liberdade a causa de todos aqueles que defendem um mundo melhor. Pelos milhares de meninos e meninas palestinos que morreram, por nossos meninos e meninas, por nós.

Só quero morrer em minha terra
 Que me enterrem nela,
 Para fundir-me e desaparecer em sua fertilidade
 Para ressuscitar sendo erva em minha terra,
 Ressuscitar sendo flor
 Que desfolhe um menino crescido
 Em meu país.
 Só quero estar no seio de minha pátria
 Sendo terra
 Erva
 Ou flor

Fadwa Tuqan, poeta palestina, 1917-2003
 (Só quero estar em seu seio, do poemário *A noite e os cavaleiros*, 1969)

4. UM MENINO, MANDELA E OS DIREITOS (DE ALGUNS) HUMANOS

A manhã do dia 7 de setembro em Zavaleta, um bairro popular da Cidade de Buenos Aires, amanheceu inundada de balas. Algumas horas antes, a ausência de qualquer agente de segurança deixou o pressentimento de que algo ruim aconteceria. Em nenhum bairro pobre da América Latina a presença da polícia é uma garantia de segurança para seus moradores. No entanto, em Zavaleta, como em tantos outros lugares, quando a polícia vai embora, quando abandona a região, todos reconhecem a iminência da violência. A cumplicidade entre as quadrilhas de delinquentes e as forças de segurança quase nunca se desfaz. De fato, traçar as fronteiras entre elas supõe um verdadeiro exercício de imaginação sociológica. As forças de segurança defendem os ricos e se associam aos delinquentes para ganhar dinheiro. Os pobres, de modo geral, são maltratados por elas, e quando a coisa fica tensa, elas atiram neles. Às vezes simplesmente atiram.

A manhã do dia 7 de setembro em Zavaleta, um bairro popular da Cidade de Buenos Aires, amanheceu inundada de balas. Kevin, um menino de nove anos, cujo sorriso contagiava a todos com sua felicidade, cujo olhar doce irradiava luz, correu com seus irmãos para sua pequena casa, para se abrigar debaixo da mesa. O tiroteio durou intermináveis minutos. Todos contra todos, ninguém contra ninguém.

Balas, somente balas. Balas por todos os lados, procurando corpos, sedentas de injustiça.

Kevin e seus irmãos se agacharam tremendo debaixo daquela mesa frágil, desmanchando de medo, prendendo a respiração, agarrando as mãos uns dos outros, pedindo que tudo aquilo terminasse. Chorando. Mas chorando em silêncio, sem lágrimas, para não chamar a atenção. Tremendo como tremem os meninos quando se sentem sozinhos.

Naquela manhã fria do dia 7 de setembro, em Zavaleta, Kevin morreu. Disseram que foi por causa de uma bala perdida. Naquela manhã, em Zavaleta, Kevin morreu. Um menino a mais, entre tantos outros mortos por uma sociedade perdida que assim denomina as balas que os exterminam. Um menino a menos, em uma sociedade que parece indiferente ao seu sofrimento. Uma sociedade sem dor, de meninos e meninas invisíveis.

Kevin morreu debaixo de uma mesa frágil que não foi capaz de protegê-lo da impassível prepotência dos poderosos. Tinha nove anos, um monte de sonhos e uma foto de Juan Ramón Riquelme em seu caderno da escola. Em uma parede do bairro de Zavaleta, nesta Cidade de Buenos Aires que sequer percebeu sua ausência, alguém escreveu: *“Se Kevin morreu por nós, nós viveremos por ele.”*

(...)

A história de Kevin é a história de tantos meninos, tantas meninas e jovens que morrem todos os dias vítimas da violência e do abandono, em sociedades nas quais os direitos humanos são patrimônio de poucos.

A cada minuto, uma pessoa morre no mundo vítima da violência armada. Mais da metade são crianças e jovens. De fato, são eles as principais vítimas da violência e dos conflitos armados no mundo. As nações mais ricas e poderosas costumam reagir com um cinismo descarado diante desses fatos. O lamento acerca dos efeitos colaterais da violência não esconde o fato de que os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas (Estados Unidos, China, Rússia, França e o Reino Unido) são nada menos do que os que produzem cerca de 90% das armas que hoje circulam pelo planeta.

Em seu excelente e contundente relatório, *“Uma crise encoberta: conflitos armados e educação”*, a UNESCO assinala que nos países nos quais atualmente existem conflitos armados, 28 milhões de meninos e meninas estão fora da escola, algo mais do que 42% dos meninos e meninas sem escola em todo o mundo. Também indica que as escolas, os docentes e a própria infância têm se transformado, de modo progressivo e alarmante, em objetivos militares nos países em conflito. Atualmente há no mundo mais de trezentas mil “crianças soldado”. No conflito armado na Colômbia, mais de 14 mil crianças menores de 12

anos tem sido recrutadas forçadamente pelos grupos paramilitares ou insurgentes. O conflito na Síria já produziu mais de um milhão de meninos e meninas refugiados, grande parte deles sem escola. A violência contra a infância constitui uma das mais graves violações dos direitos humanos. E é assim porque, quando acontece, constrói uma barreira impenetrável que impede a promoção de outros direitos.

Mas a violência contra a infância não se reduz, logicamente, à existência de conflitos armados. Embora as taxas de mortalidade infantil tenham melhorado em muitos países do mundo, ainda hoje morrem anualmente mais de seis milhões de meninos e meninas com menos de cinco anos de causas que poderíamos ter evitado: diarreia, pneumonia, difteria, febre amarela. *Dezoito mil meninos e meninas por dia*. Em menos de seis meses, morrem mais meninos e meninas por falta de assistência médica básica do que pessoas durante os mais de oitos anos de duração da Guerra do Iraque. Em um ano morre a mesma quantidade de meninos e meninas do que as pessoas que morreram na guerra da Coreia, que durou um pouco mais de três anos. Em dois anos, aproximadamente, morreu a mesma quantidade de meninos e meninas do que pessoas nos dezoito anos de duração da Guerra do Vietnã.

O direito humano à vida está longe de ter se popularizado, apesar da imensa abundância de recursos, normas e declarações que almejam garanti-lo. Pelo menos, o direito à vida dos mais vulneráveis, dos mais frágeis e desprotegidos. Daqueles que, quando as balas começam a tropear, refugiam-se debaixo de uma mesa.

A violência sexual e física contra as meninas é também uma evidência do grau de abandono em que vivem milhões de seres humanos que ainda não completaram os 14 anos de idade. Nas Filipinas, sessenta mil meninas são forçadas a se prostituírem a cada ano. Atualmente, há mais de 50 milhões de meninas casadas no mundo. O abuso e a violência sexual contra as meninas não é um patrimônio das nações mais pobres e tem crescido sistematicamente nos países mais ricos.

No Brasil, mais de 160 mil jovens negros foram assassinados entre 2002 e 2010, como revela o excelente trabalho realizado pelo pesquisador da FLACSO Brasil, Julio Jacobo Waiselfisz, em seu Mapa da Violência. Enquanto nos últimos anos o número de assassinatos de jovens brancos teve uma diminuição significativa (- 39,8%), o de jovens negros não parou de crescer, tendo um aumento de 24,1% na última década. Em 2002 morriam 71,6% mais jovens negros do que brancos. Em 2001, morriam 237,4% a mais. *A cada meia hora morre um jovem negro assassinado no Brasil*.

(...)

A persistência da desigualdade, da injustiça social, da falta de oportunidades educacionais, da fragilidade das políticas públicas de atendimento à infância e à juventude, em sociedades com alto grau de corrupção e impunidade de suas forças de segurança, constitui uma fonte permanente de violação dos direitos mais elementares dos meninos, meninas e jovens.

Nós nos acostumamos à retórica dos direitos humanos que parece imperturbável diante de sua violação sistemática e insistente. Nós nos acostumamos a aceitar um discreto exercício de taxonomização dos direitos humanos: os direitos dos que têm poder, recursos e oportunidades, e os direitos do restante, cujo cumprimento é quase sempre inconcluso, frágil e acidental. Os primeiros são universais. Os segundos, ocasionais. Os primeiros são garantidos pela lei. Os segundos, pela sorte.

Um bilhão de pessoas vivem em condições de miséria, fome e sofrimento no mundo. Não creio que elas comemoraram os 65 anos que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* acaba de completar.

O cumprimento e o compromisso real com os direitos humanos dependem de múltiplos fatores. Superar as condições de exploração, alienação e mercantilização em que hoje vivem milhões de pessoas, principalmente os meninos, meninas e jovens, é fundamental. Não menos significativa deve ser a promoção de uma cultura dos direitos humanos fundamentada em valores de justiça, igualdade, solidariedade e bem comum, tão alheia e aparentemente tão distante e estranha em nossas sociedades. Trata-se de romper a *couraçada cognitiva*, a *blindagem subjetiva* que nos protege e nos imuniza diante do sofrimento alheio, especialmente o dos mais fracos. Trata-se de entender que, quando um menino sofre a arbitrariedade da violência, ali nesse ato brutal se resumem e se reproduzem a gênese da violação dos direitos humanos a todos os meninos e meninas do mundo. *Não há nem pode haver direitos humanos para ricos e direitos humanos para pobres. Aceitar isso implica aceitar o fracasso dos valores, das lutas e das conquistas que acompanharam e deram sentido a uma concepção emancipatória e radicalmente democrática de sociedade fundamentada na primazia dos direitos, da justiça social e da igualdade.* Uma sociedade que ainda precisamos construir, mas que a naturalização da *inevitabilidade* das violações aos direitos humanos (tanto em países ricos como nos países pobres), e nossa resignação e indiferença diante desse fato, nos distancia cada vez mais dela.

Do ponto de vista dos direitos humanos, uma criança condensa o valor da infância. Violar sua dignidade, violar sua integridade, violar seus direitos supõe violar o direito de todos os meninos e meninas do planeta. Nisso reside o valor transformador, emancipatório e ra-

dicalmente democrático dos direitos humanos. *Ou todos têm direitos humanos, ou ninguém têm. Ou eles protegem a todos, ou não protegem a ninguém.* Essa perspectiva nos permite combater o universalismo cínico e inócuo defendido pelos setores dominantes. O universalismo deles, que reproduzem e imprimem aos pobres e excluídos, aos esquecidos e humilhados. Os poderosos acreditam que os direitos humanos são cumpridos quando eles os emprestam, por alguns poucos segundos, aos que nunca têm acesso aos seus benefícios. Os poderosos costumam acreditar que os direitos humanos são como as esmolas que depositam no colo dos famintos. Acreditam que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é nada além disso, uma “declaração”.

(...)

Enquanto formulo estas reflexões, o mundo dá adeus a Nelson Mandela.

Não deixa de ser curioso que a unanimidade ao redor de sua enorme e generosa figura acabe reivindicando um Mandela simplificado e lento, conciliador e reflexivo, não o Mandela guerreiro, valente e combativo que foi capaz de sobreviver a quase 30 anos de prisão por lutar por um país e por um mundo mais justos e igualitários. *Não deixa de ser curioso que nos despeçamos de Mandela sem lembrar que o racismo, a discriminação e a violência criminal contra os mais pobres continuam plenamente vigentes hoje.* E que o melhor que podemos fazer para honrar sua figura é continuar lutando contra eles, recuperando seu legado.

Na manhã do dia 7 de setembro, em Zavaleta, um bairro pobre da Cidade de Buenos Aires, Kevin Molina, de nove anos, morreu. Dizem que foi por uma bala perdida. Mas foi pela prepotência, pela impunidade e pela violência que dia a dia são exercidas contra os mais pobres. Foi pela injustiça, pela falta de oportunidades, pela humilhação que dia a dia disparam contra os mais pobres.

Mais um menino morreu, mais um garoto, um moleque, um guri, um miúdo, um pequeno, um fedelho, um garotinho, um nanico, um pirralho, uma criança, um rapazinho. Um, igual a tantos outros. O único. Todos.

Feche os olhos. Por favor, feche os olhos e pense que quem está debaixo dessa mesa frágil e desmantelada não é Kevin, mas sim seu filho, sua filha. Feche os olhos e imagine. Não os abra, por favor. Feche os olhos e imagine seu filho, como Kevin, tremendo de medo, agachado de medo, agarrando com força uma mão que não é a sua, pedindo por favor que tudo pare, que as balas desapareçam e que deixem que ele brinque com seus amigos. Feche os olhos e, por favor, não chore, porque Kevin não teve tempo de chorar.

Por favor, feche os olhos e pense que essa angústia, esse vazio, essa imensa dor que talvez você esteja sentindo neste momento, são infinitamente menores que os que a mãe de Kevin sentiu. Feche os olhos e saiba que, muito provavelmente, você e eu, quase todos, nos esqueceremos de Kevin muito em breve, menos sua mãe, menos seus amigos, que prometeram viver por ele.

Se não somos capazes de sentir que Kevin é igual a qualquer dos nossos filhos, talvez jamais tenhamos entendido o que os direitos humanos são.

Em cada nascimento, a humanidade se inventa e nos entrega um fragmento de seu legado. Em cada nascimento, a humanidade se inventa e nos exige que protejamos os recém-chegados. Vivamos nós também por Kevin e por todos os que como ele deixam seus sorrisos e seus sonhos, debaixo de uma mesa cambaleante que não soube defendê-los.

5. O NATAL DE TOMI

Cai a noite em Zavaleta, um bairro pobre às margens de uma Buenos Aires que poucos conhecem e pela qual quase ninguém se interessa. A noite cai ali, sobre o Rio Matanza, esse que chamam de Riachuelo e que carrega em suas águas negras e nauseantes a indiferença de uma cidade que sempre quis se livrar dos pobres, escondendo-os, tornando-os invisíveis. Cai a noite em Zavaleta e o calor não dá trégua.

O Natal se aproxima lentamente. As crianças brincam na rua enquanto as brasas dos churrascos envolvem o bairro no aroma místico da amizade e da comunhão, do brinde com cerveja e com fernet. Da comemoração, hoje, à meia-noite, com sidra e com champanhe.

Cai a noite em Zavaleta, e eu me pergunto onde estará o Jesus dos pobres e dos desamparados. O Jesus dos que lutam por um mundo mais justo. O da libertação. O Jesus revolucionário, humilde e generoso, o das causas quase sempre perdidas. Aquele que se banha no Riachuelo e chuta pênaltis para que pirralhos doces e milagrosos os agarrem, tocando os céus com as mãos. Onde estará o Jesus que vai nascer. Aquele que sempre está para nascer, a cada ano, a cada noite, em Zavaleta, onde Buenos Aires termina, sem que ninguém se dê conta.

Às vezes, Jesus parece mais preocupado com as tradições do que os políticos locais. O Natal para os políticos acontece na época das eleições, e nessa ocasião sim, eles vêm, prometem e até trazem presentes que o povo de Zavaleta agradece e os manda enviar no cu, porque em Zavaleta, como em tantos outros lugares, a dignidade não se dá de presente, ela é conquistada coletivamente.

Chega o Natal lentamente. Talvez esta noite Jesus nasça de uma vez por todas, o Jesus dos pobres e dos desamparados, não o que já nasceu e envelhece insignificante, sem vontade, fútil, frívolo, inerte, sem forças nem sequer para sofrer, escondido nas igrejas do outro lado da cidade.

Jesus ainda não chegou a Zavaleta. Alguns nem sentem mais sua falta.

Mas quem sempre visita Zavaleta todos os anos é o Papai Noel. Os meninos e meninas sabem disse e podem confirmar. Cada vez é mais difícil acreditar que exista um Jesus dos desamparados, depois de tanto aqueles que não o merecem usarem-no de modo abusivo. Mas aquele que realmente parece sobreviver à extorsão dos ricos e nunca engana os meninos e meninas mais pobres é o Papai Noel. Em Zavaleta, sempre esperam por ele ansiosos. Ninguém duvida que ele chegará disposto a cumprir suas promessas, a responder aos pedidos, a ouvi-los e fundamentalmente a presentear-lhes a felicidade. Papai Noel é dos “*nosso*s”: não mente, nos entende, não nos abandona e nunca deixa de aparecer.

Alguns dias atrás, Tomi, um garotinho de sorriso infinito, escreveu uma carta para o Papai Noel. Assim ele lhe disse o que queria, o que pensava, o que sonhava:

“QUERIDO GORDO:

Como vai você? Tudo bem?

Vou escrever uma carta para você porque o amo muito. Mas primeiro vou dizer o que eu quero: uma camisa do Boca, um shortinho do Boca e um par de meias do Boca. E um boné. Do Boca. E se você puder, pode trazer também alguma coisa do River para o meu primo Nicolás. Não, melhor não pedir nada para ele, porque você vai misturar as coisas do Boca com as do River, até porque você é do River, porque se veste todo de vermelho e branco. Depois ele mesmo vai escrever uma carta para você... Bem, não diga nada para ele, mas ele já escreveu. Está lá na casa dele.

Mas, espere aí, espere um pouco: o que eu realmente vou pedir é algo para o meu tio, porque o meu tio é bom. Traga um boné para ele. Do Boca. E algumas meias.

Sabe o que mais queria? Que você gostasse de todo mundo e fosse para outro país. Mas que depois voltasse para a Argentina. E veja lá se você não vai ficar bêbado no dia 24, porque você não pode. Você só pode tomar refrigerante. E também lançar foguetes lá do céu.

Tenho uma pergunta, Papai Noel: você está internado? Porque o meu tio me contou que você tinha batido e tinham internado você. Ele disse que você estava andando pelo céu e quando desceu com o trenó bateu em uma estrela. Não sei se é verdade, mas se você está internado pode ler a carta assim mesmo e dar os presentes para os reis magos, para que eles tragam para mim. E que cuidem muito bem de você. E dos presentes também, que não os rasguem.

Sei que você tem muita barba, porque você já é muito velho, mas o que eu não sei é se você dorme todos os dias ou quando toma café da manhã. Você toma mate fervido? E outra coisa: como você lê esta carta? Eu estou escrevendo para você da casa de um amigo, mas e você... Está lendo esta carta? Se estiver, então está lendo bem devagarzinho, porque eu não escuto quando você a lê. Já sei: com certeza você lê baixinho.

Olha lá, hein, Papai Noel, você vai me responder, né? Por favor, amigo.

Outra coisa que queria pedir é que você não morra, porque você já é velhinho, mas eu quero que venha o Papai Noel, o papai dos reis. Você já tem uns 80 anos e não cresce muito para cima, mas não vê como sua barba cresce? E, além disso, você está gordo, tão gordo... Não sei por que come tanto churrasco. E chorizo. Para que tanto chorizo?! Por favor, não engorde tanto. E tenha cuidado no céu porque um lobo anda por aí. Você mora no céu ou em uma nuvem? Olha, o céu é feito de água, como o mar. Por isso talvez você more no mar. Mas se você mora no céu, tenha cuidado quando descer pela água, porque em Pompeya tem o Riachuelo.

Ah, sabe o que mais você tem que trazer também? Paz, para todo mundo. E amor. E uma bola. Mas quando vier a Zavaleta, não se esqueça de conhecer a pracinha, que se chama Kevin, e cuidar dela, porque Kevin era o nome de um garotinho que morreu. E agora precisam cuidar dele aí no céu. Porque acho que você mora no céu e sempre está viajando nessa carroça para chegar a todos os lugares ao mesmo tempo. Na mesma hora e no mesmo lugar.

Nunca consigo ver quando você vem, mas desta vez vou deixar um pouco de pão doce para você na geladeira. Você pode abri-la e comer um pedacinho, mas deixe um pouco para mim. E encima da geladeira vou deixar um CD para você, porque eu sei cantar músicas de Pimpinela e Daddy Yankee. Ah, e para Pimpinela, por favor, traga microfones. E para Daddy Yankee, um óculos, se tiver. Porque você compra tudo na loja de brinquedos.

Você está lendo? Se não, um dia ligo para você.

E o melhor presente que você me deu foi um carrinho. E o mais feio foi quando você me deu uma cabeça cortada. Eu sei que você sempre se esconde embaixo da cama, porque ninguém precisa ver você. Por isso você deixa os presentes para mim lá e não embaixo da árvore de Natal. Meu primo me disse que você vai embora quando o dia amanhece. Tenho certeza que você vai encontrar sua namorada, Papai Nola, que tem 40 anos. Ela é gorda e também tem barba, mas como é mulher tem pouquinho barba aqui, no queixo.

Ah, Papai Noel, vou contar para todo o mundo do filho que você tem, Luciano. Luciano Lopilato é o filho do Papai Noel, mas não com a mulher gorda. Ele é filho de uma namorada magrinha que você tinha, e a gorda não sabia que você tinha outra namorada. Você mentiu para ela, Papai Noel. Por isso é melhor você me trazer os presentes, porque se não eu conto para a gorda que você a enganou.

Por isso é que você e os reis brigaram, não é? Por causa da magrinha, que no fim ficou com você, quando a gorda foi embora com um dos reis. Acho que foi com Baltazar, porque era um negro.

E na quinta-feira vou ficar orgulhoso quando vir você se trazer os presentes para mim. E se não trouxer, vou lhe perdoar e continuar gostando de você. Mas se você puder, é melhor trazer a roupa que eu pedi. Completa.

Ouça, Papai Noel. Quero convidar você para vir à minha casa, como em uma dessas festas onde eu estava tomando suco e vi você. Cuspi tudo e fui correndo abraçá-lo. Você lembra? Você me jogou para o alto e brincamos de dar socos, mas não com força, devagarzinho.

Se você trouxer os presentes, vou gostar muito de você e nunca ninguém vai roubá-lo, porque eu vou salvá-lo em um foguete. E, além disso, meu tio Davi nunca vai poder afogá-lo na

piscina dele. E se você se jogar em um riacho, eu me jogo com você e lhe salvo, porque eu sei que me comportei mal no colégio quando briguei com os outros meninos, e também quando briguei com meu primo no Natal, e naquela vez que briguei no ônibus, e na vez que briguei com você e lhe deixei magrinho, magrinho. Quero pedir desculpas. Percebi que você é meu amigo, mas também quero que seja meu tio e meu primo. Meu nome é Tomás Fleitas Agustín Ojeda García. E moro em Zavaleta.

Quero contar outra coisa. Deram-me uma medalha quando fomos ao torneio de futebol popular. E também pizza. Guardei um pouco de pizza para você, mas os cozinheiros comeram. Por isso não traga presentes para eles.

E, Papai Noel, diga aos duendes que gosto muito deles e os adoro. Podem vir jogar futebol popular, porque si vierem treinar dão autorização para vocês irem ao torneio com outros bairros. E neles nós comemos, brincamos e dormimos todos juntos no ônibus na volta. Às vezes treinamos no campinho ou nas Três Tiras. Vocês estão convidados para vir e nós lhes daremos todas as autorizações que quiserem.

Você é um cara legal, Papai Noel. Uma boa pessoa, porque você traz presentes se os meninos se comportam bem. E se se comportam mal vocês traz um carvão e uma maçã. O carvão os meninos jogam foram, mas a maçã podem comer.

No ano que vem prometo que vou me comportar bem. E neste ano prometo que me comportei mal.

Amo muito você.

Na terça-feira nos vemos. E na quarta também.

**Tomás Fleitas Agustín Ojeda García,
De Zavaleta”.**

(...)

É Natal e cai a noite em Zavaleta, um bairro popular às margens de uma Buenos Aires que poucos conhecem e por quem quase ninguém se interessa. E não sei de onde tiraram a ideia de que Papai Noel não existe...

6. 18.000

18.000 segundos transcorrem em 5 horas.

18.000 pessoas nascem a cada 75 minutos.

18.000 dólares é o preço para dormir uma noite no hotel mais luxuoso de Dubai.

18.000 quilos de sorvete são consumidos anualmente por 1000 australianos.

18.000 quilos de doce de leite são consumidos anualmente por 6000 argentinos.

18.000 fileiras de cocaína são aspiradas a cada 7 minutos no mundo.

18.000 mililitros de silicone seriam suficientes para realizar dez novos implantes mamários em Pamela Anderson.

18.000 fios de cabelo são perdidos por uma pessoa adulta a cada 8 meses.

18.000 garrafas de Coca-Cola são consumidas por segundo em todo o mundo.

18.000 cigarros são fumados a cada 2 décimos de segundo.

18.000 litros de leite alimentam durante um ano 50 finlandeses, 71 americanos, 1276 haitianos, 3502 cidadãos da Costa de Marfim, 5114 de Malawi e 14.286 da República Democrática do Congo.

18.000 quilos de carne são consumidos a cada 12 meses por 157 australianos, 184 argentinos, 191 canadenses, 212 brasileiros, 2045 nigerianos, 2118 etíopes e 2308 moçambicanos.

18.000 caminhões poderiam andar sem parar durante 300 anos com os 205.000.000 galões de petróleo que foram derramados no Golfo Pérsico pela British Petroleum em abril de 2010.

18.000 voltas ao mundo poderiam dar dois grandes aviões comerciais com esse mesmo combustível, cada um.

18.000 toneladas de gelo derretem por segundo na Groenlândia e na Antártida.

18.000 bonecas Barbie poderiam ser compradas com 302.500 dólares, preço do exclusivo modelo da pequena loira desenhado pelo joalheiro Stefano Caturi.

18.000 bonecas Barbie são vendidas a cada 20 horas no mundo.

18.000 minutos (ou seja, cerca de duas semanas) é o que mais de 1.000.000.000 de pessoas que ganham menos de 2 dólares por dia deveriam trabalhar para poder comprar uma boneca Barbie.

18.000 dólares, em média, é o que ganham os milionários latino-americanos a cada 11 horas; a mesma quantia ganham os milionários africanos a cada 18 horas e os europeus a cada dois dias.

18.000 dólares é o custo, nos Estados Unidos, de dois meses e meio de tratamento com o Glivec, um remédio fundamental para os pacientes com leucemia mielóide crônica, uma doença que mata milhares de pessoas sem tratamento nos países mais pobres.

18.000 denúncias de estupro são realizadas a cada 4 dias no mundo, embora exista a suspeita de que ocorram mais do que o triplo.

18.000 seres humanos são vítimas de tráfico de pessoas a cada 12 horas.

18.000 meninos e meninas foram submetidos ao tráfico sexual nos últimos cinco dias.

Hoje, 18.000 meninos e meninas morrerão de causas que poderíamos ter evitado.

Mas, quem se importa?

Nota: as informações apresentadas correspondem a diversas fontes acadêmicas ou jornalísticas. Os dados sobre a mortalidade infantil correspondem a um relatório que acaba de ser publicado pela UNICEF, a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Mundial e o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Divisão de População das Nações Unidas. A cada ano, 6.600.000 de meninos e meninas morrem vítimas de doenças como a diarreia, a pneumonia ou o paludismo. A boa notícia é que a cifra corresponde à metade dos que morriam em 1990. Entretanto, a situação não deixa de ser assustadora e nos move a lutar pela defesa dos direitos da infância, onde quer que seja.

Comunicado de imprensa da UNICEF:

http://www.unicef.org/spanish/media/media_70375.html

Relatório "*Committing to Child Survival: A Promise Renewed. Progress Report 2013*": http://progressreport.apromiserenewed.org/img/apr_progressreport_2013.pdf

Grupo Interinstitucional das Nações Unidas sobre Mortalidade Infantil (UM-IGME): <http://www.childmortality.org/>

7. MAFALDA E A ESPERANÇA

No dia 15 de março de 2012, Mafalda completou 50 anos. Estava disposto a celebrar a data visitando as páginas e portais que, durante os últimos dias, deram-se o trabalho de recompilar frases, tiras, desenhos e histórias desta genial criação de Quino. Dizem que Mafalda é uma das imagens que mais circularam e continuam circulando pelo mundo e, junto com a de outro ícone argentino, Che Guevara, ilustrou milhões de camisetas e cadernos escolares, pôsteres, adesivos, revistas, jornais e agendas, em uma balbúrdia iconográfica que revela admiração, respeito e a mais absoluta devoção por essa menina de cabelos rebeldes e frases de uma inteligência esmagadora.

Estava disposto a celebrar, dizia, quando me deparei com um dos recentes vídeos de uma excelente série produzida pela [UNICEF](#), *2 Lives: 2 Miles Apart*, no qual se apresenta um contraponto entre a vida das crianças separadas por duas milhas de distância em uma mesma cidade, em uma única realidade, mas em dois mundos diferentes. A história desse novo capítulo se passa em Mumbai, na Índia, onde, sem saber, convivem duas meninas. Manisha é muito pobre, realiza trabalhos domésticos e abandonou a escola – embora se suspeite que tenha sido a escola que a abandonou. Maansi é uma entusiasmada e animada menina que ama seu colégio, pertence a uma família de classe média e, como tantas outras meninas de sua idade, enche seu armário com

adesivos de princesas. O vídeo constrói o contraste polifônico entre essas duas vidas pequenas, nas quais se reflete um futuro de injustiças e outro de oportunidades.

Manisha chora. Chora quando lembra que teve de abandonar a escola porque quis, porque não pôde continuar, porque teve de fazê-lo, porque nas condições nas quais sua família vivia não pôde evitar essa decisão. Chora como qualquer outra menina, mas suas lágrimas pertencem a todos nós, molham nossas faces a mais de duas milhas de distância. Suas lágrimas são como as de qualquer menino ou menina. Lágrimas de cortar o coração, que interpelam nossa preguiçosa consciência. Quando uma menina chora, em qualquer lugar do planeta, chora do mesmo jeito. Quando chora por uma injustiça, sua dor é universal.

Estava disposto a celebrar o aniversário de Mafalda, como dizia. Aliás, embora ela esteja muito melhor que eu, temos quase a mesma idade. Mas não sabia mais como fazê-lo, pois as lágrimas de Manisha tinham me comovido. As frases certas dessa pequenina que odeia sopa e dialoga com sua tartaruga Burocracia atravessavam minha cabeça, buscando alguma explicação para a barbárie que supõe negar a um menino ou a uma menina os seus direitos.

Imaginei que Manisha talvez nunca conheça Mafalda. E pensei que era isto o que Mafalda tanto tentava nos fazer entender: as lágrimas de Manisha não podem ser derramadas em vão. As lágrimas de Manisha devem ser nosso guia, nossa energia. Negar a uma criança o direito à palavra, o direito a escrever seu próprio nome, a ler o mundo e a contá-lo, é uma das mais brutais injustiças que ainda se perpetuam em um planeta que se mostra indiferente ao sofrimento dos mais fracos.

Mafalda, essa menina que há 50 anos nos alfineta com sua inteligência, sabe bem.

Como eu gostaria de comemorar o aniversário de Mafalda com Manisha. Seus nomes soam tão doces, tão ternos, tão parecidos.

Não entrarei hoje em nenhuma página, em nenhum portal ou jornal que lembre Mafalda. Isso me basta.

Já entendi.

Mafalda mora nas lágrimas e nas risadas de todas as Manishas que habitam a face da terra. E é a elas que devemos todos os nossos esforços e todo o nosso compromisso.

Mafalda, mais uma vez, conseguiu o que queria. Não há melhor celebração do que lutar para que todos os seres humanos tenham direito à palavra. Não há melhor celebração do que lutar pela comunhão da esperança, em que homens e mulheres se unem em um compromisso de fazer com que as lágrimas de Manisha não nos sejam indiferentes.

Vamos comemorar este aniversário construindo um mundo no qual seja possível, como certa vez lembrou Gianni Rodari, *“o uso total da palavra para todos. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”*.

EDUCAÇÃO

1. PAULO FREIRE E A HISTÓRIA DE UM MANUSCRITO

Foi há 46 anos, quando no Sul, como agora, começava a primavera. Paulo Freire estava exilado no Chile, país ao qual havia chegado depois do golpe militar que daria origem, no Brasil, a uma das mais longas ditaduras latino-americanas. Era um dia como tantos outros em Santiago. Paulo Freire tinha convidado seus amigos Jacques Chonchol e María Edy para conversar e dividir com eles seu prato predileto: a “galinha à cabidela”, uma especialidade de origem portuguesa e muito popular no nordeste brasileiro, que sua companheira Elza preparava com maestria. Freire tinha conhecido Chonchol ao chegar ao Chile, e ele lhe havia oferecido um trabalho no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP), do qual era vice-presidente. Freire desenvolveria ali parte de sua experiência de educação popular com setores rurais.

TORNARAM-SE AMIGOS ÍNTIMOS.

Naquela tarde, ao se despedir, Freire disse que queria oferecer-lhes uma lembrança como agradecimento pelos anos de trabalho compartilhados: o manuscrito de um livro escrito em uma perfeita letra itálica, quase sem rabiscos e dividido em quatro capítulos. Na dedicatória a seus queridos Jacques e Maria Edy, ele escreveria: “Gostaria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que talvez não sirva, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens”.

No ano seguinte, Freire se mudou para os Estados Unidos, passando onze meses na Universidade de Harvard. Levava consigo uma cópia do manuscrito deixado para Chonchol e sua esposa. O texto seria publicado pela primeira vez em inglês, no começo dos anos 1970. Nasceu, assim, uma das obras de maior importância e influência no pensamento pedagógico e social mundial da segunda metade do século XX: a ***Pedagogia do Oprimido***.

Jacques Chonchol tinha conhecido Freire quando ainda era militante da Democracia Cristã e trabalhava no governo de Eduardo Frei Montalva, do qual se afastaria politicamente, tornando-se fundador do Movimento de Ação Popular Unitário. O MAPU foi um dos principais partidos da esquerda chilena, que contribuiu para o triunfo eleitoral de Salvador Allende em novembro de 1970. Chonchol foi Ministro da Agricultura do governo da Unidade Popular.

O golpe de estado que derrubaria Allende e daria início à ditadura do general Pinochet, obrigou Chonchol a exilar-se na França por mais de 20 anos, onde foi diretor do Instituto de Altos Estudos da América Latina da Universidade de Paris.

Antes de partir para o exílio, Chonchol permaneceu refugiado por nove meses na embaixada da Venezuela. Sua casa, como a de tantos outros militantes e intelectuais de esquerda, foi saqueada pelas forças militares nacionais em numerosas ocasiões, sua biblioteca destruída, seus livros queimados e tudo o que tinha valor, roubado.

O manuscrito de ***Pedagogia do Oprimido*** sobreviveu a todos esses abusos. Desconhecendo sua importância ou ignorando do que se tratava, nenhum militar destruiu a pasta que continha as mais de 200 páginas escritas por Paulo Freire. A mãe do Chonchol, por intermédio de sua irmã, mandaria o documento para Paris, alguns anos mais tarde. “Quando retornei ao Chile, trouxe-o comigo, e aqui continuei guardando-o religiosamente”, afirmou em uma entrevista realizada por José Eustaquio Romão.

No Chile, a ditadura travou uma luta sangrenta contra o pensamento crítico, assassinando intelectuais e estudantes, docentes e jovens dentro e fora das universidades. Decretos e ordens marciais censuravam livros e autores. “Matavam palavras e matavam pessoas”, como afirmou a grande escritora argentina Laura Devetach.

Nas fogueiras de livros pensantes, a ditadura chilena alimentava sua esperança em um mundo dominado pelo silêncio, pelo medo e pela opressão.

A ditadura argentina tentava imitar seu vizinho, nesse curioso exercício que esses dois países vizinhos quase sempre realizaram, dispostos a desprezar-se por suas virtudes e aproximar-se nos espantos de uma história que os torna tragicamente parecidos. Milhares de livros foram censurados na Argentina, milhares incendiados, seus autores e seus leitores foram bru-

talmente assassinados e desaparecidos por terem cometido o imperdoável delito de sonhar com um mundo mais justo, mais igualitário e livre.

Em 16 de dezembro de 1976, a revista *Gente*, um meio de comunicação de atualidade que ofereceu seu pleno apoio à ditadura militar, publicava uma “Carta Aberta aos Pais Argentinos”, na qual expressava:

“Se você mandar seu filho para um colégio — religioso ou laico — estará cumprindo apenas uma obrigação civil. Isso não é o mais importante. O importante é que se cumpram também com as leis morais de sua sociedade e de sua cultura.

Como? Não é tão difícil. Interesse-se pelos livros que os professores ou os sacerdotes recomendam ao seu filho. Seja cauteloso com as atividades escolares que não são estritamente matérias de promoção, como por exemplo, Catequese ou Moral. Não olhe com indiferença ou com absoluta conformidade outras atividades que se prestam a separações: os acampamentos, os encontros de convivência, os retiros espirituais, as visitas a vilas miseráveis. Você tem uma grande responsabilidade nisto.

*Porque você não sabe — não pode saber — qual é o rosto do inimigo. Ou de que ele se disfarça. Você entrega, dá de presente seu filho à escola durante muitas horas por dia — às vezes durante semanas inteiras — e ignora o que acontece. Certamente estarão educando-o como se deve. Mas existe a possibilidade de que não seja assim. E um dia, quando seu filho começar a discutir com você, questionando seus pontos de vista, falando de ‘brecha generacional’, afirmando que tudo o que aprende na escola é bom e tudo o que aprende em casa é mau ou está errado, já será muito tarde. Seu filho estará hipnotizado pelo inimigo. Sua mente será de outro. Daí à tragédia será um curto e rápido passo. **Se isso acontecer e um dia você tiver de ir ao necrotério reconhecer o cadáver de seu filho ou de sua filha, não pode culpar o destino ou a fatalidade.** Porque você poderia tê-lo evitado.*

Por exemplo: você sabe o que seu filho lê? (...) Por isso, por tudo isso e por muito mais, prudência. Cautela. Vigilância. Analise as palavras que seu filho aprende todos os dias na escola. Há palavras sonoras, musicais, que formam frases cheias de beleza, mas que encerram chaves que o inimigo usa para invadir a mente de seu filho. Certo tom classista nos comentários, a palavra ‘compromisso’, descrições do mundo como um mundo de pobres e de ricos, e da História como uma eterna luta de classes. “

Em seguida, a “carta” atacava a obra de Paulo Freire, a quem acusava de produzir “anarquia”. Em 25 de outubro de 1978, o Ministério da Educação argentino, por meio da circular N° 250, proibiu a leitura e a distribuição das obras de Paulo Freire em todo o país.

A crueldade inquisidora era de tal magnitude que o mesmo ministério publicou, em 1977, o folheto: “Subversão no âmbito educativo (conheçamos nosso inimigo)”, no qual se afirmava que o acionar subversivo começava na educação pré-escolar, já na primeira infância, “*através de professores ideologicamente captados para incidir sobre as mentes dos pequenos alunos, fomentando o desenvolvimento de ideias e condutas rebeldes, aptas para a ação que se desenvolverá em níveis futuros. (...) Tendo em conta estas bases essenciais, os editoriais marxistas pretendem oferecer ‘Livros úteis’ (...) que os ajudarão a não ter medo da liberdade*”.

Destruir livros para destruir o futuro. Reduzir o pensamento a cinzas.

TENTARAM FAZÊ-LO. NÃO CONSEGUIRAM. NÃO CONSEGUIRÃO.

Esta é a história do manuscrito de *Pedagogia do Oprimido*, que resistiu ao tempo protegido por um mistério que alguns chamarão de “milagre”, e outros atribuirão à persistente supremacia da liberdade sobre a opressão.

Nota 1: No início deste ano, em fevereiro de 2014, o manuscrito de “Pedagogia do Oprimido”, que ainda estava sob os cuidados de Jacques Chonchol, foi doado à Biblioteca Nacional do Brasil. O Instituto Paulo Freire e seu diretor, Moacir Gadotti, assim como José Eustaquio Romão, ex-ministro da educação do Brasil, Aloizio Mercadante, e o atual secretário executivo anexo de dito ministério, Francisco das Chagas Fernandes, foram os responsáveis por esse fato histórico. Uma edição fac-símile foi publicada por aquelas instituições e pela Universidade Nove de Julho, de São Paulo.

Nota 2: A Biblioteca Nacional da Argentina publicou um excelente trabalho de pesquisa realizado sob a coordenação da Gabriela Pesclevi. *Livros que re-moem* realiza um inventário detalhado da literatura infantil e juvenil censurada pela ditadura que assolou o país entre 1976 e 1983. Trata-se de uma obra fundamental por sua rigorosidade documental, além de estar excelentemente editada.

Nota 3: A Escola de Artes e a Biblioteca Nicanor Parra da Universidade Diego Portales, do Chile, aos 40 anos do golpe de estado que derrubou o presidente Salvador Allende, organizou a exposição: “Livros queimados, escondidos e recuperados 40 anos após o golpe”. O evento foi uma maneira muito importante de dar visibilidade a uma das dimensões da política repressiva realizada no país durante a ditadura militar.

2. EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: FRAGMENTOS DE UM POEMA

No dia 12 de setembro de 1973, um dia depois do golpe de Estado que arrasaria o país por mais de 16 anos, Víctor Jara entrou como prisioneiro clandestino no Estádio do Chile. Desde o começo, soube que logo o matariam. A brutal ditadura que tinha início sob o comando do General Pinochet não perdoaria sua impertinência de poeta popular, de grande trovador da liberdade, da justiça social e da igualdade. Víctor Jara, um dos maiores artistas latino-americanos, sabia que seria assassinado em poucas horas, embora seu sorriso não saísse nem um segundo de seu rosto de trovador mágico, de camponês humilde, de militante incansável. Mal havia entrado no Estádio que anos mais tarde levaria seu nome, Víctor foi atacado ferozmente. Apesar de ter suas mãos destroçadas pelas bordoadas de um fuzil, conseguiu escrever um poema que entregou, em fragmentos, a seus companheiros de martírio. Queria que o fizessem chegar às mãos de Joan, sua amada mulher. Distribuí-lo em pequenos pedaços de papel impediria que fosse interceptado pelos carcereiros. No dia 15 de setembro, Víctor Jara foi assassinado. Seu poema, assim como seu sorriso, conseguiu transpor os muros cinzentos e gelados daquele estádio de morte e espanto.

Anos mais tarde, os diferentes fragmentos desse desconsolado poema foram recuperados. Um impactante mural do artista Jorge Taccla localizado no acesso ao Museu da Memória e dos Direitos Humanos do Chile o imortaliza.

Um poema em fragmentos, sobrevivendo à brutalidade de uma ditadura que imaginou ingenuamente que os trovadores da liberdade morrem quando suas mãos são cortadas ou quando sua voz é calada. Pedacinhos de papel mais fortes que o soar das balas que destroçaram os corpos – mas nunca as almas – de milhares de chilenos e chilenas cujo único delito havia sido terem se animado a sonhar com um país mais justo. Pedacinhos de papel, fragmentos de um poema, sobrevivendo ao tempo, como o sorriso de Víctor Jara.

IMORTAIS, COMO TODO CANTO DE LIBERDADE.

O direito à memória, no Chile e em toda a América Latina, pode ser interpretado como um exercício de recuperação dos fragmentos de uma história dispersa. Uma história que, para ser contada, precisa ser reconstruída, expurgada do silêncio à que foi submetida por meio da violência, da tortura, do desaparecimento e do assassinato. A história latino-americana está marcada por essa violência e pelos esforços de suas elites em ocultar e silenciar as razões que explicam por que, em nossos países, os direitos humanos têm sido sistematicamente desprezados.

O direito à memória é sempre, inegavelmente, o direito que os povos têm de conhecer seu passado para ter a oportunidade de construir sua emancipação.

Trata-se de ter direito a rejeitar o calendário de efemérides e silêncios que tentaram nos impor. Trata-se de rejeitar o esquecimento e aceitar que o fardo do passado só poderá ser superado quando formos capazes de olhar para frente sem as lentes do medo ou da apatia. É preciso lembrar para avançar. É preciso juntar os fragmentos de todos os poemas que ainda permanecem perdidos. E é preciso fazer isso porque um povo que não pode pensar seu passado, não pode pensar seu futuro.

A memória não é apenas lembrança, evocação ou registro nostálgico de um tempo já transcorrido. É um guia para a ação, para o movimento no itinerário do porvir. A memória é esse imperativo categórico que nos propõe Theodor W. Adorno, ao afirmar que lembrar é agir para que Auschwitz não se repita. Diante da metáfora dolorosa de Auschwitz, Adorno estabelece os vínculos entre memória, pensamento e ação. Que a barbárie não se repita é o imperativo categórico da humanidade. Temos direito à memória porque temos direito a fazer do nosso futuro um futuro melhor.

Na América Latina, lembrar é uma obrigação moral, isto é, uma obrigação prática, pedagógica, educacional; uma obrigação para a intervenção e para o compromisso. Por isso, neste canto do mundo, a educação é tão importante. Não acredito que a escola pública deva

encontrar as causas que a justificam em outro fundamento que não o de contribuir com a defesa e a ampliação dos direitos humanos. Essa missão parece muito importante, principalmente quando comparada à pobreza das perspectivas educacionais que nos são propostas por aqueles que consideram que a transmissão das competências do mercado e a formação profissional são as únicas finalidades do sistema educacional em uma sociedade democrática.

Aqui, na América Latina, não podemos nos dar o luxo de que a educação não seja uma prática da liberdade.

É nesse sentido que o direito à educação e o direito à memória fundem e confundem suas fronteiras, seus sentidos, sua razão de ser. Evidentemente, em nossos países é muito importante aquilo que os meninos e meninas aprendem nas matérias de língua, matemática e ciências. Entretanto, estimo que isso seja muito pouco para medir a qualidade de nossa educação e o direito que deve garanti-la. Também é muito pouco para avaliar a qualidade do trabalho de nossos docentes. Aqui, no Sul do planeta, a educação é um bem público fundamental, porque dela depende a possibilidade de que o passado se torne legível, se torne um mapa, um guia que nos permita explicar porque chegamos até aqui. No Sul do planeta, a qualidade da educação talvez devesse ser medida pela capacidade que ela tem de contribuir para evitar que os erros do passado voltem a se repetir.

É preciso continuar juntando os fragmentos de uma história que quase sempre foi mal contada. E devemos fazê-lo porque a educação, assim como o poema de Víctor Jara, é um desafio ao espanto, um imenso ato de amor.

*Como me sai mal o canto
quando tenho que cantar o espanto.*

*Espanto como o que vivo
como o que morro, espanto.*

*De ver-me entre tantos e tantos
momentos do infinito
em que o silêncio e o grito
são as metas deste canto...*

(Víctor Jara, 14 de setembro de 1973)

3. CHAMAR AS ESCOLAS POR SEUS NOMES

Quase todos os ditadores foram à escola. Não há como evitar. Poucas vezes é possível prever que um menino, igual a tantos outros, algum dia se transforme em um genocida, violador de direitos humanos e inimigo da liberdade. Essa questão deveria colocar em evidência alguns limites da suposta capacidade redentora do saber. A educação serve para liberar o mundo da opressão, mas nem sempre parece desempenhar essa função com sucesso. A permanência na escola e os anos de estudo não evitaram que meninos angelicais se transformassem em tiranos ou desumanos assassinos no momento de governar seus países.

Os professores do *Colegio del Sagrado Corazón* poderiam ter suspeitado que aquele menino baixinho e estudioso, de nome interminável e que nem parecia ser tão esperto, seria algum dia autoproclamado “*Caudilho da Espanha pela graça de Deus*”? Na escola, Franco era simplesmente: Francisco Paulino Hermenegildo Tódulo Franco y Bahamonde Salgado Pardo de Andrade.

É difícil imaginar que o ditador Jorge Rafael Videla algum dia também tenha sido um menino e que tenha aprendido, em uma sala de aula e com o apoio de uma professora, a soletrar a palavra “*vida*”. Ou que um genocida da dimensão de Augusto Pinochet tenha tido, alguma vez, um boletim escolar.

Será que os professores de Alfredo Stroessner, Efraín Ríos Montt, Anastasio Somoza ou Jean-Claude Duvalier alguma vez se perguntaram se poderiam ter feito algo para evitar que esses ingênuos meninos se transformassem em déspotas sanguinários?

Recentemente veio à tona a notícia de que Kim Jong-un, o caricato e brutal ditador norte-coreano, havia estudado com uma identidade falsa (e vários quilos a menos) em uma escola pública de Liebfeld, Suíça. Os surpresos e incrédulos docentes que o tiveram como aluno lamentavam que não tivesse restado quase nada do espírito tolerante e humanista que eles transmitiam em suas classes.

Os ditadores vão à escola quando são crianças e, às vezes, também quando são adultos.

Os Estados Unidos promoveram e financiaram desde meados dos anos 40 a *Escola das Américas*, um centro de formação militar que se transformou em um criadouro de violadores da ordem constitucional democrática em todo o Sul do continente. Se sua festa de formatura fosse realizada na Prisão de Carabanchel, não haveria celas suficientes para abrigar os seus mais distintos ex-alunos.

Seja como for, embora é inevitável que os ditadores frequentem a escola, não é inevitável que as escolas os homenageiem, carregando seus nomes.

RENOMEANDO AS ESCOLAS

Há poucos dias, a comunidade de educadores do Colégio Normal de Santa Rosa, na Província de La Pampa, na Argentina, resolveu trocar o nome da escola. A decisão foi resultado de uma longa votação, da qual participaram docentes, alunos, diretores e não docentes. “Julio Argentino Roca” deu lugar a “Clemente José Andrada”. Roca foi presidente e comandou a chamada “Campanha do Deserto”, um dos principais marcos do genocídio sofrido pelas comunidades indígenas no país e que permitiu consolidar as bases de uma Argentina oligárquica, cujas marcas ainda não desapareceram. Clemente Andrada foi, simplesmente, professor, além de ter sido o primeiro diretor do Colégio Normal de Santa Rosa.

Recuperar as escolas da expropriação ética à qual foram submetidas quando foram batizadas com nomes de ditadores nunca foi uma tarefa fácil. Em algumas nações, continua sendo uma dívida a pagar.

O caso mais emblemático é o Brasil, país no qual foi instaurada uma Comissão da Verdade quase três décadas após o fim da ditadura militar. No Brasil, existem centenas de escolas públicas que carregam o nome de alguns dos militares que presidiram o governo de fato entre 1964 e 1985: Humberto Castello Branco, Artur de Costa e Silva, Emílio

Médici, Ernesto Geisel e João Cambraia Figueiredo. Nomes que também identificam ruas, pontes, túneis e praças. Há apenas poucos dias o prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, promulgou uma lei que permite a mudança de nome de lugares públicos que prestem homenagem às “autoridades que tenham cometido crimes contra a humanidade ou graves violações aos direitos humanos”.

Um dos atos mais significativos para a eliminação de referências e nomes de ditadores ou realizações da ditadura em espaços e edifícios públicos foi a *Lei da Memória Histórica*, da Espanha. O mérito da lei é indubitável, embora tenha sido promulgada no ano de 2007, ou seja, 32 anos depois que Arias Navarro anunciou, com voz embargada, a morte do Generalíssimo. Um ano depois, apenas alguns nomes de instituições escolares que possuíam nomes ou referências da ditadura franquista foram trocados, um panorama que foi se modificando, apesar de ainda existirem escolas cujos nomes rendem homenagens a ditadores, como Miguel Primo de Rivera.

É preciso lembrar que o Partido Popular não apoiou a Lei da Memória Histórica, ao contrário, combateu-a de diversas formas. Isso é algo que não pode deixar de ser uma preocupação em uma conjuntura marcada por um novo projeto de reforma educacional que em nada oculta a herança autoritária do franquismo e seu desprezo por todas as conquistas democráticas da escola pública espanhola. Fica como consolo a suspeita de que é altamente improvável que algum dia um centro educacional seja batizado com o nome do Ministro José Ignacio Wert.

Na Argentina, foram numerosos os esforços para remover das escolas as marcas das ditaduras que floresceram ao longo dos últimos duzentos anos. Entre eles, destaca-se a Resolução 4726/08, que permitiu que mais de mil escolas da Província de Buenos Aires mudassem de nome, proibindo que as mesmas tenham como referência a “homens ou mulheres que tenham sido condenados por crimes contra a humanidade, mesmo que tenham recebido o benefício do indulto ou comutação da pena”.

A vontade de retirar da sociedade e dos espaços públicos as reminiscências ditatoriais ganhou um grande impulso durante o governo do presidente Néstor Kirchner. Sem dúvidas, um dos atos mais memoráveis de seu mandato foi quando exigiu que, em sua presença – e em meio a um ato realizado no próprio dia 24 de março de 2004, aniversário do golpe militar – fossem retirados da galeria de honra do Colégio Militar os retratos dos ditadores Jorge Rafael Videla e Reynaldo Bignone, ex-diretores da instituição. Dez meses depois de assumir a presidência, Kirchner realizou um gesto que teve para o país um significado muito mais do que simbólico, marcando a última década: ordenou ao próprio

chefe do exército, o Tenente General Roberto Bendini, que retirasse os retratos. Nesse mesmo dia, ao transformar a *Escola de Mecânica da Armada* em *Museu da Memória*, disse: “As coisas devem ser chamadas pelo seu nome. Como Presidente da Nação Argentina, devo pedir perdão por parte do Estado nacional pela vergonha de termos nos calado durante vinte anos de democracia diante de tantas atrocidades. Falemos claramente: não é rancor nem ódio o que nos guia e o que me guia. É justiça e luta contra a impunidade.

Que nenhuma escola carregue o nome daqueles que violaram os direitos humanos; daqueles que fizeram da prepotência autoritária sua forma de governo; que mutilaram a liberdade, promovendo a injustiça, a miséria e a exclusão. Que nenhuma escola negue, com seu nome, o legado que deve entregar às futuras gerações: a possibilidade de imaginar e de construir um mundo mais justo e igualitário, mais solidário e fraterno.

Chamar as escolas por seus nomes é fazer da educação uma oportunidade para inventar sonhos de liberdade e autonomia, de emancipação e justiça.

4. NINGUÉM ESCREVE À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Não se passa um só dia sem que aqueles que publicam suas opiniões opinem sobre a educação pública. Porém, ocorre o contrário com a chamada opinião pública, cujas opiniões acerca da educação quase nunca ganham notoriedade e nem muito menos alguém interessado em publicá-las.

É fácil observar que quase todas as opiniões publicadas sobre o estado da educação costumam ser condenatórias e altamente críticas. É sintomático que isso ocorra não apenas nos países menos desenvolvidos, mas também em alguns que costumam ser apresentados como exemplos ou modelos a seguir em matéria educacional. Basicamente, fala-se mal da escola pública em qualquer lugar do planeta. Sempre falta à escola algo que ela nunca teve ou, no melhor dos casos, algo que perdeu com o passar do tempo e como consequência da irresponsabilidade ou incompetência do professorado. As notícias sobre educação são, quase sem exceção, más notícias. Não deixa de ser verdade que essa é uma característica inerente ao jornalismo. Geralmente, todas as notícias são más notícias. O que chama a atenção no caso da educação pública é a unanimidade de visões negativas que os *opinadores* das mais diversas origens e vertentes políticas defendem e difundem a seu respeito. Todos parecem partir da premissa de que as coisas na educação andam bastante mal e, certamente, piorarão com o passar dos anos. O

debate, quando existe (e quase nunca existe), concentra-se em ligeiras discussões acerca de quais são as receitas ou fórmulas que permitiriam superar essa crise.

Em suma, se alguma coisa funciona mal, deve ser consertada; e para fazê-lo é preciso perguntar àqueles que sabem, não às pessoas comuns que aparentemente não sabem nada. Os que “sabem”, os que estão inconformados, os que conhecem e podem contribuir com engenhosas soluções à estrutural decadência da educação, costumam ser homens de negócios, políticos de sucesso e quase sempre conservadores, especialistas em tendências globais e mercados de trabalho competitivos, formadores de opinião com opinião deformada e, em algumas ocasiões, especialistas em temas educacionais que abominam o trabalho feito pelos docentes nas escolas públicas e que exaltam até o paroxismo as virtudes da educação privada. Por esse motivo, é propícia a publicação dos resultados da pesquisa de opinião e expectativas sobre a educação latino-americana realizada pelo Latinobarómetro, de acordo com a solicitação da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI).

Os méritos do estudo, com base em mais de 20 mil entrevistas realizadas em 18 países do continente, são significativos. De um lado, ele contribui com numerosos indicadores acerca de uma percepção social sobre a educação que contrasta com o senso comum ofensivo e depreciativo associada à escola pública que costuma ser transmitido por aqueles que opinam publicamente sobre assuntos educacionais. Como afirmávamos neste mesmo jornal há poucos dias, a opinião pública não pode ser confundida com a opinião publicada.

De outro lado, essa pesquisa é parte do processo de acompanhamento e avaliação do projeto **Metas Educativas 2021**, um ambicioso compromisso que os países ibero-americanos assumiram e sintetizaram em uma dezena de grandes objetivos destinados a fazer da educação um direito efetivo em toda a região. As Metas foram assumidas como uma responsabilidade comum pelos primeiros mandatários de todas as nações participantes da Cúpula Ibero-americana de Mar del Plata, há dois anos, constituindo uma importantíssima conquista política do time liderado por Álvaro Marchesi na OEI. Não é pouco que, no contexto desse acordo, tenha-se decidido saber qual é a opinião das sociedades latino-americanas sobre sua própria educação, assumindo os riscos do caso.¹

O estudo da OEI mostra que a América Latina tem uma visão cautelosa sobre a qualidade da educação pública. Em uma escala de 1 a 10, a média regional é de 5,8. A escola pública funciona excelentemente

¹ Os resultados da pesquisa mencionada neste artigo podem ser consultados no segundo capítulo do documento *Miradas sobre la Educación Iberoamericana 2012*.

bem? Não, indicam os que participaram da pesquisa. É tão desastrosa quanto costumam nos contar? Também não. Em resumo, qualquer triunfalismo ou derrotismo a respeito da escola deve ser equilibrado. As sociedades latino-americanas parecem aceitar que a escola não passa por seu melhor momento. Entretanto, nem por isso afirmam que ela é o absurdo que refletem aqueles que a descrevem publicamente.

Esse dado é especialmente relevante quando comparado com a opinião acerca da educação privada, cuja nota média é 6,6. Uma melhor percepção que a atribuída à educação pública, mas não suficientemente ampla para justificar os elogios feitos pelos formadores de opinião quando se trata de condenar o público e exaltar o mercado como promessa de eficiência e ideal de justiça e liberdade. Dito de forma mais clara, a escola parece estar longe das expectativas que a população tem com relação a ela, seja pública ou privada. As pessoas comuns, que opinam por meio de pesquisas porque não têm outros espaços nos quais fazê-lo, consideram que a educação deveria melhorar. Entretanto, não parecem aceitar de bom grado a criminalização da escola pública e a exaltação dos supostos méritos da escola privada que tanto apregoam aqueles que falam em seu nome. É um grave erro supor que porque a opinião pública latino-americana não é “formadora de opinião”, carece de uma opinião formada.

De fato, a pesquisa da OEI contribui com a evidenciação da limitada influência que a opinião publicada costuma ter sobre a opinião pública.

Para entender melhor o assunto, pedi a um amigo matemático que me ajudasse a calcular até que ponto as opiniões publicadas sobre a educação influenciam potencialmente a opinião que as pessoas têm acerca da escola pública. Ou seja, considerando que, hipoteticamente, a cada cinco opiniões publicadas quatro sejam favoráveis à escola privada e uma à escola pública, qual deveria ser a diferença de percepção entre uma e outra se a influência dos que opinam a favor da educação privada fosse totalmente efetiva? Se a crítica à escola pública tivesse um impacto direto e linear na percepção das pessoas quando avaliam a educação privada, ela deveria ter obtido uma nota entre 8,9 e 9,3; e não de 6,6. Assim, a diferença entre a avaliação de uma e outra teria alcançado os 3,5 pontos, enquanto na pesquisa realizada é quatro vezes menor: 0,77.

Os formadores de opinião que militam contra a educação pública deveriam admitir o fato. Apesar de todo seu arsenal de zombarias e desprezo com respeito à escola das grandes majorias, sua capacidade de convencimento ou de recrutamento das pessoas comuns parece bastante limitada.

Duas conclusões podem ser extraídas dessa pesquisa. Por um lado, a escola pública não é tão ruim nem a privada tão boa como di-

zem. Por outro, as pessoas não acreditam muito naqueles que opinam publicamente em seu nome.

Seja como for, e mais além das semelhanças e diferenças entre os países, não restam dúvidas de que, do ponto de vista da opinião pública, ainda há muito por melhorar na educação. Não se trata de uma má notícia. No fim das contas, uma sociedade exigente com seus direitos é um sintoma de crescimento democrático.

Da mesma forma, e contrariamente à opinião publicada, a opinião pública acredita que a educação irá melhorar nos próximos anos. E não porque será privatizada. De fato, 51% dos latino-americanos considera que a escola pública irá mudar positivamente na próxima década. Apenas 10% acredita que sua condição piorará.

ENCUESTA LATINOAMERICANA SOBRE EDUCACIÓN

En %

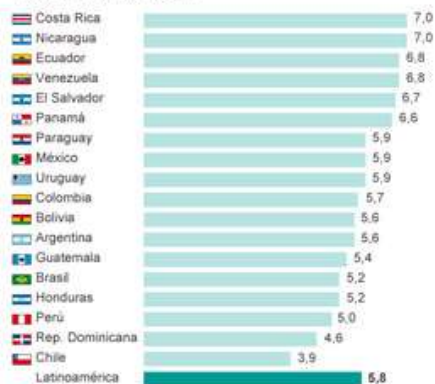
▶ CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA FUTURA

¿Cree que de aquí a los próximos 10 años la educación pública en su país mejorará?



▶ CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA POR PAÍS

Valore de 0 a 10 la calidad de la educación.
1 = Muy mala, 10 = Muy buena



Um aspecto destacado do estudo da OEI se refere às medidas prioritárias para melhorar a qualidade da educação na América Latina: 45% sustenta que elas dependem de uma melhoria nas instalações físicas das escolas. Trata-se de uma opinião bastante sintonizada com a opinião publicada: as escolas públicas são piores que as privadas porque suas condições de infraestrutura também são piores. Mas essa interpretação não se sustenta quando comparada à pesquisa educacional disponível. As condições materiais das escolas são, sem dúvidas, importantes, mas não determinantes na qualidade da educação. Um bom exemplo disto é Cuba, um país com condições limitadas de infraestrutura escolar, mas com a melhor qualidade de aprendizagens do continente.

A segunda ação que deveria ser realizada para melhorar a qualidade educacional é a formação do corpo docente. Essa é a questão que ganha maior relevância associada à terceira medida indicada pelos

participantes da pesquisa: melhorar os salários dos docentes, uma proposta que tem grande adesão em países como o Brasil, a Nicarágua, a República Dominicana, a Venezuela e a Argentina. Da mesma forma, 77% dos participantes consideram bom ou muito bom o conhecimento dos docentes sobre os conteúdos que devem ensinar; 71% afirma que é boa ou muito boa sua capacidade de ensino; e 65% têm uma opinião positiva sobre a frequência com que os docentes dão suas aulas. A permanente crítica observada a respeito do corpo docente parece contrastar com uma opinião pública que o valoriza e reconhece.

Cabe destacar que, embora a pesquisa não tenha incluído a Espanha, essa visão positiva dos docentes e da educação pública também caracteriza a sociedade espanhola. Um estudo revelado recentemente por este jornal mostra que o ensino público é a segunda instituição mais confiável do país, depois dos médicos. Os bancos e os partidos políticos aparecem em último lugar, a Igreja Católica em décimo. Apesar de toda a insistência contra a escola pública e o corpo docente, as sociedades parecem mais cautelosas e, especialmente, respeitadas com respeito ao trabalho realizado pelos centros educacionais.

A pesquisa da OEI teve uma ampla difusão na América Latina, embora boa parte dos jornais e agências de informação tenham destacado seu lado negativo e crítico. Diversos meios de comunicação aproveitaram a oportunidade para fazer irrelevantes listas comparativas, ocultando ou silenciando dados significativos e, especialmente, esperançosos. Essa é uma tendência que reforça as observações realizadas aqui e nos alerta sobre a necessidade de não confundir a opinião das pessoas comuns com a daqueles que opinam em seu nome. Além disso, reforça a importância de olharmos para a escola pública com um pouco mais de respeito.

A opinião pública e a publicação de opiniões são territórios em disputa. Reconhecer os méritos que a sociedade identifica na escola pública não significa que devemos nos conformar com o atual estado de nossos sistemas escolares e nem muito menos nos gabarmos das conquistas democráticas que ainda não alcançamos. O direito a uma escola pública de qualidade é ainda uma dívida pendente em quase toda a América Latina. Contudo, devemos evitar que a crítica democrática a um aparelho estatal que demonstrou ser ineficiente e quase sempre reativo aos direitos dos cidadãos não se confunda com o canto de sereias entoado pelos que fazem da crítica à educação um alibi para a privatização da escola pública. Na América Latina houve progressos políticos significativos e assim parecem reconhecê-lo aqueles que respondem a essa pesquisa. Progressos que abrem uma perspectiva de esperanças e desejos. Definitivamente, nunca é demais destacar que nessa escola pública de todos os dias, com suas limitações e condicionalidades, mas com um enorme potencial democrático, o destino de nossos países é traçado.

5. OS RICOS E SUA POBRE OPINIÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

No dia 12 de fevereiro, o jornal El País publicou uma interessante entrevista com David Wright, diretor da Organização Internacional de Comissões de Valores. A conversa com David Fernández Díaz se centrava nos efeitos da crise mundial nos mercados de bolsas de valores, assim como na necessidade de promover um maior controle, regulação e transparência no sistema financeiro internacional. Wright, um especialista de renome, com muitos anos de experiência na área, expôs ali sua contundente opinião contra os “megalômanos” que administram ou são responsáveis por controlar as instituições bancárias que acabam falindo ou gerando enormes perdas aos cofres públicos. O dado mais peculiar da matéria, entretanto, resumia-se à escolha do título e a uma das propostas realizadas pelo entrevistado: “Deve-se ensinar na escola o que é dinheiro”. Do ponto de vista de Wright, “são ensinadas muitas coisas na escola: ginástica, trabalhos manuais, religião... Também deveriam explicar o que é o dinheiro e por que ele é importante”.

É, no mínimo, curioso que cada vez que se inicie um diálogo sobre qualquer aspecto complexo ou crítico de nossas vidas, a educação se faça presente em uma dupla dimensão: como a causa do problema e também como sua solução redentora. Isso costuma ser assim e não deveria nos surpreender. O interessante da afirmação de Wright é que ela identifica a origem da crise financeira internacional e a megalomania

dos homens de negócio em uma suposta falta de conhecimentos sobre o valor ético do uso e do controle do dinheiro. Se a crise for produto da ignorância, então ela nasceu na escola, instituição que não transmitiu os saberes necessários para se agir de modo honesto, transparente e solidário com o patrimônio das pessoas ou dos estados. Na educação, perde-se tempo com coisas como a “ginástica”, os “trabalhos manuais” e a “religião”, deixando de lado assuntos tão importantes como os relacionados à preservação do capital econômico do qual os indivíduos e as sociedades dispõem.

Além dos conteúdos mencionados por Wright terem pouquíssima ou nenhuma importância nas escolas reais, servem como argumento para ridicularizar o que ocorre diariamente nos centros educacionais e, além disso, sobrecarregar os professores que “não sabem absolutamente nada de nada” e, obviamente, muito menos o que fazer com o dinheiro e como cuidar dele. Ao interminável inventário de responsabilidades atribuído à escola, agora se soma também sua incapacidade de prevenir as irregularidades e imoralidades que deram origem às crises econômicas que estamos vivendo.

A pobre e limitada opinião de Wright a respeito da escola, de suas funções e de seu potencial transformador coincide com a de boa parte dos empresários e donos das grandes fortunas da América Latina. Aliás, podemos observar três questões quando analisamos o que dizem e o que fazem os homens de negócios latino-americanos no campo educacional:

- 1– Atribuem a causa de todos os males das nossas sociedades à educação, especialmente à escola pública.
- 2– Afirmam ter alternativas para a crise da educação e expressam seu desejo de colocá-las em prática, contribuindo assim com o desenvolvimento de seus países.
- 3– Embora grande parte deles tenha se formado em instituições públicas de educação — principalmente em universidades públicas — nunca associam o sucesso que tiveram na vida às oportunidades recebidas nem à sua formação escolar, e sim à sua inteligência, talento e personalidade empreendedora.

O primeiro aspecto pode ser confirmado revisando-se rapidamente as intervenções públicas que quase todos os empresários ou seus porta-vozes realizam quando precisam explicar por que estamos como estamos: se existe violência e suas propriedades estão em perigo, é porque a escola não forma os jovens na cultura do trabalho. Se há desemprego, é porque a formação profissional é ineficiente e as instituições educacionais não transmitem as capacidades exigidas pelo mercado

de trabalho. Se existe pobreza, é porque a escola não promoveu a cultura empreendedora e produtiva, difundindo hábitos de ociosidade através das atitudes dos professores que estão sempre de greve em greve. Se há corrupção, se há desunião familiar, se as crianças e os jovens estão poluídos pela falta de interesse em seu próprio progresso, se vivemos em um permanente estado de apatia coletiva, se as pessoas não leem, se são enganadas pelos políticos, se jogam papéis no chão ou se o *Big Brother* tem o sucesso que tem, tudo é culpa da má educação e de seus docentes. Em resumo, como diz Wright, perde-se tempo na escola com insignificâncias e não se aprende o que verdadeiramente importa na vida.

Do mesmo modo, a partir da perspectiva empresarial, a educação pode redimir as sociedades de todos os seus males. O problema está em saber como. E os homens de negócios sabem bem como fazer isso. Por esse motivo, criam fundações que levam seus nomes, apoiam organizações destinadas a promover o progresso educacional das populações mais pobres e investem em projetos sociais e educativos que costumam dispor de um nada discreto marketing autobajulador.

A América Latina é a região mais desigual do planeta e, por este motivo, tem muitas pessoas muito pobres e algumas poucas muito, mas muito ricas. É o caso do mexicano **Carlos Slim**, que possui a maior fortuna do planeta, com mais de 69 bilhões de dólares. Slim está acostumado a realizar diversas intervenções públicas a respeito da importância da educação como base para a prosperidade econômica. Por esse motivo, o desenvolvimento de projetos educativos é um dos objetivos fundamentais da Fundação que leva seu nome. Como sustenta em seu último **Relatório de Atividades 2012**, “a **Fundação Carlos Slim** considera que impulsionar as atividades educativas e a formação de capital humano é prioritário para o crescimento do país, já que estes constituem suportes fundamentais para enfrentar da melhor forma o atual ambiente competitivo e o processo de globalização dos mercados”.

Entre outros projetos, a fundação do homem mais rico do planeta promove a iniciativa “**Ajude-me a Chegar**”, destinada a distribuir bicicletas a meninos, meninas e jovens que precisam caminhar mais de duas horas para chegar à escola. Foram distribuídas 292.964 bicicletas aos futuros membros desse suposto exército de capital humano que se forma nas zonas rurais mexicanas ou nas violentas periferias urbanas empobrecidas e maltratadas. Sempre se faz dinheiro com boas ideias. Os grandes problemas nacionais também são solucionados com o mesmo recurso: como antes ninguém nunca pensou que uma bicicleta poderia ajudar os meninos e meninas mexicanos que não têm condições de chegar à escola?

Entretanto, o problema costuma ser mais complexo. Há vezes em que as crianças chegam à escola e não veem (no sentido literal) o que a professora escreve no quadro. A Fundação Slim, com o intuito de solucionar esse inconveniente, distribuiu 127.750 óculos no programa **“Ver Bem para Aprender Melhor”**. Além disso, a Fundação proporciona milhares de bolsas de estudo por ano e já doou mais de 100 mil computadores.

Recentemente, Carlos Slim anunciou um acordo com a **Kahn Academy** para o desenvolvimento de cursos multimídia disponíveis online e destinados à população de menores recursos. A iniciativa terá um investimento próximo aos 800 milhões de dólares por parte da Fundação. A **Kahn Academy** é uma ONG norte-americana que se propõe a levar a melhor educação a qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. Sem dúvida, um objetivo louvável, que a fundação almeja alcançar com uma ampla sequência de cursos virtuais nos mais diversos campos de conhecimento. Novamente, a mesma pergunta: como ninguém nunca tinha pensado que era tão simples fazer com que todos os seres humanos tenham acesso à educação de qualidade? Os cursos promovidos por seu criador, **Salman Kahn**, são gratuitos, razão pela qual as contribuições da Fundação Slim se concentrarão em promover o acesso aos cursos virtuais, “permitindo que os professores possam se atualizar constantemente através deste material e desta plataforma”. Certamente, a internet é um negócio que Carlos Slim conhece muito bem, já que comanda o major conglomerado de empresas de telecomunicações do mundo.

A proposta pedagógica da Kahn Academy também deslumbrou outro dos homens mais ricos do planeta, o brasileiro **Jorge Paulo Lemann**, dono do maior *holding* de empresas cervejeiras do mundo e com uma fortuna estimada em 12 bilhões de dólares. Mais pobre e menos ambicioso que Slim, Lemann traduzirá para o português algumas das aulas de Kahn e **fará com que cheguem a 200 salas de aula**, contribuindo para revolucionar a educação do Brasil, país que dispõe de mais de 200 mil escolas, 50 milhões de alunos e 2 milhões de professores. Através da **Fundação** que leva seu nome, **Lemann** também contribui para com a formação de novos líderes para o mundo dos negócios, a educação e a gestão pública, concedendo bolsas de estudos para jovens realizarem estudos em diversas universidades norte-americanas. Nos últimos seis anos, cerca de 70 estudantes se viram beneficiados por essa magnífica oportunidade, embora, se do que se trata é de formar uma nova elite, os discípulos de Lemann precisarão ter um pouco de sorte, já que no Brasil existem mais de 6 milhões de estudantes universitários e a matrícula no ensino superior não para de crescer, tendo aumentado mais de 80% em uma década. O

esforço do empresário cervejeiro é louvável, mas, em termos de escala social, insignificante.

Eike Batista é o homem mais rico do Brasil e o sétimo do mundo. Como os outros, ele também se sente interpelado pela educação e comprometido com a mudança social. Em inúmeras entrevistas e apresentações públicas, disse que sua fortuna de mais de 30 bilhões de dólares se deve à educação. A afirmação é, de certa forma, perturbadora, já que Eike Batista não concluiu seu curso de engenharia na **Universidade Técnica de Aachen**, na Alemanha. Em outras palavras, se ele se refere à contribuição que um curso inconcluso de engenharia lhe ofereceu, parece realmente um grande feito. Qual deveria ser o tamanho de sua fortuna se ele tivesse concluído a faculdade? Além disso, sua contribuição para o desenvolvimento educativo nacional parece tão modesta como foi sua dedicação ao estudo: um projeto de cinema, destinado a 4.600 estudantes de escolas públicas localizadas nas adjacências da **Lagoa Rodrigo de Freitas**, zona mais nobre do Rio de Janeiro; a contribuição a algumas ONGs estrangeiras que realizam um trabalho educacional no Brasil e a entrega de um cheque de alguns milhões de dólares à cantora Madonna para que realizasse no Brasil o mesmo projeto educacional que desenvolveu na África.

Eike Batista manifestou uma comovente sensibilidade social quando seu filho Thor atropelou, com um moderníssimo Mercedes SLR McLaren, um jovem trabalhador que transitava de bicicleta nas margens de uma estrada e o matou. Naquela oportunidade, Eike sustentou que o jovem atropelado poderia ter causado a morte de seu filho e a do amigo que o acompanhava. Thor, atualmente, foi designado diretor da EBX Brasil, uma das empresas de Batista. Como seu pai, não concluiu seu curso universitário e, além desses fatos, não se sabe de suas inclinações públicas para o desenvolvimento da educação nacional.

Os empresários argentinos, embora menos poderosos que seus pares mexicanos ou brasileiros, não deixam de se interessar e realizar sua contribuição para transformar a educação em seu país. Mais tradicionalistas, costumam fazê-lo por intermédio de suas mulheres. É o caso de **Bettina Bulgheroni**, esposa de **Alejandro Bulgheroni**, o homem mais rico da Argentina e dono de uma fortuna estimada em mais de 5 bilhões de dólares. Sua **Fundação Educando** tem como objetivo desenvolver “programas de alfabetização e educação não formal destinados às comunidades com menos oportunidades, para impulsionar uma melhoria real em sua qualidade de vida e em seu desenvolvimento através da capacitação permanente”. Com uma modéstia pouco franciscana, a empresária sustenta em sua página na Internet: “Damos as mãos à educação sem mediar fronteiras e com um profundo respeito por cada cultura, pelos jovens e adultos de todo o nosso país, oferecen-

do-lhes a possibilidade de crescer e projetar a sua comunidade”. Os jovens e adultos de todo o país aos quais a Sra. Bulgheroni se refere eram menos de mil no ano 2004 e 8 mil no ano de 2010, último período informado em seus balanços. As doações e contribuições recebidas pela Fundação somaram, no ano de 2009, pouco menos de 400 mil dólares.

Outro milionário argentino, **Gregorio Pérez Companc**, dono de uma fortuna estimada em mais de 1,5 bilhões de dólares, destacou-se por sua contribuição generosa ao desenvolvimento da **Universidade Austral**, instituição privada dependente do **Opus Dei**, a quem o empresário doou boa parte dos recursos para a construção de seu **Hospital Escola**. A esposa de Pérez Companc, María del Carmen “Munchi” Sundblad Beccar Varela, não tem uma fundação dedicada à educação, mas uma cadeia de sorveterias e um zoológico, o que não deixa de evidenciar seu amor pelas crianças.

Uma passagem pelo mundo empresarial latino-americano não mudaria muito este panorama. Os empresários da região desprezam a educação pública realmente existente, desenvolvem projetos caracterizados pelo simplismo e a trivialidade, turbinados graças ao esforço midiático com o que costumam ser divulgados. Sendo assim, são realizados diagnósticos precipitados e, muitas vezes, infundados, sobre a crise educacional e sobre a suposta baixa contribuição da escola pública para o desenvolvimento nacional. Contra isso, são propostas medidas redentoras e milagrosas, de nulo efeito democrático na escala social. Distribuir óculos e traduzir aulas de matemática pela internet não deixa de ser necessário, mas pensar que isso contribui para a formação dos seres humanos que os nossos países precisam para desenvolver-se de modo justo, não pode ser outra coisa que uma brincadeira de mau gosto.

Parece, sim, que os empresários latino-americanos têm um álibi na educação, um pré-texto para justificar seus benefícios e oportunidades em sociedades marcadas pela injustiça e a desigualdade. E também para explicar, com um tom aparentemente comprometido, por que milhões de pessoas continuam vivendo na miséria enquanto suas fortunas não param de crescer.

6. A EDUCAÇÃO COMO ÁLIBI

Há algumas horas, representantes governamentais dos 28 países da União Europeia se despediam no encerramento do **Conselho de Ministros da Educação**, em Bruxelas, que os reunira com um objetivo claro e de extrema urgência: pensar, trocar e criar estratégias que permitissem uma maior aproximação entre a formação escolar e as demandas do mercado de trabalho.

O problema parece ser claro e as respostas apresentadas foram um simples exercício de senso comum. Não houve grandes debates nem grandes controvérsias ao redor do tema. Cresce na Europa uma profunda crise econômica e o desemprego se expande como um flagelo incontrolável, especialmente entre os mais jovens. **Mais de 26 milhões de pessoas nos países europeus não estão empregadas.** Na Grécia, a taxa de desemprego atinge mais de 27% da população ativa. Na Espanha, mais de 25%. Quase 60% dos jovens gregos que desejam ter um emprego, não conseguem. Recentemente, o governo espanhol festejava, com um exagero dissimulado, a queda das taxas de desemprego juvenil de 55,2% para 54,3%, embora o desemprego estrutural se mantivesse estável e a porcentagem de jovens que não estudam nem trabalham estivesse muito acima da média europeia. Milhares de jovens espanhóis deixam o país em busca de oportunidades, especialmente nas regiões mais castigadas pela crise. Na Galícia,

por exemplo, estima-se que perto de 100 mil jovens emigraram desde 2010 até a hoje.

Não deixa de ser curioso o fato de os ministros e ministras da Educação da Europa terem recebido um puxão de orelhas de uma dirigente grega, a Delegada de Educação Androulis Vassiliou, que insistiu que os sistemas educacionais, na atual conjuntura, deveriam “ser mais eficazes”, melhorando a ponte entre a formação e as demandas do mercado de trabalho. A opinião foi compartilhada pelo ministro da Educação e Assuntos Religiosos da Grécia, Kostantinos Arvanitopoulos, como se não tivesse muito a ver com o assunto. Lições gregas à parte, a verdade é que a declaração final dos principais representantes europeus no campo educacional assinala com ênfase que o fortalecimento dos processos formativos, o aumento no desenvolvimento de certas habilidades profissionais e a melhoria dos sistemas escolares constituem os caminhos mais firmes para superar a enorme crise social derivada do desemprego juvenil. Um desafio que eles dizem estar dispostos a assumir.

A reunião de Bruxelas é um dos muitos exemplos de como a educação costuma estar sujeita aos vaivéns de explicações que tranquilizam o senso comum, mas contradizem uma análise mais cuidadosa das razões que permitem compreender o desenvolvimento das nações e o sucesso das pessoas no mercado de trabalho.

De fato, o debate ali exposto parte de um surpreendente truque de mágica retórico: a milagrosa transformação da consequência de um fenômeno na causa do mesmo. O desemprego é uma das tantas sequelas da crise econômica. Entretanto, os ministros da Educação da Europa – e provavelmente os de boa parte do mundo – parecem entusiasmar-se com a ideia de que o desemprego é o fator principal que produz a crise. Desse modo, ações educacionais destinadas a combatê-lo poderiam funcionar “eficazmente” para superar os infortúnios vividos. O desemprego se torna a causa do problema e a crise econômica sua consequência. Estamos como estamos porque as pessoas, de maneira geral, e os jovens, em particular, carecem das habilidades e dos atributos cognitivos necessários para tornar nossas economias mais dinâmicas e competitivas. O desemprego não é a consequência de um modelo de desenvolvimento fracassado, ao contrário: é o déficit de uma força de trabalho devidamente capacitada que permite explicar nossa incapacidade de nos desenvolvermos como deveríamos. Se não deixa de ser surpreendente que o ministro da Educação grego explique a solução dos problemas que a Europa enfrenta, também não o é o fato de que todos os ministros e ministras da Educação de boa parte do mundo pareçam estar convencidos de que os fundamentos da crise estrutural que enfrentamos tem origem nada menos do que no trabalho, supostamente improdutivo, realizado todos os dias por nossas escolas.

Munidos de um peculiar espírito de autocrítica, os responsáveis pela gestão educacional de quase todos os países do planeta assumem a responsabilidade que geralmente economistas e tecnocratas das mais diversas espécies endossam: *a fonte e a origem de todos os nossos males está na educação.*

A educação é o álibi utilizado para colocar o debate em um lugar equivocado, apoiando-se no senso comum que atribui ao conhecimento um papel providencial na conquista da felicidade, da riqueza e do progresso humano. Uma história bonita, mas muito mal contada, que torna o trabalho educacional heroico e que acaba condenando-o diante das aparentes evidências de sua ineficácia para responder aos desafios do presente.

ENLOUQUECI DE VEZ?

Se você chegou até aqui, poderia pensar que enlouqueci de vez ao questionar o papel redentor e prometeico da educação – uma tarefa que poderia corresponder aos inimigos do progresso e nunca a alguém que, como eu, está acostumado a pronunciar-se com certa veemência sobre o papel emancipatório e liberador da escola, particularmente da escola pública.

PERMITA-ME EXPLICAR MELHOR MEUS ARGUMENTOS

Dispomos de numerosas evidências a respeito de como a formação escolar melhora a posição das pessoas no mercado de trabalho. Nesse sentido, um sujeito com mais instrução escolar possui melhores condições para ampliar suas oportunidades de emprego quando comparado a pessoas semelhantes a ele e sem os mesmos créditos educacionais. Um alemão de sexo masculino, branco, de 25 anos, residente em Berlim e com diploma universitário terá, estatisticamente, mais e melhores condições de trabalho e melhores salários que outro alemão, também do sexo masculino, branco, de 25 anos, residente em Berlim e com estudos primários incompletos. Uma regra que se aplica a dois bolivianos com o mesmo diferencial educacional, residentes em La Paz, ou a dois senegaleses residentes em Dakar. Nesse sentido, e quase exclusivamente nesse sentido, pode-se afirmar que a educação é um fator de progresso econômico e atua como dispositivo que potencializa o bem-estar dos indivíduos e, conseqüentemente, de certos grupos sociais.

Entretanto, esta equação (+ educação = melhores empregos e + dinheiro), deve ser generalizada com extremo cuidado. Em primeiro lugar, porque a comparação entre o jovem alemão, o boliviano e o se-

negalês nos mostraria atributos e potencialidades que os diferenciam enormemente entre si, além de suas semelhanças. Também porque, quando são comparados, por exemplo, alemães, bolivianos e senegaleses do sexo masculino, e alemãs, bolivianas e senegalesas do sexo feminino, as diferenças nas oportunidades de acesso a emprego e renda, mesmo com os mesmos níveis de formação, também costumam ser imensas. As mulheres, sem sombra de dúvidas, foram o setor social que mais se beneficiou com a expansão dos sistemas educacionais em todo o mundo. Entretanto, as diferenças salariais entre homens e mulheres com a mesma formação continuam sendo elevadas em quase todos os países. Assim, a educação serve a todos para progredir, mas a uns mais do que a outros ou outras.

Naturalmente, uma mulher com nível universitário terá melhores oportunidades de emprego e de renda do que uma mulher analfabeta, o que nos permite observar que as dinâmicas que produzem e reproduzem as desigualdades sociais e escolares são mais complexas do que parecem.

Não há dúvidas de que indivíduos com os mesmos atributos se beneficiam de maneira semelhante das oportunidades oferecidas pelo sistema escolar. O problema é que nossas sociedades estão constituídas por pessoas que não possuem, homogeneamente, os mesmos atributos: há homens e mulheres, pessoas brancas e pessoas negras, filhos de pais ricos e filhos de pais pobres, pessoas cuja cidadania nunca é questionada e imigrantes condenados à clandestinidade, gente que vive em cidades opulentas e gente que vive em paupérrimas periferias – em suma, gente diversa, gente desigual.

Supor que a educação é um fator de progresso econômico que gera os mesmos benefícios para todos não passa de uma ilusão que não se sustenta diante da mais elementar observação das sociedades em que vivemos. Pensar que o acesso à escola pode, por si só, apagar as desigualdades de origem, é uma hipótese que a pesquisa sociológica já questionou há mais de dois séculos. Não seria má ideia se os ministros e ministras da Educação europeus se informassem sobre o assunto.

OS HORRORES DAS COMPARAÇÕES HORROROSAS

Por outro lado, a situação se tornou mais complexa e, de certa forma, mais patética, com a multiplicação de testes e pesquisas internacionais que organizam os países em listas de rendimento escolar diferenciadas.²

² Realizo algumas considerações sobre o assunto no capítulo desse livro: “Rankingmania: PISA e os delírios da razão hierárquica”

De fato, esses dispositivos de medição de habilidades também costumam produzir uma imagem mais do que distorcida da realidade educacional e social existente hoje no mundo. Eles partem de um pressuposto pasteurizador das diferenças e, o que é pior, invertem novamente as provas, gerando explicações desatinadas sobre o desenvolvimento das nações.

De qualquer modo, o **PISA** poderia servir para explicar por que os chineses, coreanos e vietnamitas alcançaram o sucesso do progresso econômico graças às virtudes de seus sistemas escolares. Aqui, a inversão da prova serve para posicionar a educação no papel redentor que nós tanto gostaríamos que ela tivesse. É uma pena que se trate de uma explicação falsa e historicamente desinformada. Ha-Joon Chang, um famoso economista da Universidade de Cambridge e autor do excelente livro **23 coisas que não nos contaram sobre o capitalismo**, mostra de maneira simples e convincente como países como a Coreia começaram seus ciclos de crescimento e expansão econômica quando ainda tinham sistemas escolares atrasados e níveis educacionais muito baixos em boa parte da população. Não foi porque os coreanos se saíram bem no PISA que puderam se desenvolver e se tornar competitivos na economia mundial. O alto nível educacional da população coreana é a consequência de seu desenvolvimento econômico, não a causa. (Um argumento semelhante é desenvolvido por William Easterly em seu valioso livro, *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*).

Por outro lado, a economia chinesa demonstra um extraordinário dinamismo e alguns de seus cidadãos, especialmente os que vivem em Shanghai, mostram um excelente desempenho nas provas administradas pelo PISA. No entanto, atribuir isso à causa que explica por que o país é o maior exportador de produtos de alta tecnologia do mundo não deixa de ser outra simplificação extrema.

A **Foxconn**, por exemplo, é a maior produtora mundial de produtos eletrônicos. Quase todos os produtos de informática e telefonia que usamos ou consumimos, de quase todas as marcas, foram produzidos por essa empresa chinesa que emprega mais de 1,2 milhões de pessoas e fatura mais de 100 bilhões de dólares por ano. Alguém poderia supor que essa enorme corporação existe graças à alta “qualidade educacional” da mão de obra chinesa e não ao fato de que paga salários miseráveis, da inexistência de sindicatos e direitos trabalhistas mínimos, graças ao abuso (denunciado dezenas de vezes) do trabalho infantil e a um sistema empresarial opressivo que dificilmente estaríamos dispostos a aceitar em qualquer sociedade democrática? Pensar que o *iPad* que tanto nos deslumbra é fabricado ali e não na América Latina, simplesmente porque os taiwaneses tiram melhores notas em matemática ou ciências do que os jovens argentinos ou brasileiros, parece uma explicação muito simples para ser verdadeira.

Em outras palavras, poderíamos supor que se um hipotético dia os jovens argentinos ou brasileiros se igualassem aos chineses no tipo de desempenho escolar medido pelo PISA, a Argentina e o Brasil se transformariam em produtores mundiais de produtos microeletrônicos com preços mais baratos do que bananas? Provavelmente sim. Embora para isso fosse necessário destruir os ainda incipientes e não sempre estáveis direitos humanos e sociais conquistados por esses países. Essa é uma ideia que provavelmente anima a mais de um tecnocrata, deslumbrado pelos milagres interpretativos gerados pela megalômana empreitada avaliativa promovida pela OCDE.

Não acredito que a análise do sistema educacional chinês, enormemente desigual e com muitíssimas particularidades, possa explicar as razões pelas quais a China é hoje uma das economias mais capitalistas do planeta.

Nesse mesmo sentido, a educação também não ajuda a compreender, por exemplo, o significativo poder econômico do Brasil, atualmente entre as sete potências industriais do planeta. O país ocupa os últimos lugares no PISA e, embora durante a última década tenha experimentado um extraordinário avanço social e educacional, essas conquistas pouco poderiam explicar seu papel estratégico na geopolítica mundial. Atualmente, o Brasil tem uma das taxas de desemprego mais baixas de toda sua história; certamente muitíssimo menores do que as da Espanha e Portugal, países que não vão muito bem em termos de PISA, mas se saíram muito melhor do que os estudantes brasileiros.

Não quero parecer antipático, mas hoje o Senegal tem taxas de desemprego mais baixas que a Espanha ou Grécia e, embora o país não participe do PISA, certamente quando o fizer, seus estudantes não ocuparão uma melhor posição no ranking mundial que os jovens espanhóis ou gregos.

Os resultados do PISA foram péssimos em todos os países latino-americanos, não só porque os estudantes mais pobres tiveram um baixo desempenho nas provas aplicadas, mas também porque os setores mais ricos demonstraram não estar aprendendo o que a OCDE considera como as habilidades necessárias para promover a *empregabilidade* e a produção de riqueza. Entretanto, os setores mais ricos da América Latina, embora sejam últimos em qualquer olimpíada mundial de matemática ou ciências, são os que ganham e acumulam mais dinheiro, proporcionalmente, em todo o mundo. A elite mexicana, brasileira, colombiana, chilena ou argentina apenas pode aprender um pouco mais que os alunos mais pobres das escolas públicas na Espanha. Nem por isso deixam de ser cada vez mais ricos e poderosos. Se dependesse disso, seriam cada vez mais pobres. Essa aparente mediocridade escolar em nada limitou a reprodução de um setor que amplia seus privilégios

e suas fortunas. É o modelo de desenvolvimento e acumulação, o processo de produção de miséria e de injustiças historicamente existentes nesses países o que torna tão ricas algumas poucas famílias latino-americanas, não suas virtudes escolares.

Resumindo, a relação entre educação e progresso econômico é mais complexa, mais dinâmica, muito mais emaranhada e multicausal que do que os ministros da Educação das nações mais capitalistas do planeta parecem estar dispostos a aceitar nas frias e entediadas jornadas de debate realizadas em Bruxelas. É uma pena que os ministros e ministras da Educação europeus tenham perdido tempo criticando a educação de seus países e não o discriminatório mercado de trabalho ou as injustiças e desigualdades que são geradas todos os dias no seio de suas sociedades. Eles preferem criticar a educação e esperar que ela faça milagres. A Europa, sem dúvidas, viveu momentos melhores.

ENTÃO, PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

Espero que estes comentários críticos sobre a ligação entre educação, emprego e desenvolvimento não desanimem os que defendem e lutam pela ampliação do direito a uma escola de qualidade para todos. A educação pública é, sem dúvidas, uma das principais ferramentas que temos para construir o progresso e o bem-estar de nossas sociedades. Isso acontece porque ela pode nos ajudar a pensar, imaginar, sonhar e construir uma ideia de progresso e bem-estar que não se limite somente à melhoria da posição das pessoas no mercado de trabalho ou de nossos países em um sistema mundial cada vez mais competitivo e selvagem.

É claro que devemos construir sociedades mais desenvolvidas econômica e tecnologicamente. Certamente seria bom que os economistas convencionais, além de dedicarem-se a criminalizar e questionar a escola e os docentes, utilizassem sua imaginação para nos ajudar a transitar pelos caminhos do bem-estar econômico. Ao fazerem isso, eles realizariam melhor seu trabalho e dariam uma valiosa contribuição ao futuro da humanidade.

Não cabe à escola produzir os *materiais* para que a economia se torne mais competitiva. Ao contrário, a educação deve se transformar em uma oportunidade para compreender o mundo em que vivemos e nos ajudar a construí-lo sobre os princípios da solidariedade, da igualdade e da mais radical defesa dos direitos humanos, da paz e da justiça social. Já repetimos mais de uma vez, inspirados em Paulo Freire e nas pedagogias emancipatórias que tanto nos ajudam a imaginar um futuro melhor para os nossos povos: *a educação não muda o mundo, a*

educação muda as pessoas, e são elas que farão do mundo um lugar mais digno e acolhedor. A educação é o espaço, a plataforma, o berço onde se geram a esperança e a utopia que dão energia à nossa luta por sociedades em que o ser humano seja algo mais do que uma moeda de troca e o conhecimento seja um bem comum, do qual todos possam se apropriar.

7. MAIS E MELHORES DOCENTES PARA TODOS

Seriam necessários 1,7 milhões de novos docentes para atender os 61 milhões de meninos e meninas que não recebem educação primária em todo o mundo. Embora a falta de professores se concentre fundamentalmente no continente africano, onde o déficit é de mais de um milhão de docentes, o problema também se estende às nações mais ricas e bem desenvolvidas do planeta.

A situação se torna muito mais grave quando observamos que os professores e professoras em atividade, tanto no Norte como no Sul, veem suas condições de trabalho se deteriorando, enquanto suas perspectivas de estabilidade na carreira se tornam incertas e seu reconhecimento social vai desaparecendo sob uma chuva de acusações que, sem muitas provas, atribuem-lhes a responsabilidade plena sobre todos os males vislumbrados no futuro de nossas nações.

De uma forma ou de outra, quase todos os países do mundo estão em crise, seja por se dirigirem de maneira certa para o abismo econômico e social ou, ao contrário, por estarem em uma expansiva onda de crescimento. Tanto em um caso como no outro, quando se pretende explicar por que uma nação está em problemas, a causa fundacional é atribuída constantemente à educação e, dentro dela, aos docentes, que por falta de visão estratégica, formação acadêmica, além de sua alta politização ou, simplesmente, por sua defesa dos direitos trabalhistas

que deveriam protegê-los, são incriminados como um dos fatores mais estruturais das crises existentes. Nada que um professor faz parece merecer reconhecimento público. Uma simples revisão das notícias de educação que aparecem em qualquer jornal do mundo poderia comprovar isso. Eles atacam os professores com munição pesada, desmoralizando os que exercem a docência e, naturalmente, desestimulando os que poderiam escolher exercê-la.

Portanto, estamos com problemas. Faltam professores e professoras em todo o mundo. E os que temos parecem não estar à altura dos desafios exigidos pelo futuro.

Estes são alguns dos assuntos abordados nas numerosas atividades da **Semana de Ação Global “Toda criança precisa de um professor”**, promovida pela **Campanha Mundial pela Educação (CME)** e multiplicada nos diversos continentes por diversas organizações de defesa da escola pública.³

O QUE ESTÁ EM JOGO?

O déficit de docentes e a desvalorização do exercício profissional da docência são temas que, apesar de merecerem um tratamento específico, estão estreitamente relacionados. De fato, ambas as dinâmicas comprometem o cumprimento e o exercício do direito humano à educação. Ter direito à educação supõe – entre outros fatores, mas fundamentalmente – ter acesso a escolas que disponham de docentes. Estar fora da escola ou ter acesso a instituições que não têm docentes suficientes é uma evidente violação do direito à educação. Ao mesmo tempo, ter acesso a instituições educacionais que não disponham de profissionais devidamente formados, assim como o ataque sistemático dos setores de maior poder social sobre os docentes, são fatores que também limitam e interferem diretamente no exercício do direito à educação daqueles meninos e meninas que efetivamente frequentam a escola. Um problema que, obviamente, alcança de forma mais direta as famílias mais pobres, desvalorizando o enorme esforço que elas realizam para aumentar as oportunidades educacionais de seus filhos.

O déficit docente é uma das evidências mais claras do abandono educacional vivenciado por algumas nações, que nada mais é do que um testemunho da sistemática violação dos direitos humanos que milhões de pessoas sofrem em todo o planeta.

3 **“Todo niño y niña necesita un maestro: Acabar con el déficit de maestros preparados”** - Documento da Campanha Mundial pela Educação e a Internacional da Educação. (2013)

A “*crise docente*”, isto é, a fatídica combinação existente entre a falta de profissionalização do magistério e a desvalorização pública do exercício da docência, deixa em evidência um dos componentes que agem na reprodução das desigualdades educacionais e da segmentação dos sistemas escolares. De fato, embora a falta de profissionalização seja “generalizada” e “todos” os docentes sejam acusados de incompetentes, os meninos e meninas mais pobres (aqueles que antes estavam fora do sistema escolar, mas agora frequentam a escola) sofrem de maneira muito mais direta os efeitos desta crise: têm menos oportunidades de aprendizagem e são estigmatizados por frequentarem os centros educacionais com os mais baixos índices nos rankings ou classificações utilizados hoje em dia para hierarquizar e tipificar as instituições educativas. A euforia pela avaliação, que passa por todos os países, apenas evidencia que os pobres frequentam as escolas nas quais o rendimento acadêmico dos alunos e docentes é baixo, enquanto os ricos frequentam escolas ricas, onde o rendimento é quase sempre muito mais alto que o dos centros escolares onde os mais pobres estudam. Uma verdadeira “*descoberta*” que deveria revolucionar a pedagogia, mas que serve basicamente para que os donos do poder e da palavra (políticos, empresários, porta-vozes da fé e comunicadores de massa) professem que isso é culpa dos docentes e das próprias famílias (os pobres não têm interesse na educação de seus filhos, mas os ricos a valorizam e investem nela).

“A DOCÊNCIA: UMA PROFISSÃO SITIADA”

A definição corresponde a ninguém menos que o Diretor Geral da **Organização Internacional do Trabalho (OIT)**, Guy Rider, que há poucos meses **definiu assim a situação dos professores e professoras em todo o mundo**. As razões: a falta de docentes, a deterioração das condições de trabalho, as limitadas opções de formação do magistério, a desigualdade de gênero (no tratamento e nas oportunidades dadas às mulheres docentes), a desvalorização salarial e a falta de estímulos para se dedicarem ao ensino como profissão. “As pessoas não veem o ensino como uma profissão atrativa, e muitos docentes de fato a abandonam”, destacou Rider no dia 3 de outubro de 2012, véspera do Dia Internacional dos Docentes. Além disso, Rider ressaltou a gravidade da violação aos direitos sindicais docentes em muitos países do mundo.⁴

Uma pesquisa do **Institute for the Study of Labor (IZA)**, *Teachers’ Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or*

4 “**Take a Stand for Teachers**” – Declaração de Guy Rider, Diretor Geral da OIT, no Dia Mundial dos Docentes (5 de outubro de 2012).

Over) Paid? (Os salários docentes na América Latina: quanto são (sobre ou sub) remunerados?), documenta de maneira precisa e rigorosa a deterioração salarial docente nos países da região. O trabalho, realizado por Alejandra Mizala e Hugo Ñopo, evidencia que:

- 1– Embora haja grandes diferenças nacionais, os docentes latino-americanos são mal pagos.
- 2– Os docentes latino-americanos têm níveis de formação mais altos e salários mais baixos do que muitas outras profissões e especialidades técnicas. Em alguns casos, a diferença salarial é muito significativa.
- 3– Os docentes com níveis de formação mais altos são “penalizados” com níveis salariais proporcionalmente mais baixos. Ou seja, quanto mais os docentes aumentam seu nível de qualificação e sobem na escala do magistério, mais é ampliada a brecha salarial que os diferencia de outras profissões.

A deterioração das condições de trabalho docente não se limita à desvalorização do salário, como mostram diferentes pesquisas e fóruns organizados pela **Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente (ESTRADO)**, coordenada por **Dalila Andrade Oliveira**, professora da Universidade Federal de Minas Gerais e uma das maiores especialistas internacionais sobre o tema. Essa é uma tendência hoje confirmada por órgãos como a OCDE, o BID e o Banco Mundial, embora, particularmente, este último persista em propor péssimas soluções para esse já antigo problema. De fato, com sua persistente falta de perspicácia para os problemas dos mais pobres, o Banco Mundial propõe superar a crise docente com políticas salariais diferenciadas (que apenas contribuirão para piorar as condições educacionais das escolas de setores populares); sistemas de avaliação e hierarquização de duvidosa eficácia (que aprofundarão a segmentação e a diferenciação escolar); além de seu evidente desprezo e criminalização das organizações sindicais que lutam pelos direitos do magistério.

Seja como for, a “*crise docente*” não está limitada aos países mais desiguais e pobres do planeta. Ela também se expressa claramente em nações desenvolvidas e ricas, embora desiguais e injustas. De fato, a existência e a persistência da “*crise docente*” não podem ser explicadas pela diferença entre nações ricas e pobres, mas sim pela diferença entre nações socialmente justas ou injustas. Desse modo, países como Espanha, Portugal, Estados Unidos, Itália e, naturalmente, a Grécia, evidenciam o fato de que o aumento da injustiça social tem um impacto negativo na escola pública e, em particular, em seus docentes, quem veem seus empregos oscilarem e sofrem com a diminuição salarial e a

deterioração progressiva de suas condições de trabalho.

O recente relatório da UNICEF, *Bem-estar infantil nos países ricos: um panorama comparativo*, oferece numerosos elementos para a compreensão de como a pobreza infantil se intensificou em algumas das nações mais desenvolvidas, e como isso resultou no agravamento das condições de garantia do direito à educação dos meninos e meninas mais pobres.

Sendo assim – e para além das especificidades – a “*crise docente*” é um patrimônio de quase todas as nações do mundo.

A **Semana de Ação Global “Toda criança precisa de um professor”** nos oferece a oportunidade de colocar na agenda pública um debate sério e rigoroso a respeito de como superar essa crise. As recomendações e exigências da Campanha Mundial pela Educação são pertinentes e viáveis. Além disso, diversas organizações, como a **seção espanhola da CME** e a **Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE)**, complementam esta agenda global com demandas específicas que correspondem às particularidades de uma crise docente que se estende intensamente por toda a América Ibérica.

Restam muitos desafios adiante. Possivelmente, a melhor forma de assumi-los seja reconhecer que, se você está lendo isto, é porque em algum momento uma professora ou um professor lhe ensinou a ler. Porque em uma escola, muito provavelmente pública, você aprendeu não apenas a ler este texto, mas também a interpretar o mundo. Porque entre todas as pessoas que contribuíram para que você se tornasse a pessoa que é, certamente alguns docentes exerceram uma influência muito grande. Aqueles que o ajudaram nisso, que o acompanharam em alguns dos momentos mais importantes de sua vida, foram, entre outros, um conjunto de profissionais dedicados ao magistério. Certamente, eles tinham muitos defeitos e enormes limitações, como aqueles que hoje educam os nossos filhos. Entretanto, tanto hoje como no passado, os professores e professoras merecem nosso reconhecimento e o inalienável respeito aos seus direitos. Não acho que isso seja pedir demais.

Acreditar que os docentes são um obstáculo à solução da crise do sistema educacional tem levado ao fracasso dezenas de leis e propostas de reforma escolar. Isso é algo que o atual ministro de educação espanhol, José Ignacio Wert, deveria aprender com a experiência latino-americana.

Valorizar o trabalho do magistério, melhorar as oportunidades de formação e oferecer boas condições para o exercício da docência em todas as escolas, multiplicar a participação dos docentes no planejamento das políticas educacionais, investir mais e melhor na educação, incrementando os extremamente desvalorizados salários daqueles que se dedicam a ela, são algumas das ações urgentes e necessárias que

deveremos empreender se quisermos fazer do direito à educação uma prática efetiva.

Sem professores, não há escola, diz o lema da Campanha. E é preciso dizê-lo porque, sem escolas, não há futuro.

8. ATIREM CONTRA OS DOCENTES!

É evidente: a educação funciona muito mal em quase todo o planeta. As consequências de uma desgraça de tamanha proporção podem ser observadas em todos os lugares. Isso é o que supomos.

Vivemos em um mundo em crise, no qual a educação é um convite a nos redirmos, a romper as cadeias que nos unem ao atraso, salvar-nos da adversidade e empurrar-nos para um futuro de felicidade e bem-estar. Quando a educação falha, a crise se expande, multiplicando-se, inventando-se dia a dia em suas mais variadas facetas: crise econômica, crise de confiança, crise institucional, crise do modelo (ou modelo de crise), crise política, crise social, crise cultural, crise familiar, crise de valores, crise de abundância e crise de escassez, crise pelo conformismo e pela insatisfação, crise pelos excessos dos ricos e pelo excesso de pobres, crise do mundo do trabalho e crise de um mundo sem trabalho, crise da infância, da juventude e da velhice, crise da vida adulta, crise nos estádios e nos santuários, crise dos vínculos, dos sentidos e dos sentimentos, dos afetos e da subjetividade... Crise, por fim, crise por todos os lados.

É evidente: a crise do mundo se reproduz e se amplia a partir da crise da educação. Isso é o que supomos.

Sendo assim, enquanto não se encontra o remédio, pelo menos podemos encontrar os culpados. No Norte e no Sul, a resposta é sempre

a mesma: *a educação funciona mal porque os docentes estão mal preparados, não possuem as competências necessárias para fazer dos meninos e meninas indivíduos empreendedores e competitivos, cidadãos ativos e responsáveis, consumidores criteriosos (ou submissos); porque os docentes não são grandes adeptos do esforço, além de serem corporativos em suas práticas organizativas e profundamente preguiçosos.*

Os docentes costumam ser apresentados como uma versão moderna de **Rip Van Winkle**, o personagem do relato de Washington Irving, publicado em 1819. Um homem que, tentando fugir de sua insuportável esposa, adormece debaixo de uma árvore durante vinte anos e, quando retorna à sua aldeia, pensa que tudo continua como estava há duas décadas.

Desatualizados, desinformados, dorminhocos e adeptos da ociosidade, os docentes são identificados por burocratas e tecnocratas, comunicadores e comunicados, pais e mães, políticos e gestores, pessoas de direita e de esquerda, homens de negócios e homens cujo trabalho enriquece os negócios de alguns poucos homens, dirigentes e dirigidos. Resumindo, eles são identificados por toda a sociedade como os responsáveis por terem semeado a causa de todas as crises: a crise educacional.

Não deixa de ser surpreendente a unanimidade da docência em atrair contra si a ira, os arrebatamentos, o furor e a indignação de todos os que se aventuram a opinar sobre o presente e o futuro da educação. E todo mundo se aventura a opinar quando se trata do presente e do futuro da educação. Definitivamente, parece que ter passado pela escola nos dá o conhecimento necessário para formular um diagnóstico preciso sobre o estado de nossos sistemas educacionais e observar o quase sempre péssimo desempenho dos docentes nas salas de aula. Ter ido à escola ou ter um filho em idade escolar contribui, sem sombra de dúvida, para termos um conhecimento importante sobre o funcionamento do sistema educacional e uma opinião sobre a qualidade do trabalho de quem educa as novas gerações. O que surpreende é que, muito frequentemente, essa experiência se deixa de ser subjetiva e passa a ser considerada como o fundamento de um diagnóstico rigoroso e de precisão matemática para determinar as causas e as soluções da crise escolar que estamos vivendo.

O fato de já termos ficado doentes nos dá uma valiosa experiência sobre a dor e a doença. Da mesma forma, também adquirimos uma grande bagagem de opiniões sobre o desempenho dos médicos que nos atendem ou atendem os nossos entes queridos. Entretanto, embora todos nós já tenhamos ficado doentes alguma vez na vida, são poucos os que aceitariam o fato de que essa experiência é suficiente para determinar os fundamentos e as práticas das políticas públicas de saúde

em escala global. Ninguém negaria que para opinar sobre a saúde pública é necessário saber um pouco mais do que medir a febre de uma criança. Contudo, para opinar sobre a política educacional é suficiente ter frequentado a escola ou, simplesmente, imaginar o que acontece todos os dias em nossas salas de aula. Para opinar sobre as políticas públicas da saúde, é necessário ter estudado o tema. Para opinar sobre educação, basta ler o jornal ou ouvir um especialista em banalidades que, com uma superficialidade assustadora, diz o que pensa sobre uma instituição e um enorme número de trabalhadores e trabalhadoras que acredita conhecer, baseando-se simplesmente na força mistificadora do senso comum. Os médicos são respeitados, os docentes, não.

A unânime opinião negativa sobre a docência é reforçada pelos resultados de testes, pesquisas e estudos que confirmam supostamente que os docentes são, por definição e de maneira geral, uns incompetentes. Não há nada que se assemelhe às provas **PISA** no universo da medicina, nem no universo da engenharia, da política, no mundo dos negócios ou no esportivo. Há, sim, campeonatos de todo tipo no mundo de hoje. Entretanto, não é porque a seleção da Holanda nunca ganhou a Copa que alguém pensaria em dizer que seus jogadores são pouco profissionais, incapazes, preguiçosos ou indolentes.

Aqueles que escolhem a profissão docente enfrentam sempre um destino esquizofrênico, um mandato perverso que a sociedade lhes atribui de forma contraditória. É encomendada a eles a difícil tarefa de salvar a nação, de reverter as heranças do atraso. Ao mesmo tempo, por não exercer esse papel, são desvalorizados e humilhados diariamente, em uma espécie de *amnésia de gêneses* que apaga as causas de todas as crises, colocando-as na mochila dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Uma pesquisa realizada em vários países da América Latina destacou que as pessoas valorizam muito o papel dos docentes na melhoria de nossas sociedades, mas a grande maioria das pessoas não deseja que seus filhos se dediquem à docência, por se tratar de um trabalho ingrato, mal pago e exercido por pessoas sem a devida preparação.

Tento resistir à tentação de esclarecer que na docência há, de fato, péssimos trabalhadores e trabalhadoras. Trata-se de um esclarecimento que reafirma a discriminação sofrida todos os dias pelos docentes. É lógico que existem maus professores e professoras, incompetentes e displicentes. Como também existem maus médicos, maus políticos, maus empresários, maus bispos, maus policiais e até maus Prêmios Nobel de Economia, muito maus. Quando defendemos os docentes, parece que somos obrigados a esclarecer que sabemos que há pessoas que exercem a docência sem a menor condição de fazê-lo. Não planejo fazer esse esclarecimento aqui.

Defendo os docentes porque acredito que a docência é uma profissão que, na maioria dos casos, é exercida por pessoas que amam seu trabalho, que dedicam um esforço enorme a suas tarefas, que tentam de inúmeras maneiras melhorar, capacitar-se adquirir uma formação que os possibilite serem melhores a cada dia. Pessoas que respeitam profundamente os meninos, as meninas, os jovens e os adultos que educam; pessoas que, como quase todas as que existem neste planeta, acordam todos os dias para cumprir sua jornada dignamente, para ajudar, com seu trabalho, a construir um mundo melhor. Deveríamos pensar nisso cada vez que os humilhamos e desqualificamos com diagnósticos precipitados que os transformam no saco de pancadas de uma tropa de pugilistas que tentam fazer com que seus murros embacem o olhar das pessoas comuns.

Defendo os docentes, particularmente os que exercem a docência nas escolas públicas, porque acredito que a enorme maioria dos trabalhadores e trabalhadoras da educação é diferente desse coletivo indolente retratado por boa parte da imprensa e dos mais diversos “especialistas”, que afirmam que vivemos um fiasco educacional que nos levará à ruína. Defendo-os porque acredito que a lista dos responsáveis por nos levar à ruína não começa hoje, como nunca começou, nas instituições onde se constrói, a cada dia, o futuro de nossa infância.

Não deixa de ser verdade que os docentes, diferentemente de outras profissões, costumam exercer de maneira tortuosa uma espécie de *corporativismo invertido*. Apesar das acusações de que os trabalhadores da educação só defendem seus interesses e escodem seus problemas sob um estrito segredo de justiça, a docência está acostumada a ser uma profissão que se mostra publicamente muito mais adepta a evidenciar seus erros do que a fingi-los. Por exemplo, os congressos, simpósios e fóruns profissionais docentes são, em sua grande maioria, eventos nos quais são discutidos os problemas da prática do magistério, os erros cometidos na sala de aula e a necessidade de melhorá-los; os defeitos e não as virtudes da profissão; os retrocessos e não os avanços no desempenho pedagógico. Basta ver a programação de qualquer um dos congressos de docentes realizados em sua cidade para verificar que aqueles que exercem a docência criticam a si mesmos muito mais do que seus cruéis caluniadores externos o fazem. Que tipo de corporativismo é este no qual aqueles que exercem uma profissão se mostram pelo que lhes falta, e não pelo que os caracteriza? Os congressos de educação costumam se dedicar a mostrar uma visão muito crítica ou autocrítica da prática escolar.

Nada disto acontece em outras profissões. Os médicos se reúnem em congressos para discutir os avanços e as boas práticas da medicina, não para compartilhar a ideia de que a má prática médica é generali-

zada em todos os hospitais. Claro que há médicos que matam pessoas por sua incapacidade profissional, mas esse nunca seria o tema de um congresso internacional, por exemplo, de cardiologistas. Os engenheiros se reúnem para apresentar e conhecer os avanços da engenharia, não para se deprimirem coletivamente com os péssimos exemplos de alguns engenheiros cuja incompetência gerou enormes perdas de vidas humanas. Os advogados discutem em seus congressos profissionais os avanços da ciência jurídica, não a corrupção de certos juízes e letrados que puseram a justiça a serviço dos mais poderosos – e não foram poucas vezes. Do ponto de vista etimológico e conceitual, qualquer profissão é mais corporativa do que a docência. Entretanto, raramente se denuncia o corporativismo dos economistas, do clero, do exército, da imprensa ou dos grandes empresários, mas sim o dos docentes, sempre.

Além do fato de gostarem de falar de seus defeitos, o problema parece ser que os docentes reclamam insistentemente sobre as péssimas condições nas quais exercem sua profissão, seus baixos salários e o persistente abandono da educação pública em nossos países. Como resultado disso, critica-se o uso das greves, mobilizações ou outras medidas de força para alcançar as demandas do setor.

Particularmente, acredito que é importante que os docentes façam uma revisão de suas estratégias de luta para conquistar a justa reclamação de uma educação de qualidade para todos. Considero que as greves e outras ações nem sempre conseguem gerar a adesão e solidariedade dos setores mais pobres e das classes médias, que são os que mais precisam da escola pública. Há uma enorme dificuldade nas organizações corporativas docentes de encontrar canais mais eficazes de luta que integrem os setores sociais que, assim como o magistério, nada se beneficiam com as políticas neoliberais e conservadoras que questionam e ameaçam o direito à educação, transformando-o em um privilégio de poucos.

Entretanto, esse debate necessário não pode desviar a atenção de um fato inquestionável: em boa parte de nossos países, a educação pública está sob o assédio de políticas de privatização e mercantilização que, dentre outros fatores, tornam o trabalho docente precário e degradam as condições de exercício da docência nas escolas, especialmente nas escolas públicas. Na América Latina, embora as oportunidades de financiamento e a promoção de políticas educativas inovadoras e populares tenham começado a reverter a herança neoliberal — em países como Argentina, Brasil, Uruguai, Bolívia, Equador e Venezuela, por exemplo — as condições salariais e de trabalho dos docentes continuam sendo frágeis e instáveis. Em geral, em quase toda a região a expansão dos sistemas educacionais promovida durante as últimas décadas se sustentou sobre uma persistente precarização do trabalho docente.

Não há dúvidas de que os trabalhadores e trabalhadoras da educação precisam melhorar e redefinir suas estratégias de luta. E eles devem fazê-lo para torná-las mais eficazes, não para diminuir sua intensidade. As reivindicações docentes são justas e necessárias, almejam fortalecer a educação pública e ampliar o direito real a uma escola de qualidade para todos. *O ataque às organizações sindicais docentes costuma ser parte de um ataque mais amplo contra qualquer expressão de defesa e transformação democrática da educação pública.*

Para além de todo paternalismo ou visão compassiva, os docentes sempre souberam se defender. Entretanto, acredito que defender a docência dos ataques conservadores sofridos a partir de múltiplos espaços é um imperativo cidadão.

Definitivamente, se você está lendo este texto é porque algum professor ou professora, em algum momento, ensinou-lhe a ler. E, certamente, ensinou-lhe muitas coisas mais. Coisas que foram vitais para que você se tornasse um indivíduo independente e crítico.

Não tenho dúvidas de que você pensará, muito provavelmente, que seus professores ou professoras eram melhores do que os que estão nas salas de aula hoje, esses docentes reais que trabalham todos os dias em nossas escolas, formando os meninos e meninas que em algum momento ocuparão nossos lugares. Mas não nos enganemos. Sempre foi assim. Se seu filho ou sua filha frequentam a escola hoje, passarão pelo mesmo. É provável que seja fruto de uma inevitável ingratidão ou a conspiração de uma desmemoriada condenação ao desprezo pelo presente, pelo que temos e pelo que soubemos construir coletivamente. Parece que os docentes devem se conformar com um reconhecimento que se conjuga sempre em futuro imperfeito. Nossos meninos, nossas meninas e nossos jovens dirão aos seus filhos e filhas que seus professores e professoras eram muito melhores, mais dedicados, mais comprometidos, mais carinhosos, melhor preparados e exigentes.

SEMPRE FOI ASSIM

E se sempre foi, respeitemos os docentes que trabalham em nossas escolas, reconhecendo neles a herança de um futuro que nos fará, provavelmente, homens e mulheres melhores, mais humanos, mais solidários, mais generosos e livres.

9. OS DELÍRIOS DA RAZÃO HIERÁRQUICA: O PISA E OS RANKINGS INTERNACIONAIS EM QUESTÃO

A avaliação deve ser um componente fundamental de toda política pública democrática. As sociedades têm o direito de conhecer como funcionam e quais são os resultados das ações desenvolvidas por seus governos, assim como têm direito a que a avaliação seja realizada de forma persistente e confiável, com transparência e autonomia, fazendo com que seus resultados contribuam para criar estratégias orientadas à melhoria das políticas governamentais em todos os campos de atuação. Um governo que não oferece à sociedade uma avaliação sistemática de seus programas e ações evidencia um *déficit democrático* cujas conseqüências podem ser irreversíveis.

A democracia não deve ser entendida apenas como um procedimento de gestão institucional cujo parâmetro é medido apenas pela existência de eleições periódicas. Democrático é um sistema cujos resultados aspiram a construir mais e melhores condições de justiça social, de igualdade e liberdade. Sendo assim, a soberania popular pode ser exercida de maneira mais consciente quando as sociedades conhecem o alcance, o impacto e os resultados das políticas públicas desenvolvidas por seus governos. A democracia se amplia e se consolida quando o conhecimento e o acesso à informação são democratizados. A avaliação periódica das políticas públicas é uma das formas imprescindíveis de fazê-lo.

Nesse sentido, não há dúvidas de que os dispositivos de avaliação dos sistemas escolares podem ser uma valiosa contribuição para compreender seu funcionamento e, graças a estes, ampliar o direito à educação, promovendo uma melhor qualidade do trabalho pedagógico.

De certa forma, é frustrante que a educação seja a única política submetida a um escrutínio periódico e cujos resultados são expostos publicamente. O mesmo deveria ocorrer com todos os setores e atores que intervêm na criação e execução das ações governamentais. É surpreendente que o frenesi avaliador aplicado ao campo educativo não tenha seu correlativo nas políticas econômicas, no desempenho parlamentar, nas políticas de saúde, de emprego, de transporte ou de moradia, na execução das obras públicas, no funcionamento do sistema tributário, no sistema judicial, na polícia, no exército ou nas políticas de segurança.

O inventário de sistemas de avaliação que se multiplicaram durante os últimos anos no sistema escolar evidenciam o fato de que a educação é uma das políticas públicas mais democráticas desenvolvidas por nossos governos. Não podemos dizer o mesmo de outras, submetidas a um persistente ostracismo e chamativa indiferença com relação aos resultados alcançados. Supõe-se que a educação é avaliada porque dela depende nosso futuro e, além disso, investe-se nela muito dinheiro do orçamento nacional. Entretanto, ninguém duvida que o futuro também depende da economia e que muito dinheiro é gasto em subsídios estatais a grandes empresas privadas, como os bancos, os produtores agrários, os empresários do transporte urbano e a indústria farmacêutica, entre outros. Enquanto isso, embora o cidadão comum tenha cada vez mais informação sobre como as escolas funcionam, pouco e nada conhece sobre como funcionam e o que resultados têm essas outras ações governamentais.

Não acredito que essa situação deva nos fazer recusar a avaliação sistemática dos sistemas educativos, mas sim, ao contrário, exigir que o mesmo seja realizado, com transparência e clareza, em todos os campos de atuação de nossos governos. Se avaliarmos os docentes e seus alunos, também deveríamos avaliar todos os funcionários públicos, nossos representantes nos parlamentos, os agentes de segurança, os juízes, as empresas que emprestam serviços ao Estado e as que se beneficiam dos recursos orçamentários, com empréstimos ou com subsídios governamentais. Se nossas sociedades estiverem em condições de saber como funciona a educação, também estão em condições de saber como funciona todo o resto. Supor que os cidadãos não precisem ou, embora precisem, não estejam em condições de entender como o Estado funciona é um grande desprezo à democracia em um sentido republicano.

Avaliar a educação é um assunto sério e complexo. Nesse sentido, é surpreendente a despreocupação com a que se multiplicam ações de avaliação dos sistemas ou das instituições escolar e como estas apresentam seus resultados como a evidência indiscutível de um funcionamento comparável, inclusive, em escala internacional. Avaliar é importante. Sendo assim, avaliar bem e não torna-lo algo banal é um requisito fundamental na hora de utilizar certa informação para conhecer o desempenho de nossas instituições e, em função destas, orientar políticas públicas destinadas a melhorar.

Um lamentável exemplo da atual banalização da avaliação educacional são os rankings universitários, cuja proliferação foi notável nos últimos anos. Afirma-se, com razão, que as universidades constituem instituições fundamentais para promover o desenvolvimento das nações. Sendo assim, é estabelecido um conjunto de variáveis que definem a qualidade dos âmbitos acadêmicos e, em função destas, hierarquizam-se as instituições universitárias por ordem decrescente de qualidade. O Ranking Acadêmico das Universidades do Mundo (Academic Ranking of World Universities, ARWU), elaborado pelo Centro das Universidades de Classe (Center for World-Class Universities, CWCU) de Xangai – e um dos mais difundidos – estabelece, por exemplo, que os indicadores de uma boa universidade deveriam ser: “o número de alunos e professores que ganharam prêmios Nobel e medalhas *Fields*; o número de investigadores altamente citados; o número de artigos publicados nas revistas *Nature* e *Science*; o número de artigos indexados no Science Citation Index - Expanded (SCIE) e no Social Sciences Citation Index (SSCI); e o rendimento *per capita* com respeito ao tamanho da instituição”. Seu pomposo nome “Universidades de Classe Mundial” não poderia nos fazer questionar semelhantes atributos como os que, em efeito, definem uma boa universidade. Entretanto, neste, como em muitos outros casos, a afirmação de certas variáveis não só limita enormemente o espaço da classificação, mas também parece desconhecer as especificidades nacionais e internacionais no desenvolvimento científico, reduzindo os indicadores escolhidos a um conjunto de aspectos que qualquer universidade em boa parte do planeta não estaria em condições de cumprir.

Não é preciso ser um especialista em sociologia universitária para saber que a utilização de citações acadêmicas em inglês desconsidera a produção científica de uma parte significativa do mundo cujos investigadores não escrevem nesta língua. Que o inglês é importante, ninguém duvida, mas que apenas a produção intelectual nessa língua pareça relevante não deixa de ser um gesto de prepotência acadêmica que deveríamos já ter superado. Do mesmo modo, se o ter ganho o Prêmio Nobel é um indicador de qualidade, tampouco deve surpreender que nenhu-

ma instituição africana esteja entre as 200 “melhores” universidades do mundo e só 5, uma egípcia e quatro sul-africanas, estejam entre as 500 mais destacadas. A África teve 4 Prêmios Nobel de Literatura e 7 Prêmios Nobel da Paz. Quase todos eles não ministram aulas em nenhuma universidade, porque morreram ou porque quando viviam estavam presos. Por sua parte, a América Latina possui 16 Prêmios Nobel: 6 de Literatura, 3 de Medicina, 2 de Química e 5 da Paz. Grande parte deles também morreram e, enquanto estavam vivos, os do campo científico, dedicaram boa parte de seu trabalho acadêmico em universidades do Norte. A América Latina, cujos cientistas falam e quase sempre escrevem em castelhano ou português, possui 10 universidades entre as 500 ranqueadas pelo ARWU: 1 mexicana, 6 brasileiras, 1 Argentina e 2 chilenas.

Entre as 500 “melhores” universidades do mundo, 3% são africanas ou latino-americanas, o que supostamente permitiria explicar por que ambas as regiões estão como estão em matéria de desenvolvimento econômico e social. Os Estados Unidos têm 146 entre as 500 escolhidas, o que também revelaria o enorme potencial econômico, militar e cientista do país, embora nem tanto seu nível de pobreza infantil, que hoje alcança 32% de seus meninos e meninas, conforme revelou recentemente a UNICEF.

Seja como for, os rankings universitários são estabelecidos sobre um modelo de universidade que desconsidera a contribuição realizada pelas universidades ao desenvolvimento nacional e sua capacidade para promover mais e melhor justiça social. Do mesmo modo, desconsidera fatores fundamentais da história e das especificidades nacionais que explicam questões de enorme relevância que estas classificações ignoram. Por exemplo, não cabe dúvidas de que a Universidade de Harvard possui uma enorme relevância científica mundial. A renda média de uma família que envia seu filho ao Harvard é de 450 mil dólares, um valor do qual apenas 2% da sociedade norte-americana dispõe. Trata-se de uma instituição onde o prestígio acadêmico convive com um imenso elitismo. Em Harvard, como em muitas das melhores universidades norte-americanas, um dos fatores que influi na seleção de alunos é a capacidade que suas famílias têm de fazer doações à instituição. Não é de se surpreender que as doações das famílias mais ricas, muitas vezes milionárias, ocorrem com maior regularidade quando seus filhos desejam entrar nessas universidades, como tem indicado Thomas Piketty no seu celebre, *O Capital no século XXI*. (2014, Intrínseca, Rio de Janeiro)

Neste sentido, a comparação de Harvard com universidades que possuem algumas poucas décadas de história ou poucos anos de existência parece corriqueira e simplificadora. Certamente, um trabalhador metalúrgico da periferia de Buenos Aires poderá sentir-se frustrado ao ver que a Universidade Arturo Jauretche não está entre as 500 primeiras classificadas no ranking de Xangai. Entretanto, não acredito que seme-

lhante frustração diminua a alegria que este trabalhador deve sentir ao ver que sua filha ou seu filho podem, agora, pela primeira em sua história familiar, ter acesso à educação superior, graças ao desenvolvimento de universidades públicas cujo foco na promoção da justiça social multiplicou as oportunidades educativas dos jovens de setores populares na Argentina.

Os governos dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff duplicaram em uma década o número de estudantes universitários existentes no Brasil. E o fizeram promovendo uma política de inclusão no sistema universitário sem precedentes na história nacional: criaram 18 novas universidades públicas e 173 novos *cam pi* em todo o país. Grande parte dos novos alunos e alunas são também a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias. Há 10 anos, no Brasil, um jovem de setores populares não podia sequer imaginar que estudaria em uma universidade. Hoje, embora a Universidade de São Paulo continue sem melhorar substantivamente no ranking de Xangai, a situação mudou drasticamente.

Dependendo do ponto de vista que se utilize, a Universidade Arturo Jauretche é muito melhor que a Universidade de Harvard. Embora ali não haja nenhum professor Premio Nobel, e que seus professores não publiquem na *Nature* nem na *Science*; embora seus professores nem sempre escrevam em inglês e quase nunca sejam citados pelos cientistas norte-americanos ou chineses, nela podem entrar jovens de setores populares argentinos. Não parece ser pouca coisa, pelo menos desde a perspectiva da construção de um país mais justo.

Toda avaliação supõe estabelecer parâmetros de comparação. Mas sabemos que nem tudo é comparável ou, muito menos, *rankeável*. Discutir o que se avalia não é um detalhe menor quando uma política pública é analisada. Suponho que um ranking das contribuições que as universidades realizam para a promoção de mais e melhores oportunidades educativas para os mais pobres seria tão simplificador como o realizado pelo CWCU de Xangai. Entretanto, se o fizéssemos, temo que a lista seria muito diferente daquelas que habitualmente circulam quando se discute como devem ser nossas universidades e que modelo universitário devemos desejar construir.

Avaliar é um assunto sério e complexo. E, portanto, avaliar a avaliação é sempre uma tarefa imprescindível.

O PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment, PISA), desenvolvido e promovido pela OCDE, é um sistema internacional de avaliação de competências

educativas. Começou a ser implementado no ano 2000 e aplicado à população estudantil de 15 anos em mais de 70 países. Seu lema é: “O que é importante que os cidadão saibam e sejam capazes de fazer?”. Uma pergunta que certamente mereceria um estudo pormenorizado e de enorme complexidade, onde as especificidades nacionais ou regionais não poderiam ser de forma alguma um fator residual, mas que os peritos da OCDE desejam responder com a aplicação de uma prova trienal de duas horas de duração em Leitura, Matemática e Ciências.

Sem sombras de dúvidas, trata-se do mais influente e extenso sistema de avaliação internacional da educação. Seus resultados são esperados como o sorteio dos grupos que disputarão a Copa do Mundo da FIFA. O anúncio da classificação de desempenho gera, nos países participantes e nos que não são, grandes debates públicos, uma comissão de análise e um interminável repertório de explicações extravagantes por parte dos ministros da educação dos países mal classificados no ranking final de notas. Costuma-se não haver nada mais enternecedor (ou trágico) que um funcionário explicando por que o país piorou seu desempenho na prova ou por que não melhorou tudo o que se esperava.

Supõe-se que o PISA oferece indicadores sobre a qualidade dos sistemas educacionais participantes da prova. Também, que o desempenho educativo (medido pelo Programa) constitui um insumo indispensável para explicar o grau de desenvolvimento ou de atraso de uma nação. Assim, quando são anunciados os resultados, curiosos de todo mundo correm para a Finlândia ou para a Coreia para conhecer as receitas milagrosas que explicam o bom desempenho educativo de seus alunos e o alto grau de bem-estar de suas economias, supostamente, uma consequência da capacidade analítica desenvolvida pelos adolescentes em suas escolas.

Os jornais e os canais de televisão dedicam ao tema um espaço que nunca antes a educação tinha obtido. A lista de ganhadores e perdedores percorre o mundo. Os culpados do fracasso e os protagonistas do sucesso são rapidamente identificados. Pedem-se cabeças, exigem-se mudanças, multiplicam-se infinitas promessas que se desfazem quando, três anos mais tarde, são publicados os novos resultados. E tudo começa outra vez.

Custo acreditar que algum fabricante de teste de *multiple choice* tenha imaginado um dia o poder que teria um questionário de algumas poucas perguntas para explicar o presente e prever o futuro das principais nações do mundo. Lembro-me de que, quando estudava ciências da educação na Universidade de Buenos Aires, esse tipo de ferramentas de avaliação era considerado simplista, reducionista, e sua generalização comparativa altamente perigosa para as sociedades, as famílias, os docentes e seus alunos.

Mas os tempos mudaram e o método não só se sofisticou, mas também seus resultados ganharam o status do infalível.

Os resultados do PISA são apresentados como uma espécie de “oráculo”, capaz de diagnosticar o estado dos sistemas educacionais em nível global e as mudanças que eles precisam enfrentar para estar à altura dos desafios impostos pelos novos tempos.

O PISA parece ter alcançado uma verdadeira façanha ideológica: *impor como evidente e necessária a suposição de que os sistemas escolares de todos os países podem ser avaliados por meio da aplicação de uma mesma prova, aplicada a um conjunto de estudantes escolhidos aleatoriamente.* O raciocínio parece simples e tem origem em uma concepção particular, e de forma alguma “universal”, acerca da aprendizagem, da função da escola e do desenvolvimento educacional. Trata-se de replicar em nível mundial o que as escolas fazem todos os dias com seus alunos. A “prova” costuma ser o método habitual pelo qual os docentes observam o grau de aprendizagem alcançado por seus alunos. As provas quase sempre são corrigidas em uma escala numérica na qual os que obtêm as notas mais altas são os “bons” alunos, enquanto os que obtêm as mais baixas são os “piores”. Desse modo, sem muita imaginação, mas com uma eficácia política surpreendente, a OCDE implementou um sistema internacional de avaliação que, indagando o nível de conhecimentos adquiridos em matemática, ciências e leitura em uma amostra representativa de alunos de um pouco mais de 60 países, pode determinar o grau de eficácia de cada sistema educacional nacional, assim como a hierarquia geral ou por campo de conhecimento das nações envolvidas. Os países com melhores notas terão um sistema educacional *melhor*, e os que alcançam qualificações piores, um sistema escolar *piores*.

Um *ranking*, um simples *ranking*, pode mostrar o grau de desenvolvimento de cada sistema educacional envolvido na prova, suas potencialidades e limitações.

A enorme proliferação de *rankings* no campo educacional pode nos fazer pensar que o modo de organizar instituições e países em uma ordem hierárquica de produtividade ou eficácia, tem sido o procedimento que sempre utilizamos e recomendamos na educação, por seus comprovados benefícios para superar os problemas enfrentados pelos sistemas escolares. Vale destacar que, ainda que durante os últimos 250 anos sempre se tenha afirmado que a educação está em crise, somente bastante recentemente começou-se a considerar que era possível avaliar, comparar e organizar hierarquicamente os sistemas educacionais em nível mundial, organizando-os em uma lista de *ganhadores* e *perdedores*, similar a que muitos docentes constroem no dia a dia em sua sala de aula.

Trata-se de uma mudança de perspectiva da maior importância, e embora seus fundamentos sejam simplistas, reducionistas e absur-

dos em termos analíticos, não podemos ignorar seus alcances: como foi possível convencer o mundo de que a aplicação de uma prova para meio milhão de jovens de diversos países possa nos oferecer um mapa, uma radiografia, uma imagem do estado da educação em cada uma das nossas nações, em termos particulares e do planeta de um modo geral?

O PISA parte de três pressupostos que devem ser analisados e questionados:

- 1– Ostentando um *colonialismo pedagógico* sem precedentes, supõe que é possível que um conjunto de especialistas possa definir as habilidades fundamentais necessárias para enfrentar os desafios e oposições da suposta “vida real”. Ou seja: a competitividade econômica, as demandas e necessidades de consumo, participação e bem estar. O PISA pressupõe que existe um único mundo (não é preciso adivinhar de que cor ele é), uma única cultura, um único modelo de bem-estar e uma única forma de se inserir neste mundo de modo produtivo. Esse ideal de mão única pode e deve ser sintetizado em um conjunto de habilidades necessárias para transitar sem tropeçar em direção a esse alvo ao qual todos aspiram chegar: o sucesso econômico. Quando no mundo quase todas as religiões acostumaram-se a aceitar que a diversidade religiosa era inevitável, o PISA nos impõe um *monogamia cognitiva* colonial e autoritária. É preciso aprender na escola um conjunto de coisas que são fundamentais para qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, tão fundamentais que é possível idealizar uma prova de alta complexidade que pode determinar o grau de domínio dessas habilidades em escala mundial, organizando um *ranking* de países em função do sucesso ou do fracasso que seus alunos experimentam ao se apropriarem desses saberes. Os melhores triunfarão, os piores fracassarão. Novas retóricas para velhas realidades.
- 2– Supõe também que o grau de eficácia de uma instituição educacional e, por efeito aditivo, de um sistema escolar, pode se determinar por meio de uma foto instantânea, uma fotografia tirada em um determinado momento de sua trajetória, a qual sintetiza em seus traços todos os atributos e informações necessárias para julgar a produtividade, a eficácia e o impacto das ações que nele se desenvolvem. Um instante capaz de refletir o todo por meio de indicadores numéricos de rendimento. Nesse sentido, a prova tem uma verdadeira aspiração mística: ela é a evidência do milagre que a ciência da avaliação nos oferece. Em algumas poucas horas, pouco mais de quinhentos mil jovens de todo o mundo responderão uma pesquisa e realizarão uma prova. Esses papéis

rabiscados resumirão o grau de desenvolvimento dos sistemas educacionais em nível mundial e gerarão debates acalorados acerca do presente e do futuro de nossos países, derrubarão ministros, farão nações inimagináveis entrarem na glória do Olimpo pedagógico, nos dirão quem são os que poderão se salvar e quem estará condenado à vergonha do purgatório.

- 3- Supõe ainda que a avaliação de um sistema é requisito necessário e suficiente para oferecer a solução para os problemas do sistema. Em suma, que os **resultados** das provas e os dados encontrados pela pesquisa oferecem os elementos necessários para definir as ações *corretivas* que devemos aplicar para melhorar o desempenho de nossas instituições escolares. Por outro lado, embora a OCDE costume alertar sobre os riscos do mau uso do *ranking*, ela utiliza a hierarquia nos resultados de rendimento como um efeito pedagógico de demonstração que estimula a competição, o desejo de manter as posições alcançadas e superar os problemas evidenciados. O *ranking* educa, forma, constrói um *ethos*, orienta, conduz.

Esses supostos constituem os três pilares da razão hierárquica: o *colonialismo cultural* e o *idealismo pedagógico*; a *aberração metodológica que significa subordinar o todo a uma parte*; e a *natureza normativa e prescritiva dos resultados de uma prova padronizada artificialmente*. O PISA é um emblema dos desvios e delírios aos quais a **razão hierárquica** nos submete no campo educacional.

A patética profusão de festas e choros, lições e queixas, promessas e humilhações que cercam a muito bem montada operação midiática de apresentação dos resultados do PISA é muito mais do que uma coleção humorística de sandices. A rigor, se Comênio, Rousseau e Dewey ressuscitassem, tornariam a morrer diante do nível de loucura ao qual chegou nossa pedagogia política e a política da nossa pedagogia. O mundo é inundado por especulações, relatos, pretextos, narrações ficcionais, suspeitas infundadas, diagnósticos sobre diagnósticos acerca do por que os asiáticos aprendem mais e melhor do que os ocidentais. Uma verdadeira estupidez que somente deveria tirar o sono dos burocratas da OCDE, mas tira o de muito mais gente, entre os quais eu me incluo.

Na edição 2012 do PISA, publicada recentemente, os chineses levaram todos os méritos, embora tenham participado com algumas vantagens. Por exemplo, enquanto todos os que participaram da pesquisa foram “países”, a China o fez com Xangai, uma de suas principais cidades. Também com a cidade de Taipei e os territórios de Hong Kong e Macau, ocupando assim quatro dos seis primeiros lugares.

A Espanha não teve a sorte da China e participou como país. Não há dúvidas de que os resultados teriam sido melhores se tivessem competido apenas com os bairros de Salamanca, em Madri, e Pedralbes, em Barcelona, dois dos espaços urbanos mais elitistas da Espanha. O mesmo poderia se dizer do Brasil, em território continental e de enormes diversidades, avaliado de forma uniforme e comparado da mesma forma com o resto do mundo. Como seria “educacionalmente” o Brasil e só considerássemos os jovens que moram nos bairros de Moema, Morumbi ou Jardim Paulista, em São Paulo?

O PISA parece *avaliar*, mas o que faz na realidade é recomendar caminhos para a solução de problemas.

Por outro lado, embora tenhamos passado os últimos dez anos estudando o “milagre educacional finlandês”, acabamos descobrindo que era melhor ser vietnamita do que nórdico. A queda da Finlândia colocou a nação em xeque. Como se não faltassem motivos para ficarem deprimidos no inverno, os finlandeses agora terão que se desdobrar para saber por que perderam a *pole position* para alguns orientais mais inspirados em Milton Friedman do que em Mao Tsé-Tung. E quanto a nós, deveremos nos dedicar a estudar o milagre chinês ou vietnamita, passando da gélida eficácia nórdica para o sombrio deslumbramento da competência pedagógica pós-socialista.

Os resultados do PISA trazem surpresas agradáveis, como descobrir, por exemplo, a existência da Letônia, um país que nunca jogou uma Copa Mundial de Futebol, mas cujos jovens sabem mais matemática, ciências e leitura do que os noruegueses, italianos, espanhóis, russos, norte-americanos, suecos e israelenses. Deveríamos investigar onde fica a Letônia e que “milagre educacional” esses ignotos seres humanos fazem em suas escolas. Se conseguíssemos descobrir que os letões são de baixa estatura, talvez pudéssemos desenvolver uma tese sobre a relação universalmente proporcional entre a estatura corporal e o bom desenvolvimento cognitivo das etnias mais avançadas do universo diante dos desafios do século XXI.

Logo seremos inundados por artigos que prometerão nos contar o que acontece nas escolas de Macau, Taipé, Hanói ou Riga, capital da Letônia, e como devemos imitá-las para tornar os nossos centros educacionais eficientes.

A América Latina tem se afirmado, já nesta quinta edição do PISA, nos últimos lugares do *ranking*. Como se os 50 países que o precedem no ranking não existissem, o Chile celebra ser o melhor da região, embora não possa ocultar o alto grau de desigualdade em seu sistema escolar. Os uruguaiois lamentam o que supõem ser a deterioração irreversível de seu sistema educacional, curiosamente o mais igualitário da região. Os brasileiros comemoram por terem vencido os argentinos

e, como se fosse surpresa, os peruanos, embora tenham voltado a estar entre os últimos do *ranking*, comemoram terem sido os que “mais melhoraram nas provas de 2012”. Enquanto isso, o Banco Mundial anuncia que a América Latina é a região do mundo na qual a pobreza mais tem diminuído. Definitivamente, acho que estamos enlouquecendo.

Os delírios da razão hierárquica produzem danos cerebrais profundos. Obrigados a justificar porque estão onde estão, os ministérios da educação de todos os países, menos o da China, é claro, e talvez o da Letônia, tentam explicar por que se saíram tão mal e prometem melhorar na próxima prova. Será preciso esperar três anos.

Seja como for, *o que nunca se questiona é a própria prova PISA*. Uma invenção ideológica de enorme valor disciplinar e normativo. Um dispositivo da nova ordem mundial da educação. Uma vitória dos poderosos. Uma derrota para nós que sonhamos com um mundo mais livre, uma educação mais justa, uma sociedade mais humana.

Desfazer-nos do PISA permitirá avançar na luta contra os delírios da razão hierárquica, contra os *rankings* que nos modelam, contra os tecnocratas que, ao nos despreverem, nos inventam.

SAIR DO PISA

Diferentemente dos rankings universitários e de outros sistemas de avaliação internacionais, os governos participam do PISA por decisão própria. Da mesma forma, investem somas quase nunca reveladas na aplicação da prova. O PISA é, para alguns, um bom negócio. O ano que vem, a prova será formulada pela multinacional da educação Pearson, dedicada à produção de livros didáticos, tecnologia educativa, avaliações e cursos em linha. Muito além do contrato com a OCDE, não cabe dúvidas de que as vantagens econômicas de administrar uma prova como o PISA dá ao Pearson uma enorme vantagem na hora de vender serviços aos governos que queiram melhorar seu desempenho nas próximas avaliações.

John Fallon, diretor executivo do Pearson festejou o contrato com a OCDE afirmando que “a educação de alta qualidade é vital para o desenvolvimento econômico de uma nação e o bem-estar social – e o PISA é um ponto de referência chave pelo qual as nações podem medir seu próprio progresso e aprender uns de outros. Assim, estamos encantados de ter a oportunidade de trabalhar com a OCDE e as comunidades acadêmicas de todo o mundo para desenvolver a prova de 2015”.

As críticas ao PISA se multiplicaram em todo mundo. Em maio de 2014, um reconhecido grupo de intelectuais de diversas universidades, grande parte delas norte-americanas e inglesas, enviou uma carta

aberta o Andreas Schleicher, coordenador internacional do sistema de avaliação proposto pela OCDE.⁵ Ali destacavam:

- 1- O negativo papel das provas padronizadas internacionais em promover a competência, etiquetando e classificando alunos e docentes em função de seu rendimento.
- 2- A tentação dos países a seguir caminhos fáceis e de curto prazo para melhorar seu desempenho nas provas, desconsiderando que as mudanças no campo educativo levam muito mais que os três anos que separa uma prova de outra.
- 3- O PISA mede umas dimensões da aprendizagem e ignora outras, o que “reduz perigosamente nosso imaginário coletivo a respeito do que a educação é e deveria ser”.
- 4- O PISA está dominado por uma visão economicista e unilateral da educação.
- 5- A OCDE assume um mandato que não lhe corresponde, adjudicando um papel de grande agência de avaliação internacional, opacando a instituições como a UNESCO e a UNICEF.
- 6- A implementação das provas é realizada em muitos países com associações entre o setor público e privado, abrindo oportunidades de negócios que entram em franco antagonismo com os interesses educativos. (A carta não menciona o contrato entre o Pearson e a OCDE, embora faça evidente relação ao mesmo). “Algumas destas empresas oferecem serviços educativos às escolas americanas e aos distritos escolares de maneira maciça e com fins de lucro, ao mesmo tempo que perseguem planos de desenvolvimento da educação primária com fins de lucro na África, onde a OCDE agora está planejando introduzir o programa PISA”.
- 7- O PISA contribui com a consolidação de uma euforia avaliadora que “prejudica nossos filhos e empobrece nossas salas de aula”.

Em agosto do mesmo ano, na cidade de Salvador, no Brasil, outro amplo grupo de intelectuais vinculados ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) expressou sua oposição ao programa PISA, destacando sete aspectos que evidenciam o caráter reducionista, tecnocrático, economicista e privatizador de uma prova que contribui com a precarização do trabalho docente e a despolitização das práticas edu-

5 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/08/actualidad/1399578636_483607.html

cativas. Os assinantes opõem os objetivos do PISA ao desenvolvimento de sistemas educativos autônomos, onde a educação cumpra um papel emancipador e democrático.⁶

Como bem expressam os intelectuais do CLACSO, o PISA é um imenso dispositivo de controle que deseja impor uma perspectiva educativa que nos afasta do reconhecimento da educação como um direito e nos aproxima de sua interpretação como um bem de consumo. Uma perspectiva que multiplica as desigualdades existentes e as cristaliza, pretendendo explicá-las a partir de um contexto aparentemente neutro e científico.

Acredito que, apelando ao bom sentido comum, os países latino-americanos deveriam retirar-se imediatamente do programa PISA. Os resultados das provas não somam nada que já não saibamos sobre o funcionamento de nossos sistemas escolares. Tampouco o prêmio de consolação de desejar ocupar um lugar nos estudos de casos que servem para mostrar como, ainda nas situações de maior penúria, é possível alcançar um alto rendimento em nossos sistemas escolares. O recurso dos casos exemplares oculta mais do que mostra a complexidade dos processos de reforma educativa e as necessárias mudanças nas práticas escolares.

O PISA simplifica o que é complexo. O PISA hierarquiza o que não tem uma ordem. O PISA compara o incomparável. O PISA silencia o que a realidade amplifica. O PISA distrai o que merece atenção. O PISA consagra o que é banal e trivializa o que deveria ser fundamental.

COMO SAIR DO PISA? TOMANDO A DECISÃO POLÍTICA DE FAZÊ-LO.

As decisões políticas têm sempre consequências. Continuar sendo parte do PISA, também. Se um país latino-americano se retirasse do programa da OCDE, boa parte dos meios de comunicação e os setores mais conservadores da sociedade afirmariam que a decisão põe em evidência o desinteresse do governo em melhorar a qualidade de seu sistema educativo nacional. Durante semanas seriam feitas várias denúncias, das mais variadas espécies. Dir-se-ia que o ministro da educação é um irresponsável e exigiriam sua renúncia. Afirmar-se-ia que o país está à deriva, que o fracasso na formação de nossa juventude expressa o fracasso de um projeto de país condenado a seguir sofrendo as consequências do atraso e a ignorância. Em suma, dir-se-ia do mesmo modo que se diz cada vez que são publicados os resultados das provas, a cada três anos. Não parece ser tão grave.

⁶ http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion_GT_politicas_educativas/declaracion_gt_politicas_educativas.htm

Sair do PISA não significa de modo algum abandonar a necessária e urgente vontade de avaliar e analisar de forma sistemática e rigorosa os avanços na promoção do direito à educação. Tampouco, deixar de multiplicar os esforços para melhorar a qualidade das aprendizagens de nossos alunos e alunas em todas as idades. De fato, quase todos os países latino-americanos dispõem de complexos e, em alguns casos, excelentes sistemas de avaliação aplicados em nível nacional, como é o caso do Brasil, Argentina e México, entre outros. Qualquer desses sistemas é muito mais completo e sofisticado que o esquema de avaliação proposto pela OCDE.

Do mesmo modo, sair do PISA também não significa recusar a participação em avaliações internacionais. Por exemplo, as provas do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pelo escritório regional da UNESCO na América Latina, as quais constituem uma contribuição de muito maior relevância para um conhecimento rigoroso da qualidade educativa na região. A especialista equatoriana Rosa María Torre destaca, com razão, as vantagens das provas da UNESCO, em contraposição ao reducionismo analítico do PISA.⁷

Além disso, em um contexto de consolidação das políticas de integração regional, os governos da América Latina não deveriam economizar esforços na construção de sistemas internacionais de avaliação que respondam a uma perspectiva mais autônoma e soberana sobre seus sistemas escolares. Não deixam de ser frustrantes os escassos avanços que houve na matéria, tanto no Mercosul, como nas novas instituições regionais promovidas na última década por governos que compartilham uma mesma sintonia em suas perspectivas estratégicas. A integração educativa latino-americana e caribenha deveria avançar e consolidar-se, contar com sistemas confiáveis de avaliação educativa seria um grande contributo a este processo. O PISA não contribui com nada a tais desafios. Pelo contrário, acaba distraíndo-nos deles e, sistematicamente, põe em ridículo os muito importantes avanços na promoção de políticas educativas incluídas e democráticas promovidas durante os últimos anos.

O PISA é, simplesmente, um convite à humilhação, ao escárnio público. A educação latino-americana alcançou grandes avanços graças ao esforço de nossas sociedades, nossos docentes, nossos alunos e, algumas vezes, nossos governos. O PISA parece fazer piada deles. Por que aceitá-lo? Por que aceitar que técnicos de duvidosa competência e prepotente atitude, que circulam pelo mundo como pastores evangélicos pregando a palavra divina, devam nos dizer o que é que nossos

7 <http://otra-educacion.blogspot.com.ar/2014/04/pisa-para-que.html?m=1>

jovens devem saber e nossas escolas ensinar? A soberania de uma nação, de um continente, também está em jogo neste terreno. Seria bom não se deixar enganar pelas promessas de um conjunto de infografias animadas e alguns volumosos informe que desejam ressuscitar o poder hipnótico que os espelinhos coloridos tinham para os conquistadores.

Os governos latino-americanos gastam grandes somas de dinheiro na aplicação do PISA. Paralelamente, a UNESCO beira a escassez de recursos para financiar suas ações na região. Muito mais útil seria que países como o Brasil, Argentina, México, Colômbia, Chile e Peru, entre outros, aumentassem suas contribuições a este órgão, em vez de alimentar os cofres da OCDE e a de seus sócios privados, como a multinacional Pearson.

A Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) realizou importantes contribuições desde seu Instituto de Avaliação e Seguimento das Metas Educativas 2021, cujos relatórios mostram a complexidade dos processos de promoção da qualidade nos países da região.⁸

Temos que avaliar nossos sistemas escolares e devemos fazer cada vez mais neste campo, com mais responsabilidade e aproveitando as experiências acumuladas, os conhecimentos produzidos e os que poderemos produzir. Mas devemos fazê-lo afirmando que a educação é um direito humano fundamental e que avaliar direitos é uma coisa séria para os governos, as sociedades, nossos docentes e alunos. Não um exercício de *multiple choice* de duas horas de duração.

Sair do PISA nos ajudará a deixar de perder tempo com dispositivos aparentemente científicos que, no fundo, não são outra coisa que uma descartável tolice. Sair do PISA nos permitirá tecer e construir as necessárias alianças entre os governos, a sociedade civil, as organizações populares, os empresários interessados no desenvolvimento nacional, os sindicatos docentes, as entidades estudantis e toda a comunidade educativa, fazendo da avaliação de nossas escolas uma contribuição com significativo à educação, como uma ferramenta de emancipação e liberdade humana, à educação com um projeto de futuro.

8 <http://www.oei.es/iesme.php>

10. VENDA DE ESCOLAS, FRAUDES, DARWINISMO PEDAGÓGICO E OUTRAS PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO PRIVADA LATINO-AMERICANA

O grande desafio da educação na América Latina continua sendo a construção de uma escola pública de qualidade para todos. Com algumas poucas exceções, durante os últimos anos os avanços educacionais na região foram extremamente significativos: elevação sistemática das taxas de alcance por meio da incorporação dos setores historicamente excluídos do sistema escolar; aumento do investimento público na educação; ampliação do quadro magisterial e, em alguns casos, aumento relativo dos salários docentes; construção de novas escolas; políticas afirmativas orientadas à promoção da permanência dos mais pobres nos centros educacionais; reforma e modernização da legislação que regula o sistema escolar; extensão dos anos de obrigatoriedade; programas voltados para a redução da brecha tecnológica, etc.

Durante a última década, alguns países começaram a modificar tendências históricas de exclusão e abandono no campo educacional, como é caso de Brasil, Venezuela, Equador, Nicarágua e El Salvador. Em outros, foi possível reverter processos de profunda deterioração de seus sistemas públicos, promovendo reformas que ampliaram significativamente as fronteiras do direito à educação, como é o caso de Argentina e Uruguai. No mesmo sentido, os resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo (TERCE) aplicado pela UNESCO em 15 países

da região, evidenciou que, em termos relativos, Chile, México e Costa Rica apresentam o melhor desempenho na aprendizagem dos meninos e meninas do ensino fundamental. Por fim, algumas regiões ou cidades latino-americanas têm alcançado reconhecimento internacional por seus avanços no campo educacional e em suas políticas de proteção da infância e da juventude, como é o caso do Departamento de Antioquia e de Medellín, na Colômbia.

De qualquer modo, os importantes avanços registrados não podem ocultar a persistências de enormes problemas, muitas vezes estruturais, que continuam limitando na região a possibilidade de tornar o acesso à escola pública um direito de todos. Não reconhecer os méritos e as conquistas das últimas reformas educacionais pode ser um grave erro. Mas considerar que os principais desafios à construção de sistemas escolares democráticos e justos foram superados na América Latina, também é.

O debate sobre como melhorar a educação latino-americana é imenso e talvez inalcançável. Contudo, um tema que poucas vezes é levado à discussão é o fato de que o processo de transformação democrática da escola pública na América Latina dependerá, entre outros fatores, do estabelecimento de limites, controles e regulamentações em um setor privado que atua no campo educacional e se beneficia de certas políticas governamentais, do permanente desprestígio ao qual a educação estatal está submetida e, não poucas vezes, de um inescrupuloso interesse comercial.

ESTATAL VERSUS PRIVADO?

Quando são debatidas as políticas que permitirão contribuir com a melhoria da educação latino-americana, o setor privado costuma passar como um tema despercebido ou ser considerado de maneira independente, como a consequência ou a resposta para um sistema público em crise. A partir desse ponto de vista, a oferta privada de educação não é outra coisa senão a inevitável reação de mercados e consumidores diante da resposta insuficiente das escolas estatais para suas demandas educacionais. Assim, ignora-se o fato de que o estatal e o privado não seguem dinâmicas autônomas, ao contrário, seu desenvolvimento é fortemente articulado e suas lógicas fazem parte de um mesmo processo de transformações que impactaram fortemente a estrutura institucional dos sistemas nacionais de educação em todo o continente.

As reformas educacionais que foram realizadas recentemente, assim como as do passado, envolveram uma profunda reconfiguração da educação privada. Não há *dois sistemas* que funcionam de maneiri-

ra paralela e que estão vinculados funcionalmente pelos efeitos que o desempenho de um produz sobre o desempenho do outro. Há um único sistema, no qual convivem duas dinâmicas: uma estatal e outra privada. Ambas se articulam para além da aparência de um conglomerado institucional escolar que quase sempre foi caracterizado pela fragmentação, pela diferenciação e pela segmentação. Bem, o fato de que o sistema educacional, esse amontoado de instituições altamente diversas e heterogêneas, pareça qualquer coisa, menos um “sistema”, não quer dizer que as duas esferas nas quais o seu desenvolvimento se entrelaça (a estatal e a privada) podem ser compreendidas independentemente uma da outra. Nesse sentido, querer mudar a escola pública (estatal) sem reformar ou transformar a escola privada pode ser um objetivo democrático condenado ao fracasso.

Alguns dados podem nos ajudar a compreender melhor o argumento que procuramos expor aqui.

- 1- A expansão da educação latino-americana durante as últimas décadas foi consequência de dois fatores que se combinaram e se complementaram: a ação governamental e o reconhecimento por parte das famílias de setores populares do valor da escolaridade como um modo de progresso e mobilidade social. Os governos agiram e os setores populares lutaram, defendendo seu direito (ou, pelo menos, seu interesse) a fazer da escola um espaço próprio.
- 2- Todos os segmentos do sistema escolar ampliaram sua cobertura, porém dois deles foram marcados pelo forte desenvolvimento da oferta privada: a educação infantil e a educação superior. Nos dois extremos do sistema, embora muito mais no extremo final, a presença de instituições privadas se destaca fortemente. O Chile e o Peru têm quase a metade da população estudantil do nível inicial matriculado em instituições não estatais. Argentina, Brasil, Colômbia, República Dominicana e Paraguai, entre 40% e 30%. Bolívia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México e Nicarágua, menos de 25%. No nível superior universitário, ainda que com algumas assimetrias, a presença da oferta privada é muito significativa em toda a região. A exceção é o Uruguai, onde mais de 93% da matrícula universitária é estatal. Em outro extremo está o Chile, onde toda a oferta de nível superior é privada (una herança da ditadura militar que quase 25 anos de vida democrática não foi capaz de reverter). Após o Chile vêm o Brasil, com 76% dos estudantes de nível superior em instituições privadas; a Nicarágua, com quase 70% e o Paraguai, com mais de 67%. Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala e Peru possuem entre 42% e 62% da ma-

trícula em universidades privadas, enquanto Argentina, Bolívia, Honduras e México possuem menos de 34%. Cabe destacar que os dois níveis que mais tenderão a crescer no futuro são, justamente, aqueles nos quais o setor privado tem se posicionado com mais intensidade.

- 3– Com exceção mais uma vez do Chile, em todos os países da América Latina as escolas de ensino fundamental e médio são majoritariamente públicas. O Chile possui quase 56% de sua matrícula primária em escolas privadas, seguida pela Argentina, com um pouco mais de 30%. O restante dos países possui menos de 20% dos estudantes de nível primário em instituições privadas, com muitos deles apresentando uma matrícula inferior a 10% (Bolívia, Costa Rica, Guatemala, Honduras e México). No ensino médio, mais da metade dos estudantes chilenos frequentam um estabelecimento privado, 40% dos guatemalenses e 25% dos argentinos, com os demais países abaixo dessa proporção.
- 4– Pode parecer evidente que os setores que estudam nas instituições privadas são os de maior renda e que isso ocorre fundamentalmente nos grandes centros urbanos. É assim nos níveis inicial, fundamental e médio, mas não necessariamente no nível universitário, no qual, em alguns países, essa tendência se inverte: os estudantes com menor renda, que passaram toda a vida educacional anterior em instituições estatais, quando conseguem ingressar no nível superior acabam fazendo-o nas universidades privadas. O Brasil representa um caso paradigmático dessa tendência.
- 5– Pela razão anterior, com exceção do setor universitário, os maiores níveis de abandono e rejeição educacional costumam se concentrar nas escolas estatais. Do mesmo modo, é nelas que costumam se concentrar os estudantes que trabalham. Na Argentina e no Uruguai mais de 35% dos estudantes do ensino médio estatal possuem dois ou mais anos de rejeição, enquanto esse índice representa menos de 12% entre os que estudam em estabelecimentos privados. No Brasil, mais de 46% dos estudantes com mais de 15 anos que estão no nível médio estatal trabalham. No Paraguai, mais de 47% e no Peru mais de 43%. Os que trabalham e estudam em escolas privadas são, respectivamente, 23%, 43% e 28%. Embora a distância entre os que estudam e trabalham no setor estatal e privado do Paraguai seja menor do que no Brasil e no Peru, nesses três países, como é possível observar, é extremamente elevado o número de estudantes trabalhadores que estudam de maneira geral no ensino médio.

- 6– Além disso, embora pareça óbvio, as escolas de gestão particular costumam ser mais elitistas, meritocráticas e seletivas. Contudo, a lógica da exclusão educacional atravessa tanto as escolas estatais quanto as privadas, fazendo de alguns estabelecimentos estatais verdadeiras fábricas de exclusão e expulsão, fundamentando-se em critérios de qualidade e excelência que exigem a reflexão sobre a grande diferença que pode existir entre uma escola *estatal* e uma escola *pública*. De fato, ainda que o tema exceda a análise deste texto, é fundamental reconhecer que o caráter excludente e segregatório de algumas instituições educacionais estatais as torna mais antidemocráticas e elitistas do que muitas escolas privadas. Nesse sentido, isso as faz perder todo seu sentido *público*.

As dinâmicas que caracterizam o desenvolvimento da educação estatal e privada, em todos os níveis, estão articuladas e se complementam de maneira simbiótica. Não é possível pensar em uma isolada da outra.

O ESTATAL E O PRIVADO, PRODUZINDO EXCLUSÃO

Determinadas características que costumam ser atribuídas ao setor privado devem ser compreendidas em articulação e como parte integrante de medidas ou ações originadas no setor estatal ou associadas ao mesmo.

Na América Latina, assim como em boa parte do restante do mundo, a escola pública é alvo de uma crítica forte e muito contundente sobre seu desempenho, considerado baixo e insuficiente. Critica-se também os docentes, sua aparente má formação e elevado ausentismo, além da crítica à indisciplina e à violência que se vive nas salas de aula, contra seu distanciamento das demandas do mundo do trabalho, etc. A educação privada, embora não receba em contrapartida muitos elogios, parece estar imune a boa parte dos déficits que compõem a lista de fracassos atribuídos à escola estatal. Os argumentos em defesa da escola pública são desqualificados como sendo corporativos, interesseiros e tendenciosos. As descrições positivas da escola privada, pelo menos em comparação com a estatal, costumam ser consideradas fruto da observação desinteressada da realidade. As notícias sobre educação veiculadas pelos jornais e pelas agências de informação são, quase sempre, péssimas notícias: greves de professores, mau funcionamento do sistema escolar e atraso educacional do país com relação aos demais. Todas essas péssimas notícias são dirigidas à educação

pública, invariavelmente. Enquanto isso, as poucas vezes que boas notícias sobre o campo educacional são apresentadas, predominam os relatos de experiências de escolas privadas ou iniciativas pedagógicas realizadas fora do âmbito governamental ou estatal. Em qualquer país latino-americano, é quase impossível ligar a televisão e ouvir um elogio ou reconhecimento à escola estatal.

Não pretendo dizer que há motivos de sobra para festejar o estado atual da educação pública latino-americana, embora também não veja motivos para festejar a boa saúde da educação privada. Por outro lado, o que parece irremediável é que de tanto massacrarem a escola pública, as famílias dos setores médios acabam pensando que é um sério risco mandar seus filhos para uma escola estatal. Uma grande diversidade de indícios, muitos deles sem nenhum fundamento além do preconceito, diz a essas famílias que a escola particular é melhor. Ou então que, pelo menos quando pagam, eles podem reclamar, exigir e receber em troca algo que a escola pública nega àqueles que a frequentam pelo simples fato de ser gratuita. O desprestígio, a estigmatização e a humilhação aos quais a escola pública é submetida cotidianamente são, em boa medida, uma das melhores formas de promover a expansão da educação privada na América Latina.

Mandar nossos filhos para a escola é sempre uma questão de opção. E, nos nossos países, a associação da escola pública com a improdutividade e a inapetência, com a incompetência e o desinteresse, tornou-se algo natural. As classes médias não querem que seus filhos se misturem com os que transitam pela escola pública. Talvez não seja pelo fato de se sentirem incomodados pela diversidade de origens dos estudantes. Mas certamente o que os incomoda mais é a possibilidade do fracasso, o escárnio ao qual nossa sociedade submete os perdedores. Frequentar a escola pública significa correr o risco de ser um perdedor. E, já sabemos disso, aqueles que estão nos níveis mais altos da pirâmide social gostam de ganhar.

O prestígio da escola privada é, nesse sentido, diretamente proporcional ao desprestígio que se imprime sobre uma escola pública que tende a se transformar na opção educacional dos pobres; resumindo, uma “opção” para aqueles a quem não resta alternativa.

Esse fato impõe condições também cada vez mais duras de competitividade entre as próprias escolas privadas. No fim das contas, são muitas as escolas nas quais é preciso pagar pelo ensino, e é preciso escolher para qual delas enviaremos nossos meninos e meninas se desejamos que eles sejam “vencedores”. Desse modo, o mercado da educação privada tem se tornado, em toda a América Latina, cada vez mais complexo, heterogêneo e dinâmico. Comprar educação custa caro. E comprar o que se supõe ser uma “boa educação”, custa mais caro ainda.

Vejam alguns exemplos dos países que possuem seus sistemas educacionais mais privatizados: Chile e Brasil.

Nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, nos bairros nos quais moram as famílias com renda mais elevada, o custo de uma escola infantil oscila entre 1.200 e 850 mil dólares mensais, somando-se os custos com matrícula, entre 15 e 11 mil dólares anuais por criança. Portanto, uma família de renda alta ou média alta, no Rio de Janeiro ou em São Paulo, antes que seu menino ou menina ingresse no ensino fundamental terá gastado entre 60 e 44 mil dólares com mensalidades escolares. Somando a matrícula anual, as taxas de materiais, as aulas extras (inglês, balé ou natação) e o transporte, entre os dois e seis anos de vida, um menino ou menina que frequente esse tipo de escola deverá contar com um apoio econômico familiar que oscila entre 75 a 60 mil dólares. Considerando que, em 2014, a renda média dos brasileiros foi de 1.052 reais (350 dólares), um brasileiro comum precisará destinar a renda de 250 meses de trabalho, ou seja, 20 anos de salários completos, se quiser pagar pelos quatro primeiros anos de escolaridade de seu filho em algumas dessas escolas.

Naturalmente, um brasileiro comum não manda seu filho para uma escola infantil dos bairros mais ricos do Rio de Janeiro e de São Paulo. O aumento nas taxas de escolaridade privada no nível inicial denota que as melhorias que boa parte da sociedade brasileira alcançou graças às políticas de inclusão social aplicadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, permitem que setores que antes tinham como única poção enviar seus filhos para estudar em uma escola infantil pública, agora os enviem para uma escola infantil privada, com a expectativa de que ela seja melhor. Como não poderão pagar 75 mil dólares por ela, pagarão menos. É nesse sentido que o próprio setor privado de ensino, em todos os níveis, tende também a se segmentar e diferenciar cada vez mais. O sistema escolar é marcado por uma desigualdade entre escolas públicas e escolas privadas e, ao mesmo tempo, *por uma profunda desigualdade no interior das redes públicas e privadas.*

No Chile, a situação não é muito diferente. Em 2014, 70% dos chilenos tiveram uma renda mensal inferior a 630 dólares. Dificilmente poderiam, com o fruto de todo seu trabalho, pagar nem sequer a mensalidade de qualquer dos colégios que, no ano passado, tiveram um melhor desempenho na Prova de Seleção Universitária (PSU) e cujos valores mensais oscilam entre 450 e 850 dólares, além das matrículas e mensalidades de incorporação. Quase 85% das mulheres chilenas não ganham em um mês o que custa a mensalidade do centro educacional melhor colocado na PSU chilena, o Colégio Cordillera.

As provas padronizadas são utilizadas como estratégia de valorização publicitária por parte das instituições educacionais em ambos os

países. Conquistar o primeiro lugar no ranking de rendimento atribui à escola um grande reconhecimento e prestígio, gerando um atrativo óbvio para as famílias, com evidentes benefícios comerciais. Uma estratégia muito difundida no Brasil e no Chile, os dois países cujos sistemas escolares aplicam o maior número de provas e, como indicados, possuem o mais alto nível de privatização de toda a região. (Considerando o conjunto da América Latina e do Caribe, o país que supera Brasil e Chile em níveis de privatização é o Haiti, o mais pobre de toda a região.)

As provas oferecem informação aos gestores públicos e também, obviamente, aos consumidores de educação, que passam a usar os rankings como um indicador de excelência. É interessante que tanto no Chile quanto no Brasil o bom desempenho de uma escola nas provas não só seja um atrativo para o acesso à escola melhor posicionada, mas também um indicador da qualidade da rede ou marca à qual ela pertence. De fato, nos dois países, embora muito mais desenvolvido no Brasil, as escolas funcionam como redes ou sistemas de franquias, algumas vezes com interesses religiosos, outras meramente comerciais, ou ambos.

Por exemplo, o Colégio Cordillera, melhor colocado na PSU de 2014, pertence à ultraconservadora Sociedade Educacional SEDUC, vinculada ao Opus Dei, que administra 11 instituições educacionais nas cidades de Santiago e Concepción. O bom desempenho em um dos colégios do grupo beneficia toda a rede.

A competição entre os colégios chilenos se intensificou. Trata-se, nada mais nada menos, do que a busca pela sobrevivência. No mercado da educação, como em qualquer mercado, os melhores triunfam e os piores tendem a desaparecer. Esse processo de seleção natural das escolas faz com que certos estabelecimentos se tornem um péssimo negócio e ameacem levar à falência suas “sustentadoras”. (Devo confessar que sempre achei um tanto cínico chamar de “sustentadoras” as empresas, sociedades ou indivíduos proprietários de escolas. Geralmente, costumam ser as escolas que os sustentam, e não o contrário. Por isso, deveriam se chamar “sustentadas”).

O certo é que, na acirrada luta pela sobrevivência, a venda de escolas completas no sistema “chave na mão” (com alunos, docentes, pais e infraestrutura), tornou-se cada vez mais habitual no Chile.

O Brasil, por sua vez, transformou-se no mais desenvolvido mercado de redes e franquias escolares de todo o mundo. Em 2015, a primeira escola no ranking do Exame Nacional do Ensino Superior (ENEM) desenvolvido pelo Ministério da Educação, foi o Colégio Integrado Objetivo.

A escola pertence a um dos maiores conglomerados e franquias educacionais do mundo, atualmente com mais de 400 mil alunos nos

níveis fundamental e médio, e mais de 500 mil no nível superior nas universidades da Universidade Paulista (UNIP) com 27 campus, 28 faculdades particulares associadas e 600 polos de educação a distância. Há centenas de “Colégios Objetivo” por todo o país e dezenas nas principais cidades. E eles estão no ranking do ENEM, nos primeiros e nos últimos lugares.

O Grupo Objetivo parece ter descoberto o modo mais eficaz de faturar benefícios com os resultados da prova de ensino médio instituída pelo governo brasileiro. O Colégio Integrado Objetivo não é outra coisa senão a soma dos melhores alunos de diversos colégios do grupo. Além disso, se supõe que nutre seu alunado de agressivos processos de captação dos melhores estudantes de outras escolas, oferecendo-lhes bolsas e outros benefícios. A instituição de excelência funciona em São Paulo, no mesmo endereço do Colégio Objetivo da Avenida Paulista, cuja posição no ranking das escolas de ensino médio é a 569°. Trata-se de uma mesma escola, porém separada por diferentes cadastros de pessoa jurídica. A ganhadora é, a rigor, uma ficção, um artifício que permite dotar de existência autônoma um grupo específico de alunos com melhor rendimento, dentro de uma mesma escola. O jornalista do jornal *O Estado de São Paulo*, Mateus Prado, afirma que: “A primeira colocada no ENEM NÃO é uma escola, é uma artimanha jurídica que faz com que os alunos tenham suas notas computadas em duas listas diferentes. Uma minoria que acertas muitas questões fica no cadastro de pessoa jurídica novo, que fica no primeiro lugar do ENEM. Todos os demais — a maioria — ficam na pessoa jurídica antiga e têm resultados muito ruins. Todos estudam no mesmo prédio, com os mesmos professores, com o mesmo material, no mesmo horário, convivendo no mesmo pátio e no mesmo horário de intervalo. O resultado (1° ou 569°) não é diferente por qualquer motivo pedagógico. É diferente porque a escola selecionou quem ela queria que fizesse as provas para representar o novo CNPJ”.

DEFINITIVAMENTE, UMA FRAUDE.

O Colégio Ponto de Ensino, também uma franquía com várias unidades na cidade do Rio de Janeiro, ficou em 3° lugar no ranking nacional de ensino médio de 2013 e em 7° no ano de 2014. Ao mesmo tempo em que outras unidades da empresa se distribuíam entre as primeiras 20 posições do ranking, o restante ficava entre as posições 610°, 739°, 764°, 958°, 1010°, 1034°, 1549° e 2015°. Novamente, Mateus Prado afirma: “É óbvio e ululante que essas escolas foram criadas somente para aparecer entre as primeiras colocadas no ENEM. Mandam para lá quem acerta

o maior número de questões entre suas centenas ou até milhares de alunos e criam a ilusão de terem as melhores escolas do Brasil”.

A experiência brasileira nos permite também identificar como a busca pelas melhores posições nos rankings leva certas escolas a gerarem processos de expulsão dos piores alunos (já nos primeiros anos), evitando assim o mau desempenho nas provas finais, nas quais a instituição acaba exposta publicamente. Por exemplo, cinco das dez “melhores” escolas brasileiras de ensino médio têm um índice de permanência inferior a 20%. Isso significa que, de 10 alunos que comecem, somente 2 concluem e poderão assim realizar a prova. Considerando que entre as primeiras colocadas algumas não existem como escolas reais e o restante se sai bem porque exclui progressivamente os maus alunos, *o ranking se revela como um elemento que obscurece, muito mais do que esclarece, quais são as boas escolas brasileiras*. A rigor, o ranking mostra na verdade como funciona o sistema, marcado pelo abuso, pela mentira e pela crueldade de grande parte das supostas melhores escolas do país.

Não menos certo poderia ser o argumento que indica que essas provas e seus rankings revelam esse tipo de fraudes. O grande problema é que essas fraudes comerciais e morais (expulsar 80% dos jovens de uma escola para conseguir uma melhor posição é uma prática brutal que contradiz os fundamentos éticos da educação como um direito humano) acabam sendo motivo de notas como a que estou escrevendo agora, ou de debates acadêmicos, aos quais terão acesso certamente muitas pessoas, mas não os pais e as mães que desesperadamente buscam as melhores escolas para seus filhos. O que veriam essas famílias é um ranking no qual o que se destacam são as marcas. E o que certamente desejariam é que se filho estude em uma escola na qual a marca o ajude a vencer na vida. Se não lhe resta alternativa, estudará na que está na posição 2015º e não na 3º ou 7º, embora isso talvez não importe muito no fim das contas. As escolas têm o mesmo nome.

Tanto no Chile como no Brasil, a educação privada se transformou em um imenso negócio. Embora no caso chileno se combinem os interesses ideológicos e morais de grupos ultraconservadores, como o Opus Dei ou os Legionários de Cristo, nos dois países os interesses comerciais e as práticas competitivas, muitas vezes desleais, acabam contaminando todo o sistema escolar e impondo práticas que transbordam para baixo. Trata-se de um modelo ao qual é preciso seguir, ao que parece, se o que se deseja é ter sucesso.

Diante disso, uma política governamental orientada aparentemente a gerar mais e melhor informação sobre o desempenho do sistema escolar, acaba transformada em um simples ranking, em uma arma publicitária que, associada a uma fraude, permite enganar aos incautos

e gerar grandes lucros em um mercado cada vez mais competitivo e (será por isso?) menos ético.

Não deixa de ser de alguma forma frustrante que esse *darwinismo pedagógico*, no Brasil, tenha sido aprendido pelo mercado a partir do próprio setor público. De fato, antes da existência das provas nacionais de rendimento, o modo de reconhecer a qualidade de uma escola era a porcentagem de alunos que passavam nas respectivas provas de admissão das principais universidades. O reinado quase absoluto era exercido pelos colégios públicos vinculados às próprias universidades nacionais, cujos alunos, graças ao seu desempenho, conseguiam passar nas provas de admissão. O que acontecia ali era que, em algumas dessas escolas, em três ou quatro anos, os grupos se reduziam de 30 para 12 alunos. Assim, discriminando, expulsando, humilhando os supostamente piores, as escolas universitárias, os colégios de aplicação ou as instituições de ensino fundamental e médio dependentes do Ministério da Educação conquistavam uma excelente proporção entre o número de alunos concluintes e o número de ingressantes na educação superior.

Aqui, como em muitos outros campos, as más práticas empresariais são aprendidas no seio da instituição que deveria, pelo menos teoricamente, defender o interesse comum. Os estados discriminam, os mercados também. E fazem-no com uma eficácia, uma impunidade e uma crueldade sobre as quais não devemos economizar maneiras de explicar e denunciar.

As fronteiras entre o estatal e o privado se confundem em muitos âmbitos da vida social, particularmente em sistemas educacionais que assumem a lógica e as dinâmicas de mercados, ou *quase-mercados* com são definidos tecnicamente por alguns autores, nos quais a competição acirrada pelo sucesso multiplica fracassos e reproduz injustiças.

Regular, controlar, fiscalizar e intervir em um mercado educacional *estatal e privado* que coloca em risco os importantes avanços regionais na expansão do direito à educação de milhões de meninos, meninas e jovens latino-americanos é uma condição *necessária* para contribuir com a defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Sei que isso não é *suficiente*, mas será fundamental não deixarmos de fazê-lo.

GÊNERO

1. DESIGUALDADES DE GÊNERO, HIPOCRISIAS DE GÊNERO

O Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 2012 - Igualdade de Gênero e Desenvolvimento, elaborado pelo Banco Mundial oferece uma análise detalhada das disparidades em matéria de gênero, principalmente nos países mais pobres (a persistência de altas taxas de mortalidade entre as meninas, as desigualdades educacionais, as diferenças de renda, as dificuldades das mulheres em fazer sua voz ser ouvida, entre outras). As informações disponíveis, muito bem apresentadas como é de costume nas publicações do Banco Mundial, contrastam com a visão pobre e reducionista da agência em relação ao desenvolvimento humano e aos direitos dos cidadãos. O relatório seria adequado, talvez, se não fosse por dois motivos.

Por um lado, para o Banco Mundial, a igualdade de gênero merece ser defendida porque gera um acréscimo na competitividade econômica, melhora a produtividade das próximas gerações (já que as mulheres controlam melhor as economias familiares, e quando são mais educadas e saudáveis possuem filhos mais educados e saudáveis), além de aumentar a representatividade e a pluralidade de opiniões nas sociedades modernas. Nem uma palavra acerca dos direitos humanos, muito menos sobre algum dos princípios da Declaração que os consagra, a qual, para o Banco Mundial, certamente é um ranço do passado a ser descartado por sua baixa contribuição à produtividade do trabalho.

Por outro lado, o Banco Mundial parece desconhecer os efeitos que tiveram, neste campo e em qualquer outro que remeta à questão social, as políticas promovidas em escala planetária em parceria com seu sócio mais chegado, o Fundo Monetário Internacional. Desde sua criação, ambos os órgãos propagaram políticas de restrição de direitos e de ampliação da exclusão social, as quais, aplicadas sem distinções em países que passavam por enormes crises econômicas, fizeram apenas aumentar todas as desigualdades.

Uma característica nada anedótica coloca em dúvida o tardio deslumbramento que o Banco Mundial demonstra pela igualdade entre homens e mulheres: trata-se de uma instituição que nunca teve entre seus diretores um ser humano do sexo feminino. Desde 1946 até hoje, todos os presidentes do Banco Mundial têm sido homens, brancos, ocidentais e, claro, anglo-saxões. Ao fazer uma visita pela galeria de personalidades ilustres da entidade, é possível constatar que seus rostos são bastante semelhantes, compartilham de um mesmo tipo de penteado e, em alguns casos, até o mesmo tipo de calvície. Também chama a atenção o fato de que sua Junta de Governadores, constituída por 187 membros responsáveis por definir e formular as políticas do órgão, possua apenas 16 mulheres. Talvez isso não fosse tão grave se o próprio Banco Mundial não reconhecesse que a igualdade de gênero é um elemento importante para o dinamismo econômico das sociedades. Trata-se de um sinal de alerta relevante, já que os que compõem a Junta de Governadores da instituição são os próprios ministros da economia dos diferentes países do mundo. Em outras palavras, atualmente, menos de 9% dos ministros da economia de todo o planeta são mulheres. O que, segundo o próprio Banco Mundial defende em seu Relatório de 2012, pode ser um perigo real para o progresso da humanidade.

A igualdade de gênero costuma ser uma recomendação restrita aos países mais pobres, pois, como se pode observar, os que cuidam dos interesses das nações mais ricas não parecem ter o menor interesse na matéria.

Reconheço que um dos meus passatempos prediletos é criticar o Banco Mundial e o FMI. Entretanto, corro o risco de estar me desviando do objetivo central deste artigo. Aqui, o que me preocupa é outro assunto, talvez ainda mais complexo: a igualdade de gênero no governo das universidades latino-americanas, um tema que pode ser relevante pelo menos por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque o aumento na participação das mulheres no ensino superior da América Latina e do Caribe tem sido impressionante ao longo das últimas três décadas. Muitas das universidades da região têm mais mulheres que homens entre seus estudantes e muitos cursos que antes eram considerados masculinos se feminiza-

ram rapidamente. Em segundo lugar, porque as universidades têm sido espaços mais ativos na produção do discurso feminista e progressista comprometido com a luta pela igualdade de gênero e a justiça social. Já que as universidades latino-americanas tendem a ser mais femininas que masculinas e são a fonte de inspiração da luta contra a discriminação sexual, seria de se esperar que seu desempenho em matéria de igualdade fosse melhor do que o apresentado pelo Banco Mundial.

E É. MAS POUCO, MUITO POUCO

Um levantamento realizado por mim nas 200 universidades mais importantes da América Latina e Caribe mostra que apenas 16% delas possuem mulheres como encarregadas de suas reitorias. Os 84% restantes são dirigidas por homens. Nada mal se compararmos esse dado com os das universidades europeias, das quais apenas 9% são dirigidas por mulheres e 18% dos catedráticos são do sexo feminino. (Em boa parte da Europa as mulheres representam quase 59% da massa estudantil).

Das 20 universidades de maior destaque da América Latina, apenas uma tem como reitora uma mulher. Naturalmente, os rankings de qualidade das universidades nunca consideram a igualdade de gênero como um elemento positivo a ser ponderado. Pelo menos um dado é reconfortante: as mulheres superaram os bispos na direção das principais universidades latino-americanas.

Não deixa de ser curioso que as instituições de educação superior tenham uma aguda capacidade para julgar a sociedade e muito pouca para julgar a si mesmas.

De fato, a discriminação de gênero existe, como comprovam inúmeras pesquisas acadêmicas, porque encontra ancoragem em uma cultura institucional e em uma série de fatores que se ocultam por trás de argumentos técnicos ou supostamente objetivos para justificar ou naturalizar as vantagens dos homens sobre as mulheres. Antes, as evidências utilizadas para explicar por que eles costumavam ter o privilégio de mandar e elas a obrigação de obedecer, centravam-se basicamente na frágil capacidade cognitiva e emocional das mulheres e na força, coragem e inteligência varonis. As coisas mudaram e quase ninguém dentro das universidades acredita em tamanha bobagem. Entretanto, se isso for verdade, não deixa de chamar a atenção o fato de que tanto o acesso aos cargos de direção quanto a distribuição de benefícios e vantagens acadêmicas sejam estabelecidas entre homens e mulheres como se ambos fossem iguais e suas trajetórias de vida não enfrentassem certas especificidades, como, por exemplo, a maternidade. Como é possível comparar com os mesmos parâmetros quantitativos a produtividade

acadêmica de duas pessoas de 40 anos se uma delas foi mãe duas ou três vezes e a outra não? A produção acadêmica profissional começa aos 25 anos, momento em que, para muitas mulheres, também começa o período da maternidade. Se o ingresso na carreira docente se dá aos 35 anos, obviamente as mulheres que foram mães estão em certa desvantagem. Os filhos, claro, oferecem muitas alegrias, mas não contam pontos nos sistemas de avaliação acadêmica utilizados para determinar quem manda e quem obedece, quem administra e quem acata as ordens em nossas universidades, nem quanto ganham elas e os outros. Na medida em que os salários docentes se compõem cada vez mais de prêmios e incentivos à produtividade acadêmica, as desigualdades de acesso de homens e mulheres ao campus universitário não tenderão a diminuir, mas, provavelmente, a aumentar.

Também não deve chamar a atenção que poucas mulheres chegam às reitorias, mas às Secretarias Acadêmicas chegam muito mais que os homens. Esse dado poderia ser interpretado como um avanço na luta pela igualdade de gênero ou, menos efusivamente, como uma redefinição da divisão sexual do trabalho na administração universitária: os homens se encarregam das tarefas relevantes e as mulheres de cuidar das crianças, neste caso, da população estudantil.

As universidades, esse espaço que tanto nos ajudou a pensar que na divisão social do trabalho se tecem as raízes da discriminação e da exclusão, parecem não ser capazes de observar que a distribuição sexual de responsabilidades acadêmicas não tem nada de natural nem, muito menos, é fruto do mérito ou da capacidade de uns sobre outras.

O fato de que haja mais mulheres no comando de nossas universidades não garante que a qualidade acadêmica das mesmas irá melhorar. Também não garante que a produtividade do trabalho de docentes e alunos aumentará, como sugerido pelo Banco Mundial ao pretender encontrar razões para a igualdade de gênero. Trata-se de uma questão de direitos. E quando os direitos são respeitados, melhora-se a qualidade democrática de nossas instituições e, conseqüentemente, de nossas sociedades.

“Nosso corpo nos pertence” continua sendo uma das bandeiras do movimento feminista. Nós, homens e mulheres, devemos lutar para ampliar essa expressão de liberdade a todas as instituições fundamentais para o governo da sociedade. Que as universidades pertençam também às mulheres – esse deveria ser o horizonte de cada um de nós que trabalhamos no campo acadêmico, fazendo com que as declarações pela igualdade de gênero deixem de ser uma inocultável hipocrisia.

IGUALDADE DE GÊNERO?

A DISTRIBUIÇÃO ENTRE REITORES E REITORAS NAS 200 UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS E CARIBENHAS

País	Reitores	Reitoras
Argentina	18	4
Chile	5	-
Paraguai	1	-
Uruguai	3	-
México	47	10
Brasil	13	2
Bolívia	5	1
Colômbia	15	4
Equador	12	-
Peru	17	4
Cuba	4	2
Haiti	1	-
Porto Rico	2	-
Rep. Dominicana	12	1
Costa Rica	1	1
El Salvador	2	-
Guatemala	2	-
Honduras	2	1
Nicarágua	3	1
Panamá	3	1
	168	32
Total		200

Elaboração própria, com base nos dados da União de Universidades da América Latina e Caribe e da Rede de Macrouiversidades da América Latina e Caribe.

2. A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Na seção anterior partimos de uma premissa e de uma crítica. Por um lado, as desigualdades de gênero existem em boa parte do mundo, não apenas nas sociedades mais pobres. Por outro, há uma grande hipocrisia ao enfrentar esse tipo de injustiças, principalmente dentro das instituições que as denunciam. Iniciei o texto ironizando as preocupações do Banco Mundial com relação à igualdade entre homens e mulheres. Terminei questionando a limitada capacidade das universidades para democratizar sua administração no que diz respeito à questão do gênero.

ENTRE TANTO,

- 1- Afirmar que as desigualdades de gênero persistem não supõe considerar que hoje estamos exatamente como estávamos há algumas décadas nesta matéria. Existem, sem sombra de dúvidas, grandes avanços na luta pela igualdade entre homens e mulheres. Essas conquistas surgiram como resultado, em boa medida, do árduo trabalho desenvolvido pelos movimentos e organizações feministas, pelas lutas das mulheres, assim como pela militância e pelo compromisso expresso em prol desta causa por parte de diversas organizações sociais e populares em todo o mundo.

- 2- A construção da igualdade nas sociedades democráticas é sempre um processo complexo e sinuoso, no qual tendências progressivas se associam a regressões e retrocessos, quase sempre nebulosos ou opacos. As conquistas no caminho da igualdade devem, portanto, ser sempre vigiadas e aprofundadas, pois os riscos de uma retração conservadora estão sempre presentes. Neste sentido, é importante notar que os contra-ataques a qualquer avanço na construção da igualdade poucas vezes têm o objetivo de fazer com que as coisas voltem a seu estado original. Ao contrário, tendem a criar novas e dinâmicas realidades que enfraquecer ou minar as conquistas democráticas. Quando se perde um privilégio, os setores conservadores tentam mantê-lo e garanti-lo em novos cenários, com novas fisionomias e atrativas máscaras. Nisso reside a *persistência da desigualdade*, um processo que, em matéria de gênero, costuma ser especialmente poderoso. A educação, como sempre, é um bom espaço para analisar esse tipo de dinâmica.

Durante a segunda metade do século XX, os sistemas educacionais se expandiram em toda a América Latina e no Caribe. Essa expansão esteve vinculada à inclusão no sistema escolar daqueles setores sociais historicamente marginados do mesmo, especialmente as mulheres. Embora ainda perdurem grandes dívidas em matéria de igualdade, a equidade de gênero foi uma das conquistas mais significativas no processo de democratização dos sistemas escolares latino-americanos e caribenhos durante as últimas décadas. O excelente Atlas da Igualdade de Gênero na Educação, elaborado recentemente pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO demonstra que a matrícula escolar das meninas tende a crescer mais que a dos meninos em todo o mundo e que as taxas de evasão são maiores entre os homens que entre as mulheres.

Entretanto, embora as mulheres tenham começado a ocupar um lugar cada vez mais destacado nos sistemas escolares, os efeitos democráticos dessa expansão estiveram muito longe de se apresentar de maneira clara e definida. Nesse sentido, se o limitado acesso das mulheres à educação fosse uma das causas que impedia seu acesso a certos espaços de poder, agora que elas superam numericamente os homens dentro dos sistemas escolares, deveríamos supor que essas tendências têm se revertido.

MAS AS COISAS TÊM SIDO UM POUCO DIFERENTES

A democratização do acesso à educação deveria ter permitido a superação das barreiras que se interpõem diante dos mais desiguais, excluídos e vulneráveis quando eles e elas almejam ocupar os principais espaços

de poder de nossas sociedades. Mais democratização da educação deveria ter significado mais democratização do poder econômico, social, cultural e político. E, embora tenha havido avanços nesse sentido, o progresso parece minúsculo diante da titânica tarefa que supôs abrir o acesso do sistema escolar às grandes massas que estavam marginalizadas do mesmo. Na verdade, acabou sendo mais uma ***protelação da desigualdade e, particularmente, da discriminação de gênero.***

Se há mais mulheres do que homens no sistema escolar; se seu rendimento acadêmico não difere dos do homem e, em alguns casos, chega a ser superior; se a educação de hoje é mais democrática do que a de duas, três ou quatro décadas atrás; por que, em suma, as desigualdades de gênero persistem e muitas vezes se mantêm inalteradas, como se essas grandes conquistas educacionais mal fizessem cócegas na injustiça que supõe a discriminação de qualquer ser humano por sua condição de nascimento?

Uma análise ingênua poderia supor que, diante do avanço da feminização dos sistemas escolares, os defensores do sexismo milenar desejariam retornar a um passado glorioso, retirando as mulheres dos centros escolares e devolvendo-as à suposta segurança do lar. Contudo, o patriarcado, esse poderoso dispositivo de poder que garante a produção e a reprodução das relações de subalternidade em nossas sociedades, opera de forma mais obscura e sigilosa. Uma vez que as mulheres ocuparam o lugar que não deviam, o desafio conservador consistiria em transferir para mais adiante os históricos mecanismos de exclusão, tornando-os menos perceptíveis para então dotá-los da persistência necessária.

O argumento poderia ser sintetizado ou simplificado da seguinte maneira: se as mulheres não tinham acesso aos principais espaços de poder por estarem excluídas da escola, agora, que já estão incluídas, as razões que deverão explicar a persistência dessa desigualdade serão: o desinteresse ou apatia das mesmas, sua vocação maternal, sua falta de carisma ou de caráter para o exercício do poder, sua ausência de mérito, ou qualquer outro argumento que justifique o injustificável. A desigualdade de gênero se privatiza à sua maneira, quando são atribuídas às próprias mulheres as razões de sua persistência e não às relações patriarcais e sexistas que a produzem e reproduzem.

Na luta pela igualdade, sempre existe o risco de crer que as conquistas protegem a si mesmas e que uma vitória supõe o fim da batalha. Sendo assim, enquanto as mulheres entraram para o sistema escolar, as desigualdades de gênero começaram a mudar de lugar.

DISCRIMINAÇÃO E ANONIMATO

O Serviço Diplomático é um dos âmbitos mais sexistas dentro da administração pública de qualquer país do mundo. As tradições corporativas e o espírito aristocrático associam-se, fazendo do mesmo um dos espaços menos permeáveis à igualdade de gênero no interior dos Estados democráticos.

Na Argentina, como em muitos outros lugares, o ingresso na carreira diplomática se dá por meio de um complexo processo seletivo. Desde os anos 60, essa tarefa é executada pelo Instituto do Serviço Exterior da Nação (ISEN), sob a administração do Ministério de Relações Exteriores e Culto. Além da seleção dos novos diplomatas, o ISEN tem como função capacitá-los permanentemente. O competitivo processo de seleção é realizado mediante um conjunto de provas de conhecimento em diversos campos acadêmicos: Direito Constitucional e Internacional Público, História Política e Econômica da Argentina, História das Relações Políticas e Econômicas Internacionais, Economia e Comércio Internacional, Teoria Política, Cultura Geral, assim como temas de atualidade econômica internacional. Além disso, são realizadas provas de aptidão diplomática e exames psicológicos, entre outros.

Desde a criação do ISEN até quase meados dos anos 90, apenas 15% das 50 vagas disponíveis para o acesso à carreira diplomática eram ocupadas por mulheres. A cota, embora não tivesse caráter oficial, funcionava de forma efetiva. Não mais de cinco ou seis mulheres eram aprovadas em cada processo seletivo. Entretanto, há quase 20 anos os exames de admissão para o serviço exterior argentino deixaram de ser nominais e passaram a ser anônimos. Desde então, o acesso à carreira diplomática ocorre de maneira quase equilibrada entre homens e mulheres. Dos 50 selecionados em 2010, 23 candidatos eram do sexo feminino, subindo para 24 em 2011.

Evidentemente, o motivo que explica o fato de antes do anonimato apenas 15% das vagas serem preenchidas por mulheres não tinha nada a ver com a capacidade acadêmica das candidatas e nem muito menos com a “vocação” diferenciada entre homens e mulheres para o exercício da função diplomática. A seleção nominal funcionava como um eficiente mecanismo de discriminação em um dos primeiros países latino-americanos nos quais as mulheres conseguiram transpor as portas das universidades.

Entravam menos mulheres para o serviço diplomático porque os responsáveis pela correção das provas sabiam que elas eram isto: mulheres. Penso que deveriam ter razões de peso para considerar que as candidatas do sexo feminino não teriam as condições suficientes

para exercer o cargo que almejavam. Quando passaram a não ter mais acesso a essa informação, alguns aristocratas da diplomacia nacional provavelmente descobriram que não é a inteligência que separa os homens das mulheres nas sociedades democráticas.

Sendo assim, uma vez que a barreira do acesso foi superada, supõe-se que, nos últimos 20 anos, o serviço diplomático argentino viveu uma primavera democrática no que diz respeito à igualdade de gênero? Nem tanto. Quando Cristina Fernández de Kirchner assumiu a presidência, apenas 5% dos embaixadores encarregados de representações no exterior eram mulheres. Um pouco mais do que as que já existiam no começo do século XX, é verdade, embora muito pouco se considerarmos os avanços que, em matéria democrática, a sociedade argentina experimentou nos últimos 100 anos. De fato, desde o começo do século XIX até os dias de hoje, apenas uma mulher exerceu o cargo de Ministra das Relações Exteriores da Argentina. E o fez por menos de dois meses: Susana Ruiz Cerrutti assumiu o cargo enquanto o governo de Raúl Alfonsín chegava ao fim, em meio a uma gravíssima crise institucional. Atualmente, das 30 embaixadas mais importantes da Argentina, somente duas são ocupadas por mulheres: a do México e a da Grã-Bretanha. Nenhum dos mais de 70 embaixadores que a Argentina teve em sua principal representação diplomática, a dos Estados Unidos, foi uma mulher.

Como já afirmamos, as desigualdades sempre buscam sua via de escape mais adiante. É no adiante que se instalam a fim de permanecerem.

As dificuldades para que uma mulher chegue a ocupar o cargo de embaixadora pelas vias atuais da promoção na carreira diplomática são enormes na Argentina e em quase todo o mundo. Superada a barreira do processo seletivo, as mulheres do serviço diplomático argentino devem abrir caminho com um monumental esforço em um universo sexista e discriminador. Algumas chegam, é verdade, mas graças a seu sacrifício e a sua extraordinária capacidade de trabalho. Entretanto, muitas, com méritos iguais, vão ficando pelo caminho, em um país no qual parece ser mais fácil para uma mulher chegar à Presidência da República do que à Chancelaria.

As mulheres argentinas conseguiram superar muitas das barreiras que lhes impediam de exercer os principais cargos de comando e de direção dentro da sociedade. Fizeram-no, entre outras razões, graças à democratização do sistema educacional. Contudo, resta um longo caminho a ser percorrido.

As desigualdades de gênero persistem. A luta por superá-las, também.

MALDITOS MERCADOS

Parece inquestionável a existência de uma relação muito estreita entre as oportunidades que uma pessoa tem no sistema escolar e as que o mercado de trabalho lhe oferecerá. Quanto maior o nível educacional, melhores serão os níveis de emprego e melhores os salários. As vantagens em matéria salarial e a qualidade dos empregos dependem, em boa medida, do nível educacional alcançado por uma pessoa. Essa afirmação tem plena validade em tempos de prosperidade e se evidencia ainda mais no contexto de uma crise econômica como a vivida atualmente por boa parte do mundo. Os mais “preparados” para evitar os riscos do desemprego e a precarização do trabalho são os que têm os maiores níveis educacionais e foram educados nas melhores escolas.

A relação talvez seja óbvia. Entretanto, em matéria sociológica, deve-se sempre ter o bom costume de desconfiar do que parece óbvio e suspeitar dele, interrogando-o.

Os vínculos entre educação, emprego e bem-estar são muito mais complexos do que aqueles anunciados por boa parte dos analistas do mercado de trabalho.

As mulheres são o setor da população que mais têm conquistado posições dentro do sistema escolar. O aumento nas taxas de escolarização femininas tem sido extraordinário durante os últimos trinta anos, especialmente em países como o Brasil, que hoje é a sexta economia do planeta.

Se a relação entre educação e emprego fosse tão efetiva como se costuma afirmar, as oportunidades de trabalho das mulheres deveriam ter aumentado de forma diretamente proporcional às suas conquistas educacionais. Mas não foi assim. O mercado de trabalho é um âmbito muito mais refratário à igualdade de gênero do que o sistema educacional. Para o mundo do trabalho, a ideia de que os homens e as mulheres devem ter os mesmos direitos, as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento parece ser difícil de assimilar.

Embora as mulheres tenham hoje níveis educacionais iguais ou superiores aos dos homens, seus empregos continuam sendo os mais precários; seu acesso aos cargos de comando e direção continua sendo muito limitado ou absolutamente escasso; seus salários muito ou muitíssimo mais reduzidos do que os dos homens, inclusive quando exercem os mesmos cargos e possuem os mesmos níveis de escolaridade.

Em muitos países latino-americanos, quanto maior a escolaridade, maior será a diferença salarial entre homens e mulheres. As mulheres com baixos níveis educacionais recebem cerca de 70% da remuneração dos homens que possuem a mesma trajetória escolar. Entretanto, quando se trata de mulheres com mais de 12 anos de escolari-

dade, suas remunerações costumam corresponder a menos de 60% da remuneração dos homens com a mesma formação.

Os dados parecem indicar que as mulheres têm muito mais êxito na escola do que no mercado de trabalho. Quanto mais estudam, mais o mercado desdobra sua misoginia com uma eficácia surpreendente e as recompensa com mais desigualdade em relação aos homens, e não o contrário.

No Brasil, o número de jovens entre 18 e 24 anos que cursam estudos universitários passou de 22 para 48% em dez anos. Os principais beneficiários desse crescimento foram os setores tradicionalmente excluídos das universidades, como as classes médias emergentes e, dentro delas, as mulheres.

O projeto O retorno da educação no mercado de trabalho, coordenado por Marcelo Neri no Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, contribui com alguns conteúdos de grande relevância para nivelar qualquer euforia triunfalista sobre o fim das desigualdades de gênero em nossas sociedades. Em efeito, as pesquisas de Neri mostram eloquentemente que a educação gera sempre um retorno econômico que aumenta conforme também aumentam os anos de escolaridade. Desse modo, a hierarquia salarial se espelha nas hierarquias dentro do sistema educacional, sendo mais ampla quanto maior for a distância que separa os níveis de escolarização dos trabalhadores. Por essa razão, é lógico que os pobres desejem aumentar seu nível educacional, convencidos de que a permanência no sistema escolar lhes dará um recurso de fundamental valor na hora de disputar um cargo no mercado de trabalho. Contudo, a suposição de que as dificuldades que os pobres enfrentam em matéria de emprego se devem unicamente a sua educação não passa de uma banal simplificação. As informações que reunimos a partir da base de indicadores do *Espelho da Educação e Renda* permitem comparar jovens brasileiros de centros urbanos e rurais que possuam a mesma idade e são diferenciados por gênero, cor da pele e nível educacional. A informação disponível estima os níveis de renda média derivadas do trabalho e as probabilidades de emprego para cada categoria: homens e mulheres, brancos e não brancos, urbanos e rurais.

Desse modo, podemos observar que, quando se comparam a renda e as oportunidades de emprego entre um homem e uma mulher brancos, ambos na faixa etária de 20 a 24 anos, moradores de um centro urbano e que possuem apenas estudos primários completos, o homem terá uma renda média de € 154 e uma probabilidade de estar empregado que chega a 76%. A mulher terá uma renda de € 94 e 41% de chances de estar empregada. No Brasil, as diferenças salariais chegam a 40% a favor dos homens e as oportunidades de emprego caem drasticamente quando as candidatas são mulheres.

DIFERENCIAIS DE RENDA E PROBABILIDADE DE EMPREGO ENTRE JOVENS URBANOS COM DIFERENTES NÍVEIS EDUCACIONAIS

Nível educacional	Categoria	Renda média do trabalho (€)	Probabilidade de estar empregado/a
Ensino fundamental completo (20-24 anos)	Homem branco	154	76,2
	Homem negro	119	76,1
	Mulher branca	94	41,0
	Mulher negra	73	40,0
Ensino médio completo (20-24 anos)	Homem branco	208	83,7
	Homem negro	161	83,6
	Mulher branca	127	52,7
	Mulher negra	120	52,6
Curso de Medicina completo (25-29 anos)	Homem branco	1.183	96,8
	Homem negro	913	96,8
	Mulher branca	724	87,0
	Mulher negra	524	86,0
Curso de Direito completo (25-29 anos)	Homem branco	923	92,8
	Homem negro	713	92,7
	Mulher branca	566	73,6
	Mulher negra	436	73,5
Curso de Pedagogia completo (25-29 anos)	Homem branco	513	94,0
	Homem negro	396	94,0
	Mulher branca	314	77,5
	Mulher negra	240	77,4

Observação: € 1,00 = R\$ 2,30. Elaboração própria sobre informação disponível na base de dados do Espelho da Educação e Renda – Retornos da Educação no Mercado de Trabalho, Fundação Getúlio Vargas. Sobre microdados do Censo 2000 / IBGE.

Os dados são eloquentes e reafirmam que quanto maior for o nível educacional, melhores serão os salários. Entretanto, também evidenciam alguns dos fatores operantes nos processos de discriminação e segregação no mercado de trabalho que a própria educação não consegue superar ou limitar. De fato, quando se compara transversalmente em uma mesma categoria os retornos econômicos obtidos pela educação (por exemplo, nos homens brancos), os avanços são progressivos. Entretanto, quando a comparação é realizada entre categorias, as desigualdades são notáveis. No Brasil, um homem branco na faixa etária de 20 a 24 anos, com escolaridade primária completa, tem uma renda superior à de uma mulher negra com nível universi-

tário incompleto (€ 154 e € 132, respectivamente). Cabe ressaltar que no quadro apresentado a diferença salarial entre um homem branco com ensino médio completo e uma mulher negra com curso universitário de Pedagogia completo é de somente 16% a favor da mulher (€ 208 para o homem e € 240 para a mulher). Isto é, uma mulher negra que superou todas as barreiras da discriminação, abrindo passagem com muito esforço até concluir seus estudos universitários, ganhará em média € 32 a mais que um homem branco que concluiu o ensino médio. Isso, claro, se a mulher negra conseguir um emprego, visto que suas chances de estar empregada serão menores do que as de um homem branco com ensino médio. Oito de cada dez homens brancos com ensino médio completo estão empregados, enquanto sete de cada dez pedagogas negras têm um emprego.

A educação parece ser um bom investimento quando as mulheres negras comparam-se consigo mesmas em situações de menor escolaridade. Mas se a comparação for com relação ao desempenho que os homens brancos têm no mercado de trabalho, o resultado pode ser um pouco desmotivador.

Em outras palavras, está comprovado que para obter uma melhor renda no mercado de trabalho é preciso ter mais educação. Entretanto, se um indivíduo é homem e de pele branca, o benefício econômico da educação é muito maior do que se ele tivesse nascido mulher e negra. De maneira geral, os homens brancos ganham o dobro que as mulheres negras com os mesmos níveis educacionais e um pouco menos que o dobro do que as mulheres brancas.

É UM CASO DE MÁ SORTE FEMININA?

Acredito que não. Ao contrário, estou inclinado a pensar que, embora as mulheres e a população negra tenham melhorado significativamente suas posições dentro do sistema escolar, os mercados de trabalho se mantiveram tão sexistas e racistas como eram há algumas décadas.

No Brasil, parece que o mercado de trabalho aceitou a diversidade racial antes de ter aceitado a diversidade de gênero, já que a matriz homem-mulher opera como um mecanismo de discriminação maior do que a matriz branco-negro. É curioso que no sistema escolar ocorra o contrário: a discriminação racial continua sendo um mecanismo de exclusão e discriminação mais intenso do que o gênero, embora isso seja motivo para outro artigo.

Por mais que as pessoas melhorem suas posições no sistema educacional, o que definirá seus salários não será apenas seu nível de conhecimentos e nem o tipo de escola na qual estudaram, e sim, fun-

damentalmente, a cor de sua pele e seu gênero. Isto é, além de sua escolarização, quando chegam ao mercado de trabalho as pessoas são classificadas em virtude de critérios sexistas, racistas e discriminadores que limitarão de forma clara seus méritos educacionais.

Mais do que continuar insistindo em debater se a escola responde ou não às demandas do mercado de trabalho, deveríamos tentar compreender por que as relações profissionais atuais – e não apenas nos países de baixo desenvolvimento, mas também nos mais ricos – acabam obstruindo os avanços educacionais, fazendo com que o trabalho precário e a discriminação no ambiente de trabalho enterrem muitos das justas aspirações de progresso e bem-estar que os setores mais pobres pretendem construir a partir da educação.

A escola continua sendo, em todo o mundo, um lugar muito mais hospitaleiro do que o mercado de trabalho.

3. MULHERES INVISÍVEIS

O feminismo e a luta das organizações de mulheres fizeram com que fosse possível limitar os efeitos antidemocráticos da discriminação sexual e das relações patriarcais que marcaram o desenvolvimento das sociedades modernas. Atualmente, entretanto, as desigualdades de gênero persistem em todos os campos da vida social. É óbvio que houve grandes avanços na redução da distância que separa as oportunidades de homens e mulheres no mercado de trabalho, no sistema escolar, na representação política e nos direitos sociais. Contudo, há um efeito paradoxal na percepção generalizada de que discriminar as mulheres deve ser considerado um fato negativo nas comunidades democráticas: *nossas sociedades criaram uma série de estratégias linguísticas, assim como um conjunto de práticas e relações sociais que tiveram um efeito bastante modesto em limitar as desigualdades de gênero, mas um grande poder em torná-las difusas*. O machismo nunca deixou de ser uma prática estendida e sustentada em um conjunto de valores e convicções morais que, com extraordinária eficácia, penetra de modo capilar em nossas instituições e práticas sociais, tornando-se imperceptível, aparentemente inofensivo ou irrelevante. O estabelecimento de certos códigos linguísticos não sexistas, assim como a solidariedade expressa por quase todos os homens de negócios, representantes políticos, juízes e comunicadores sociais diante das demandas de igualdade

de gênero, parecem não ter sido suficientes para desmontar as bases morais e institucionais que garantem a persistência da discriminação das mulheres no mundo do trabalho, na educação, na política, na cultura e em todas as esferas de poder nas quais são definidos os destinos de nossas sociedades. As desigualdades entre homens e mulheres se tornaram hoje menos evidentes, mas não por isso menos eficazes. Naturalmente, nos países mais pobres, esses processos de discriminação de gênero são mais intensos e profundos, embora as nações mais ricas e poderosas do planeta também não tenham muitos motivos para se orgulharem nesta matéria.

As desigualdades de gênero são sempre produto de estruturas sociais nas quais operam complexos processos de segregação e exclusão. Entretanto, a *invisibilidade* da discriminação de gênero é produzida graças ao efeito persuasivo de valores e discursos sustentados em uma cultura machista e sexista da qual quase ninguém se dá conta, mas cujos efeitos se tornam inevitáveis. Trata-se de uma questão da maior importância, já que a discriminação de gênero não apenas se apoia e se edifica na materialidade das instituições, mas também na materialidade das ideias e dos valores, na ética e na cultura política de nossas sociedades. A *invisibilidade* da discriminação de gênero se torna efetiva porque as próprias mulheres são invisibilizadas quando as evidências inocultáveis de sua cotidiana discriminação se diluem, parecendo pouco importantes, imperceptíveis ou, simplesmente, naturais. A eficácia de qualquer processo de discriminação depende, em boa medida, de sua capacidade para tornar-se aparentemente inócuo, de que seus efeitos pareçam irrelevantes e sua própria existência, inevitável.

PODER ECONÔMICO

A participação das mulheres no mercado de trabalho não tem parado de crescer durante as últimas décadas. O acesso a cargos cada vez mais qualificados e o progressivo aumento nas oportunidades educacionais das mulheres fez com que o sistema de relações trabalhistas se tornasse mais diversificado e hoje dependa do trabalho feminino para sua própria reprodução. A crescente expansão do mercado trabalhista esteve vinculada ao fato de as mulheres deixarem o lar ou a produção rural familiar para ingressarem nas fábricas e nas mais diversas atividades do comércio e serviços. Até mesmo em países nos quais a discriminação feminina sempre foi uma marca de integridade religiosa e de pureza moral, as coisas parecem estar mudando paulatinamente. A Arábia Saudita, por exemplo, está construindo uma cidade só para mulheres. A notícia, embora não constitua um modelo recomendá-

vel para a promoção da equidade de gênero no mercado de trabalho, revela como um reino petroleiro apegado a crenças ultraconservadoras, homofóbicas e misóginas teve de render-se à evidência de que as mulheres são necessárias para o aumento da produção e o progresso econômico. O Banco Mundial, uma das agências que mais contribuíram com suas recomendações para multiplicar as desigualdades sociais em todos os países do mundo, também não deixou de reconhecer que a igualdade de gênero é um objetivo louvável e necessário para o progresso humano. Em seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* de 2012, expõe as razões que explicam as vantagens de promover a igualdade entre homens e mulheres: o aumento da produtividade econômica e o aperfeiçoamento da espécie humana, consequências da redução da taxa de natalidade e da promoção dos valores da competitividade, do esforço educacional e do cuidado da saúde. O Banco Mundial parece não ter sido informado sobre a existência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, menos ainda sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Seja como for, por conveniência ou não, parece evidente que não há quem se anime a tirar as mulheres do mercado de trabalho.

A questão está em saber se a multiplicação dos cargos de trabalho ocupados por seres humanos do sexo feminino permitiu reduzir o caráter segmentado, desigual e pouco democrático dos mercados de trabalho. A resposta é *sim* e *não*. *Sim*, porque o acesso das mulheres ao trabalho remunerado tem sido um enorme progresso na democratização das relações sociais sexistas e discriminatórias sobre as que se edificou um mercado estruturado pelo machismo, pelo racismo e por outras formas de segregação. *Não*, porque ao mesmo tempo em que as mulheres entraram para o mercado de trabalho, este foi se tornando ainda mais desigual e discriminatório, fazendo da desigualdade no tratamento de homens e mulheres uma de suas especificidades mais destacadas.

A discriminação de gênero no mercado de trabalho pode ser observada por dois tipos de indicadores. Por um lado, os que permitem advertir sobre a desigual remuneração que os homens e mulheres recebem no exercício de empregos idênticos ou equivalentes. Uma situação que, com diverso grau de magnitude, está presente em todo o planeta, lançando por terra o princípio jurídico que as cartas constitucionais de todas as sociedades democráticas estabelecem: “para trabalhos iguais, salários iguais”. Por outro, analisando o fato de que as mulheres não chegam aos principais postos de comando no mercado de trabalho e, quando o fazem, são invisibilizadas, desprezadas, relegadas ou, simplesmente, ignoradas.

Apresento aqui alguns dados que confirmam esta última afirmação.

A revista *Global Finance* publicou o ranking dos melhores diretores de bancos centrais em uma amostra de alguns dos 50 países mais importantes do mundo. Os critérios de organização da lista pouco importam aqui, embora, como se poderá imaginar, quanto mais neoliberal a política econômica do país, muito melhor avaliado seria o banqueiro em questão. O que interessa observar é que, em 2012, entre os 50 diretores dos principais bancos nacionais do mundo, apenas 3 eram mulheres, nenhuma delas pertencente a qualquer uma das economias mais desenvolvidas: Zeti Akntar Aziz, da Malásia; Nadezhda A. Ermakova, da Bielorrússia; e Mercedes Marcó del Pont, da Argentina. A classificação obtida pelas mulheres se distribuiu de forma equilibrada no universo masculino de funcionários banqueiros: uma obtém a categoria excelente (Aziz), outra intermediária (Ermakova) e a outra, péssima (Marcó del Pont). Naturalmente, setores da oposição ao governo de Cristina Fernández de Kirchner divulgaram amplamente a notícia para destacar a incapacidade técnica de Marcó del Pont, uma reconhecida economista e a primeira a assumir a condução do Banco Central argentino. Mais além desse fato, o interessante é que, apesar de serem poucas, foi uma mulher que ocupou o último lugar e, embora o diretor do Banco Central do Equador tivesse a mesma classificação, a última posição foi, como não poderia deixar de ser, feminina. São poucas as mulheres nos cargos principais e, quando têm acesso aos mesmos, recebem um desempenho medíocre e avaliações humilhantes. De fato, a distribuição equilibrada da participação feminina na lista não pode ser confundida com qualquer tipo de justiça de gênero na avaliação de desempenho dos funcionários banqueiros. Enquanto apenas 2% dos homens avaliados obteve a pior classificação do ranking, um terço das mulheres se encontrava nesta posição.

Inconformado com o resultado, decidi ampliar a lista e procurei quem dirigia, nos outros 50 países, seus bancos centrais. Nenhuma nova mulher apareceu em um sombrio cenário de instituições econômicas tão pouco adeptas à igualdade de gênero como ao aumento do gasto público social. As principais autoridades monetárias do mundo são homens: de 100 instituições bancárias nacionais, apenas 3% estão sob o comando de mulheres.

Talvez essa possa ser a razão que explica por que nossas economias estão como estão.

Entusiasmado, continuei lendo o *Global Finance* e observei que os 50 bancos mais seguros do mundo também eram governados por homens, segundo parece, inteligentes e de bom apetite, constituindo as mulheres menos de 5% de seus diretórios. Cheguei a pensar que misoginia e habilidade financeira eram capacidades aliadas, já que o país que tem os três melhores e mais seguros bancos da América Latina é o

Chile: a última nação das Américas a reconhecer o divórcio e cuja Lei do Casamento Civil foi promulgada recentemente no final do ano 2004. (Dois anos mais tarde, o Chile havia oficializado milhares de divórcios e uma mulher assumia a presidência da república).

Pensando que poderia tratar-se de um fator orgânico, biológico ou, provavelmente, de uma sábia decisão da natureza, decidi analisar a correlação entre excelência bancária e tamanho do pênis da população masculina adulta em diversas sociedades. A observação estatística e o valioso *The Penis Size Worlwide Atlas* me tranquilizaram, já que, embora haja mitos populares que podem argumentar que o sucesso nos negócios é uma boa forma de compensar a frustração do pênis pequeno, também há aqueles que atribuem ao tamanho do órgão sexual masculino a coragem necessária para o risco e a persistência pela competição em situações adversas. Gregos e troianos no universo do imaginário machista disputam as razões para explicar por que uns o têm maior que outros. Ganhar dinheiro ou saber multiplicá-lo são desculpas que servem aos dois lados para colocarem em evidência suas razões. Entretanto, estudos demonstram que, além do senso comum, há países com excelentes bancos e com populações masculinas adultas com o pênis abaixo da média mundial; também há países com bancos seguros e lucrativos, cuja população adulta possui pênis consideráveis em tamanho. Há, ainda, nações com bancos inseguros e pênis descomuns. Assim como há bancos inseguros em sociedades nas quais os homens possuem pênis pequenos. Estes últimos, claro, são os países menos agraciados pela natureza e pela inteligência para o mundo dos negócios.

Não se trata, portanto, de nenhuma causa natural a que explica por que os bancos estão sendo governados pelos homens, mas pelo contrário, trata-se de uma decisão política, de uma opção que tem beneficiado a alguns e desprezado quase todo o restante.

Fiz uma pesquisa em diversas revistas que organizam rankings sobre as empresas mais poderosas do mundo, sobre as melhores empresas para trabalhar, as mais competitivas e lucrativas. Essas revistas, publicadas em quase todos os países, costumam trazer entrevistas com os principais executivos das firmas melhor posicionadas. Não é necessário ter estudado sociologia para reconhecer a excepcionalmente pobre presença das mulheres nessas publicações.

A baixa participação relativa das mulheres nas mais altas posições do poder econômico mundial se evidencia também nos rankings das mulheres mais poderosas do mundo, sendo o de maior destaque o publicado pela revista *Forbes*. A última edição do ranking mostra como, das 100 mulheres mais poderosas, 36 atuam de forma direta no mundo dos negócios. Obviamente, quase todas as mencionadas o fazem, desde

a primeira da lista, Angela Merkel, à própria Shakira. Contudo, um pouco mais de um terço atua exercendo algum cargo de gestão ou comando à frente de empresas, bancos ou diversos tipos de organizações. Delas, 21 são diretoras, presidentes ou CEOs (*Chief Executive Officer*), as outras pertencem a empresas de grande importância, mas não ocupam o máximo cargo executivo em suas organizações. É o caso de Sheryl Sandberg, décima colocada no ranking, COO (*Chief Operating Officer*) diretora de operações do *Facebook* e subordinada a Mark Zuckerberg, criador da companhia, e, também segundo a *Forbes*, o nono homem mais poderoso do planeta. Entre as 10 mulheres de maior destaque, segundo a revista, somente duas se dedicam exclusivamente ao mundo dos negócios: a oitava, Christine Lagarde, Diretora do Fundo Monetário internacional, e a já mencionada Sheryl Sandberg.

A IAE Business School da Argentina publicou a lista dos 50 melhores CEOs da América Latina: nenhum deles é mulher. O assunto não parece ter chamado a atenção da instituição nem mereceu o menor comentário.

A rigor, parece que as mulheres estão mais preparadas para a diversão e o exercício de exporem sua beleza em público do que para dirigir a economia mundial. Das 10 celebridades que lideram o ranking das 100 personalidades mais destacadas do mundo, sete delas são mulheres, segundo a mesma revista *Forbes*. As celebridades, naturalmente, também sabem fazer negócios. De fato, as sete personalidades femininas mais destacadas do mundo do espetáculo acumulam uma fortuna que somada chega aos 443 milhões de dólares. É curioso que, das dez primeiras celebridades, apenas três sejam homens. Eles acumulam uma fortuna de 260 milhões de dólares, ou seja, mesmo sendo menos da metade, possuem um valor equivalente a 60% da fortuna que as sete mulheres de mais sucesso do mundo do espetáculo conseguiram acumular juntas. Se retirarmos da lista a comediantes Oprah Winfrey, dona de uma riqueza estimada em 165 milhões de dólares, podemos observar que as seis mulheres mais célebres do planeta possuem uma fortuna equivalente aos três homens mais famosos (Justin Bieber, Tom Cruise e Steven Spielberg). Dito de forma mais simples, no mundo do espetáculo, duas celebridades do sexo feminino costumam acumular, somadas, a mesma riqueza que uma celebridade do sexo masculino. E isso considerando que o mundo do espetáculo é o lugar no qual as mulheres, segundo parece indicar a *Forbes*, apresentam seu melhor desempenho.

Ganham em popularidade, mas perdem na gestão de suas contas bancárias, ainda que não estejam se saindo mal.

Também não vão mal as mulheres mais ricas do mundo, embora sua principal ocupação seja a de exercer o papel de *herdeiras*.

O ranking dos 100 principais bilionários do mundo possui apenas 12 mulheres, e quase todas fazem parte dele por terem herdado a fortuna de seus maridos ou avôs.

Finalmente, é importante destacar que a invisibilidade das mulheres não é uma missão exercida apenas por homens sem coração. Há mulheres que, em geral, parecem ser seduzidas pela ideia de que as enormes desigualdades de gênero são justas e inevitáveis.

O vídeo produzido pelo holding *CNN Expansión* cujo tema é: As mulheres mais poderosas do México, reúne testemunhos de algumas das empresárias de mais sucesso do México e as organiza ao redor de três perguntas básicas. Selecionei três respostas, uma de cada uma delas, já que acredito que sintetizam boa parte dos preconceitos que existem a esse respeito, o que não é pouca coisa quando são expostos por mulheres que têm triunfado no mundo dos negócios.

“Como você busca a igualdade salarial entre homens e mulheres em sua empresa?”

Mayela Rincón, Diretora de Finanças da Bio Rapel, responde que a equidade depende de uma maior capacitação, a qual pode contribuir para que academicamente as mulheres tenham as mesmas habilidades que os homens. **Preconceito:** pensar que as diferentes oportunidades que homens e mulheres enfrentam no mercado de trabalho, salariais ou não, se devem à falta de formação destas últimas, o que ocasiona sua baixa produtividade ou escassa competitividade. **Dado que o refuta:** mulheres com melhor formação e experiência de trabalho que outros homens costumam ganhar salários menores nas empresas onde trabalham. **Em suma:** no caso das mulheres, a diferença salarial não é uma variável dependente da formação.

“Como se deve enfrentar a dupla jornada vivida pelas mulheres?”

Maite de Alba, Diretora de Assuntos Jurídicos da Microsoft, aventurando-se a quantificar a injustiça, considera que a dupla jornada é “ligeiramente injusta”, embora ajude a desenvolver a multifuncionalidade. **Preconceito:** justificar que o espírito de sacrifício das mulheres sempre tem como contrapartida uma aprendizagem ou uma vantagem; de certa forma, sofre-se, mas se aprende e, por isso, o sacrifício vale a pena. **Dado que o refuta:** existe uma enorme disparidade na legislação que protege os homens e mulheres nos empregos, principalmente no exercício da maternidade. Não são poucas as vezes em que a maternidade é uma opção que frustra a carreira profissional feminina ou, vice-versa, a carreira profissional frustra os desejos de maternidade e reprodução

familiar das mulheres. **Em suma:** licenças, permissões e benefícios devem ser cuidadosamente pensados na legislação social e devem estar fundamentados em uma ampla consulta pública às principais interessadas: as mulheres. Da mesma forma, as carreiras profissionais devem incluir o reconhecimento da maternidade como um valor ético e profissional, não como um desperdício de tempo ou um castigo às oportunidades de promoção das mulheres em seus cargos de trabalho.

“Como as mulheres podem romper o ‘teto de vidro’ e passar da gênese à direção?”

Nicole Reich, Presidente do Scotiabank México e uma das mulheres mais poderosas do país responde: É preciso ter confiança em você mesma e se lançar na piscina, já que o pior que pode acontecer não é tão grave. É uma questão de força de vontade. **Preconceito:** as mulheres não progredem por falta de vontade e de confiança em si mesmas. **Dado que o refuta:** a Sra. Nicole deveria frequentar mais as filas nos caixas de seu banco e, às vezes, sair à rua e conversar com as mulheres que cruzarem seu caminho, contrastando a experiência de vida de cada uma delas com sua opinião sobre as piscinas e o sucesso no mundo dos negócios. E que então a Sra. Nicole se aventure nas delícias da economia informal, nas peripécias do trabalho doméstico ou no frenesi de uma máquina trituradora de sonhos e esperanças... porque o pior que pode acontecer não é tão grave. **Resumindo:** uma ideologia da privatização do fracasso feminino no mercado de trabalho serve para culpar as mulheres por suas próprias dificuldades para romper esse teto que não é de vidro, mas de aço.

Contudo, o aço não é indestrutível. Pode ser fundido. E isso acontece quando homens e mulheres lutam juntos por aquilo que lhes pertence: o direito a viver em uma sociedade igualitária.

4. MULHERES LATINO-AMERICANAS: MAIS PERTO DA PRESIDÊNCIA DO QUE DA REITORIA

A espera no aeroporto é longa e entediante. Vou ao Chile, onde dentro de algumas horas, duas mulheres serão retratadas em uma imagem histórica: uma colocará a faixa presidencial na outra. A primeira, Isabel Allende, futura presidenta do Senado, filha de Salvador Allende, emblema da democracia e do socialismo na América Latina. A segunda, Michelle Bachelet, eleita pela segunda vez como presidenta de todos os chilenos e chilenas. Duas mulheres extraordinárias, entre outras coisas, por seu compromisso e luta pela igualdade de gênero no continente. Penso nos enormes desafios que o país enfrentará e na importância que terá para a região a possibilidade de que o novo governo efetivamente realize algumas das reformas e transformações sociais, econômicas e educativas que se esperam dele. No Chile, as desigualdades se multiplicaram, e serão essas duas mulheres, provavelmente, as protagonistas da uma mudança democrática necessária e imprescindível. Em poucas horas, os destinos do Cone Sul estarão, em boa parte, nas mãos de mulheres que têm feito da política uma ferramenta de construção real da cidadania e da justiça social: Dilma, no Brasil; Cristina, na Argentina; e, quem sabe, Constanza Moreira, no Uruguai, pré-candidata à sucessão de José Mujica na presidência da república.

Dou voltas e mais voltas, tentando me distrair enquanto espero o providencial anúncio do meu voo. Paro na banca de jornal. Talvez por influência da minha alegria feminista, observo nas estantes a enorme presença de revistas dedicadas a temas “para mulheres”. Não estou acostumado a ler revistas femininas, mesmo assim decido comprar alguma que me distraia da monotonia aeroportuária. A escolha é difícil. A *Ohlalá* promete ensinar as mulheres a amarem a si mesmas. Além do

mais, traz segredos sobre sexo e como dar de presente para o parceiro “uma massagem *quemchi*”. A *Cosmopolitan* exige: “Trendize-se”, ação cujo significado desconheço, mas suponho que refere à necessidade de seguir o ritmo das inovações e da moda. Folheio essa última, mas ela não me diz nada sobre a tendência de mulheres que se envolvem na política, a não ser a exigência renovar seu guarda-roupa e sua aparência. Sugere dietas e desperta o interesse com uma matéria sobre “6 cenas de cinema ultra eróticas para recriar com seu gato”. Suponho que deve ser uma revista para mulheres jovens. Como também deve ser a histórica revista *Para Ti*, que promete a realização do nirvânico desejo de “emagrecer 10 quilos em 6 meses”, embora, pelas fotos, as candidatas devem ser mulheres com menos de 20 anos e à beira da anorexia. Além disso, conta quem foram as últimas mulheres “que saíram do armário” (referindo-se às mulheres famosas que assumiram a homossexualidade, tornando-se, assim, mais famosas).

O *zapping* bibliográfico me deixa imensamente frustrado. Nada parece me interessar, até que me deparo com *Sophia*, uma revista que “desvenda a alma”, com temas de espiritualidade, gênero, moda e cozinha, embora não necessariamente nessa ordem. Observo que a denominação “gênero” é mais ampla neste caso do que o conceito de “tecido ou malha” ao qual as outras publicações se referem. Sua edição mais recente traz um dossiê sobre “*O que é o feminismo hoje?*”. Decido comprá-la.

Já no avião, leio-a com ansiedade. A matéria principal é simples e analiticamente confusa. Tem o mérito, digamos, de tentar mostrar que o feminismo não é uma opção reduzida a “machonas briguentas e pouco femininas”. Entretanto, sem fazer uma única menção aos movimentos de mulheres e às lutas emancipatórias produzidas e promovidas pelos diversos feminismos existentes, afirma que ser feminista supõe “olhar para dentro de si e perceber que somos espíritos livres, que não temos que nos adaptar a situações que nos incomodam, mas entender que dentro de nós há uma necessidade de autonomia que clama para se libertar”. Em suma, na perspectiva da revista *Sophia*, o feminismo é um movimento espiritual que afirma que a mulher também é um ser humano. Felizmente, indica que muitas mulheres são feministas, mas ainda não perceberam.

Superada a frustração, tento encontrar o lado positivo da matéria. Alegro-me com uma excelente crônica da jornalista argentina Valeria Sampedro. Leio e releio, mas o enfoque me parece cada vez mais questionável. Que desperdício! Como o tema do feminismo é abordado em uma revista de atualidades dedicada a mulheres, ele também é reduzido a uma caricatura despolitizada e corriqueira. Entretanto, descubro que o que mais me incomoda não é isso. Observo que as autoras

consultaram diversas especialistas sobre o tema: mulheres que dentro ou fora da Argentina refletiram ou pesquisaram sobre o assunto, todas muito competentes e informadas — e me chama a atenção que nenhuma delas seja apresentada como professora ou pesquisadora de uma universidade pública nacional, espaço no qual exercem sua profissão muitas das intelectuais que mais estudaram o assunto, que escrevem e publicam excelentes trabalhos sobre o tema, destacando a pesquisa sobre desigualdades de gênero como um dos campos do pensamento social argentino mais reconhecidos internacionalmente. Uma ausência que, certamente, não deve ser atribuída apenas a uma revista que examina o feminismo e suas potencialidades de forma tão superficial.

E AS MULHERES ACADÊMICAS, QUEM AS ESCUTA?

De fato, um levantamento que realizei recentemente nos permite observar que, de 300 matérias jornalísticas sobre diversos temas da atualidade que utilizam como fonte profissionais do campo da pesquisa acadêmica, menos de 15% dos consultados são mulheres.

Hoje, em muitos países da América Latina, as mulheres superaram os homens em matrícula universitária — uma expansão vertiginosa produzida durante as últimas décadas e que foi analisada como uma tendência crescente à feminização da educação superior. Do mesmo modo, o número de pesquisadoras científicas cresceu exponencialmente, assim como a publicação de artigos científicos escritos por mulheres e o desenvolvimento de programas de pesquisa nacionais e internacionais coordenados por profissionais do sexo feminino. Sem dúvida alguma, deveria aumentar ainda mais o número de mulheres pesquisadoras, mas também existem hoje excelentes e reconhecidas economistas, antropólogas, sociólogas, politólogas, especialistas em relações internacionais ou trabalhistas, em estudos culturais, jurídicos, urbanos ou ecológicos, além de pesquisadoras de grande reconhecimento no campo da educação e da saúde. Enquanto isso, quando a imprensa consulta especialistas sobre os mais diversos temas e apela para um cientista, sem quase nunca consultar uma mulher.

O baixo nível de interesse que a produção acadêmica das mulheres pesquisadoras parece despertar não se reduz às revistas de atualidades nem às contribuições que podem ser feitas do campo das ciências sociais. **Um estudo recente** coordenado por **Arturo Casadevall**, do Albert Einstein College of Medicine de Nova Iorque, evidenciou que a participação de mulheres em congressos de medicina era diretamente proporcional à presença de pesquisadoras nos comitês científicos promotores de tais eventos: a representação de mulheres pesquisadoras

como palestrantes parece depender da intervenção de mulheres na seleção e avaliação das palestras selecionadas. As contribuições das mulheres cientistas não são apenas pouco interessantes para a imprensa, mas também parecem ser pouco interessantes para seus colegas do sexo masculino.

Há alguns dias **nos surpreendemos com a notícia** de que, durante as últimas décadas, entre os mais de 6 mil responsáveis por conceder o Oscar da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos, 94% eram brancos, 76% homens e sua média de idade era de 63 anos. Seja como for, mais surpreendente deveria ser a composição dos comitês ou conselhos de muitas associações científicas (quase sempre progressistas e de esquerdas), tão semelhantes a essa composição e tão pouco receptivos aos avanços em matéria de igualdade de gênero. No fim, também se trata de machismo, embora com menos *glamour* e encanto do que em Hollywood.

AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: ENTRE A SINCERIDADE E A OCULTAÇÃO

Chego ao Chile, onde dentro de poucas horas duas mulheres assumirão o mandato do país. Um país onde parece ser mais fácil uma mulher chegar à presidência da república do que à reitoria de uma importante universidade. A Universidade do Chile, a mais prestigiosa, produtiva e reconhecida dentro e fora do país, nunca teve uma mulher como reitora em 170 anos de existência.

Justamente um 8 de março, no Dia Internacional da Mulher, foi apresentado o excelente relatório ***“Do biombo à cátedra. Igualdade de oportunidades de gênero na Universidade de Chile”***, realizado pela Secretaria de Igualdade de Gênero da reitoria da mencionada instituição. Vale a pena destacar a coragem e a decisão política do **Reitor Víctor Pérez Vera** ao expor como, além dos avanços em matéria de igualdade, na Universidade de Chile persistem grandes desigualdades quanto a oportunidades de participação, promoção e remuneração entre os profissionais do sexo masculino e feminino que ali trabalham. O relatório põe em evidência as desigualdades existentes na composição dos órgãos de governo universitário, do corpo estudantil, das equipes de pesquisa, assim como seus efeitos nos processos de avaliação acadêmicos. Além da importante análise sobre as complexas percepções a respeito da desigualdade de gênero na Universidade de Chile, o documento contribui com dados muito relevantes sobre as brechas salariais internas entre homens e mulheres. A situação é alarmante.

No Chile, assim como em muitos países latino-americanos, as remunerações universitárias são compostas por somas fixas e variáveis. A seguir, em detalhe:

- Entre os vice-reitores da *mesma* Universidade, as mulheres ganham 33% menos que os homens. As decanas ganham 10% menos que os decanos.
- Entre os docentes, mais da metade das mulheres está entre os dois quintos inferiores em matéria de remuneração, enquanto apenas um terço dos homens recebe as remunerações mais baixas. Por outro lado, 26,5% dos homens recebem as remunerações mais altas, enquanto apenas 8,2% das mulheres dispõem dessa oportunidade.
- Entre os docentes com dedicação exclusiva, 64,6% são homens e 35,4% mulheres.
- Em média, as remunerações dos docentes de sexo masculino são mais de 1.100 dólares superiores às remunerações das docentes de sexo feminino.
- Trabalhadores e trabalhadoras da mesma universidade, com a mesma hierarquia, cargo e responsabilidade ganham salários diferentes. As mulheres, naturalmente, ganham quase sempre menos.

Provavelmente, uma das poucas características que diferenciam a Universidade de Chile de boa parte das universidades latino-americanas é que a mesma tenha tido a coragem de tornar essas desigualdades públicas. Não é pouca coisa.

Como já destacamos, das 200 maiores universidades latino-americanas, apenas 16% delas possuem reitoras mulheres.

Também alertamos sobre como os atuais sistemas de remuneração apoiados no mérito e na carreira acadêmica omitem considerar as especificidades ou, em alguns casos, dificuldades das mulheres (jovens ou não) para responder aos requisitos exigidos, o que conduz uma enorme injustiça nas formas de distribuição dos benefícios salariais e profissionais definidos pelas instituições universitárias. Não é preciso ser um feminista radical para reconhecer que a estrutura profundamente competitiva da carreira docente e de pesquisa penaliza as mulheres que possuem filhos ou dispõem de menores condições de mobilidade ou circulação internacional em virtude de suas necessidades básicas de atenção à família. Um “déficit” que começa no início da carreira profissional universitária e gera desigualdades que persistem ou se aprofundam no transcurso da mesma.

A luta pela igualdade de gênero é uma dimensão fundamental da luta pela democracia, da promoção da justiça social e do exercício de uma cidadania de fato. Na América Latina, a política, esse espaço patriarcal colonizado por interesses e práticas oligárquicas e machistas, parece estar mais disposto a aceitar a igualdade entre homens e mulheres do que nossas universidades. A luta pela igualdade de gênero deve superar as declarações de boa vontade e a falsa efervescência de discursos igualitaristas que mal conseguem afastar-se dos tenebrosos labirintos da hipocrisia.

MAIS SOBRE AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

“Crisis financiera y trabajo femenino: tendencias emergentes y experiencias pasadas”. Jayati Gosh em *Crítica y Emancipación N° 10* - Dezembro 2013. **(Ier)**

Familias pobres y desigualdades de género en salud. Reina Fleitas Ruiz - Junho 2013. **(Ier)**

Pobreza, desigualdad y salud en América Latina. Laura Tavares Ribeiro Soares. [Compiladora] - Junho 2013. **(Ier)**

“Mujeres, pintura y política”. Elena Poniatowska em *Crítica y Emancipación N°9* - Maio 2013. **(Ier)**

“Mujeres, religión y política: organizaciones y activismo político de mujeres evangélicas en la Argentina Contemporánea (2000-2010)”. Ana Laura Azparren, Analía Quintáns, Rocío Melo, Santiago Cunial e Rocío Soler – Maio 2013. **(Ier)**

“Feminicidio y políticas de la memoria. Exhalaciones sobre la abyección de la violencia contra las mujeres”. Karina Bidaseca em *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (Compiladores: Alejandro Grimson e Karina Andrea Bidaseca) - Maio 2013. **(Ier)**

“Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción”. Nelly Richard em *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (Compiladores: Alejandro Grimson e Karina Andrea Bidaseca) - Maio 2013. **(Ier)**

“Dinámica del devenir de la subjetividad femenina feminista”. Esperanza Paredes Hernández em *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (Compiladores: Pablo A. Vommaro, Claudia Piedrahita Echandía e Álvaro Díaz Gómez) - Fevereiro 2013. **(Ier)**

Mulheres que imigram através da academia: articulando gênero, raça e feminismo na produção de conhecimento - Documento de Trabalho nº28 - Thais - França – Janeiro 2013. **(Ier)**

De fríos y calores maternos: apuntes de un replanteamiento de la investigación. Documentos de Trabajo #20. Vanesa Giraldo Gartner – Novembro 2012. **(Ier)**

Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe. Alba Carosio. (Coordinadora) – Setembro 2012. **(Ier)**

“Activos y estructura de oportunidades. Jóvenes y mujeres: Las desventuras de las estrategias de inserción laboral de los grupos vulnerables en el Uruguay”. Verónica Barrera em *El mundo del Trabajo en América Latina* - Setembro 2012. **(Ier)**

“Género y participación política: los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina”. Florencia Partenio em *Las deudas abiertas en América Latina* – Janeiro 2012. **(Ier)**

“La política nacional de equidad de género del Frente Amplio. ¿una nueva institucionalidad en el estado uruguayo?”. Alejandra Iervolino Carrió em *Las deudas abiertas en América Latina* – Janeiro 2012. **(Ier)**

A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio. Trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil. Christiane Senhorinha Soares Campos – Novembro 2011. **(Ier)**

Mujeres migrantes. Trayectoria laboral y perspectiva de desarrollo humano. Gloria Camacho Z. – Setembro 2010. **(Ier)**

Los riesgos de la producción de conocimiento con sesgo de género. Hacia una agenda política feminista. Documentos de Trabajo nº1. Raquel Irene Drovetta - Agosto 2010. **(Ier)**

Crisis económica: una perspectiva feminista desde América Latina. Alicia Girón (Coordinadora) - Maio 2010. **(Ier)**

Jefatura femenina de hogar, pobreza urbana y exclusión social. Una perspectiva desde la subjetividad en el contexto cubano. María del Carmen Zabala Argüelles - Fevereiro 2010. **(Ier)**

Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Carlos Figari y Adrián Scribano (Compiladores) - Agosto 2009. **(Ier)**

- Género y globalización*. Alicia Girón (Coordinadora) - Agosto 2009. **(ler)**
- Eróticas de la disidencia en América Latina. Brasil, Siglos XVII al XX*. Carlos Figari – Junho 2009. **(ler)**
- Empobrecimiento y desigualdades de género en el imaginario de las mujeres nicaragüenses*. Aura Violeta Aldana Saraccini (Autora) – Dezembro 2008. **(ler)**
- La liberalización económica en Paraguay y su efecto sobre las mujeres*. Verónica Serafini Geoghegan - Dezembro 2008. **(ler)**
- Voces femeninas y construcción de identidad*. Marcia Rivera (Compiladora) – Março 1995. **(ler)**
- Mujer, trabajo y ciudadanía*. Marcia Rivera (Compiladora) - Março 1995. **(ler)**
- Tiempo y espacio: las luchas sociales de las mujeres latinoamericanas. María del Carmen Feijoó (Compiladora) - Março 1993. **(ler)**
- Mujer y sociedad en América Latina*. María del Carmen Feijoó (Compiladora) - Abril 1991. **(ler)**
- Jayati Ghosh (India): “95% of Indian workforce is not working in formal employment”
- Dora Barrancos (Argentina): “La sexualidad disidente es más ostensible”
- Donna Guy (Estados Unidos): “**Evita, usted debe saber qué problema tengo**”
- Magdalena Valdivieso Ide (Venezuela): “Desarrollar un pensamiento crítico feminista en el cuál se reconozcan todas”
- Conferência: “**Mujeres, participación y ciudadanía**” - Magdalena Valdivieso (Venezuela), Alba Carosio (Venezuela), Elisa Guaraná de Castro (Brasil) e Elena Poniatowska (México).

VIOLÊNCIA, RACISMO

1. AS BALAS DE UM FUTURO DESTROÇADO

Começava a noite em uma das tantas favelas do Rio de Janeiro. A lua iluminava o sorriso de Natan, enquanto ele conversava e brincava com seus amigos na porta de uma padaria. Ao lado do grupo de meninos, Kaká, um jovem de 17 anos, rodava ostensivamente um revólver entre seus dedos. Natan, inquieto, perguntou: “É de verdade? “. Kaká, sem hesitar, respondeu: “Quer ver? “ E atirou no rosto de Natan, acabando com sua vida. Ele tinha 12 anos e queria ser fotógrafo.

Há alguns dias, em outra favela, a polícia matou William, um estudante de 16 anos que voltava para casa depois de um baile. William se assustou porque, na escuridão da noite, viu as armas e não entendeu o que estava acontecendo. De acordo com alguns vizinhos, os policiais o balearam primeiro nas pernas e depois, quando ele já estava ferido, liquidaram sua vida com uma bala no peito. Ele deu entrada no necrotério identificado como um traficante de drogas. Seu pai chora por ele desconsoladamente e pede, pelo menos, que não digam que seu filho foi um bandido, pois seu William, seu querido e amado William, era um menino bom e estudioso.

Natan e William tinham em comum o fato de serem pobres, jovens e negros. Eles tiveram em comum o fato de terem perdido suas vidas de maneira absurda, como outros milhares iguais a eles, moradores de bairros populares ou das periferias das grandes cidades

brasileiras, vítimas de uma violência que não tem outro sentido a não ser destruir sonhos e aniquilar o futuro. Os dois foram enterrados no dia 21 de março, dia que a ONU dedicou a celebrar a luta contra a discriminação racial.

O Brasil viveu uma década de profundas transformações democráticas, as quais lhe permitiram melhorar as condições de vida dos mais pobres, aumentando suas oportunidades salariais, as condições de trabalho, educação, moradia e consumo. A pobreza diminuiu e, embora ainda persista uma grande desigualdade, foram notáveis os avanços na redução da exclusão de grandes setores da população. Nesse sentido, o balanço dos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff é muito positivo e referenciado em todo o mundo.

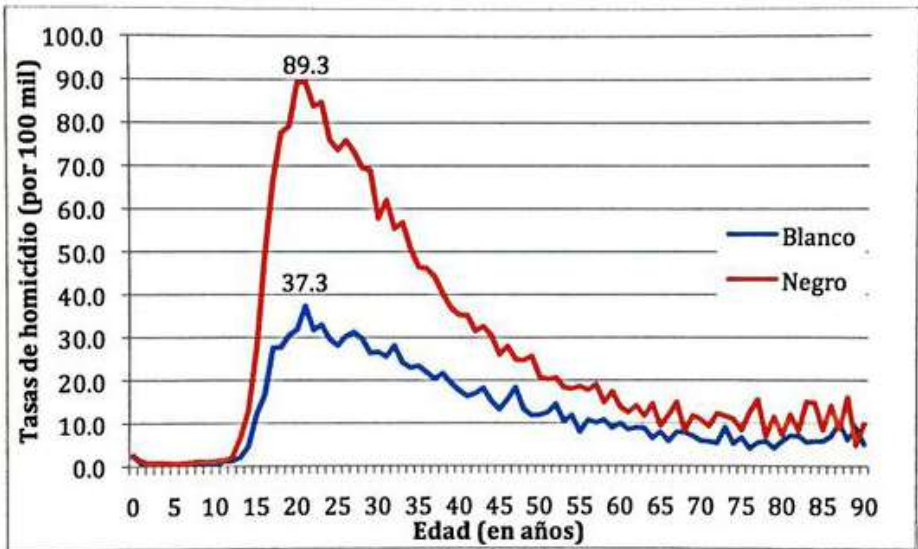
Por outro lado, um problema endêmico parece não ter solução: *a violência que leva milhares de vidas da população mais pobre, especialmente da população negra*. Nos últimos anos, a taxa de homicídios entre a população branca (a qual costuma concentrar a maior renda), diminuiu tendencialmente e de forma sustentada. Ao contrário, entre os pobres, particularmente entre os pobres negros de sexo masculino, essa taxa cresceu de forma exponencial. Durante os anos 2008 e 2010, os homicídios entre a população branca diminuíram 25,5%. Entre a população negra, aumentaram quase 30%, constituindo 65% do total de homicídios cometidos no país. Em uma década em que o Brasil experimentou uma verdadeira e intensa revolução democrática, morreram assassinadas **272.422** pessoas negras, todas elas provenientes dos setores populares.

Não deixa de chamar atenção o fato de que, apesar do sucesso das políticas de inclusão e promoção da cidadania, a violência tem se agravado entre os jovens mais pobres e melhorado entre os jovens de classes médias ou os dos setores de maior renda. De fato, em 2002, a taxa de homicídios entre os jovens brancos era de 40,6%. Em 2010, tinha diminuído para 28,3%. Por outro lado, a dos jovens negros era de 69,6%, em 2002, aumentado para 72%, em 2010.

Os estudos realizados pelo pesquisador da FLACSO Brasil, Julio Jacobo Waiselfisz, coordenador dos *Mapas da Violência*, evidenciam a enorme gravidade política, social e humanitária derivada do aumento sistemático de homicídios entre os jovens negros no Brasil. Como no caso de Natan e de William, seus verdugos costumam ser jovens dos próprios setores populares e das comunidades onde vivem, quadrilhas de traficantes e grupos delitivos, ou a ação criminal e irresponsável de quem deveria protegê-los: a polícia e as forças públicas de segurança.

O professor Waiselfisz, que recentemente foi reconhecido com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, nos dá uma dimensão da tragédia: “Para cada jovem que morre assassinado

na Alemanha, na França, na Inglaterra ou no Japão, morrem assassinados 140 jovens brancos no Brasil, 359 jovens negros, 700 jovens negros no Estado do Espírito Santo, 865 jovens negros no Estado de Alagoas, ou 912 jovens negros na cidade de Simões Filho, na Bahia, uma das mais violentas do país”. A taxa de homicídios de jovens negros em Alagoas é de 173; no Espírito Santo, 140; na Paraíba, 125; em Pernambuco, 111; no Distrito Federal, capital do país, 103. A taxa geral de homicídios no Brasil é de 27,4%, representando a sétima maior taxa do mundo. A taxa de homicídios de jovens (brancos e negros) no país é de 54,7%. Isto é, de cada 100 mil jovens, mais de 50 morrem assassinados a cada ano. O gráfico apresentado a seguir mostra a taxa de homicídios no país, por idade e raça.



Fonte: *Mapa da Violência: Homicídios e juventude no Brasil*, Julio Jacobo Waiselfisz, FLACSO Brasil / CEBELA, 2013

Mais de 52 mil pessoas são assassinadas a cada ano no Brasil, metade delas jovens, em sua grande maioria, negros. São mais de 140 pessoas por dia... A cada 25 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil.

Por sua vez, a América Latina e o Caribe constituem as regiões do planeta com o maior número de homicídios entre os jovens. Os 17 países com as taxas de homicídio juvenis mais altas no mundo são: Honduras, El Salvador, Ilhas Virgens, Trinidad e Tobago, Venezuela, Guatemala, Colômbia, Brasil, Panamá, Porto Rico, Bahamas, Belize, México, Equador, Barbados e Guiana. No outro extremo, Cuba é o país latino-americano com menor taxa de homicídios em todos os níveis de idade.

A dimensão do grau de violência sofrido pelos jovens negros no Brasil pode ser observada quando projetada em comparação às taxas de homicídios do conjunto da população, dentro do país ou fora dele. Há quatro vezes mais probabilidades de que um jovem negro seja assassinado antes que um jovem branco. Por outro lado, os dois países que possuem as taxas de homicídios juvenis mais altas no mundo, Honduras e El Salvador, se fossem estados brasileiros, ocupariam o quarto e o quinto lugares na lista de assassinatos de jovens negros, ficando atrás dos estados de Alagoas, Espírito Santo e Paraíba.

No Brasil, 72% é a taxa de homicídios entre os jovens negros. A taxa geral de homicídios na Costa do Marfim, um dos países mais violentos do mundo, é de 56%; em Zâmbia, 38%; em Uganda e Malawi, 36%; em Burundi, 21,7%. É evidente que, em termos analíticos, a taxa de homicídios de um setor da sociedade ou de um estado ou província não pode ser comparada, frente a frente, com as taxas de homicídios gerais de outra nação. Contudo, essa informação serve para dimensionar o nível de violência vivido pelos jovens negros no Brasil, cujos assassinatos, proporcionalmente, são duplamente superiores às taxas de homicídios dos países mais violentos da África.

Geralmente, a violência é atribuída à pobreza. Não cabem dúvidas de que as péssimas condições de vida dos mais pobres são uma das causas que promovem e estimulam relações violentas e a expansão de redes de criminalidade. Entretanto, não parece apenas preconceituoso, mas é também sociologicamente errado reduzir as causas da violência aos pobres. No Brasil, as condições de vida dos mais pobres melhoraram, ao mesmo tempo em que pioraram todos os indicadores de violência entre e contra eles. Hoje, existem muitas mais oportunidades para que um jovem negro estude na universidade. Também há mais chances de que ele morra assassinado por um traficante, por um vizinho ou pela própria polícia. *Os jovens pobres vivem melhor hoje do que há uma década, mas correm o risco de morrer mais rápido.*

Não devemos, portanto, depositar nas necessárias políticas de combate à pobreza a única expectativa de redução das altas taxas de violência que levam a vida de milhares de jovens no Brasil e em qualquer país da América Latina. As causas mais profundas devem ser buscadas na impunidade, especialmente, na impunidade delitiva das forças públicas de segurança; na frágil institucionalidade democrática; no racismo estrutural, enraizado capilarmente em todas as esferas da vida social; na tolerância cúmplice ou na espantosa ineficiência das estruturas judiciais e políticas; na indiferença dos mais ricos, preocupados em murar-se, em proteger a si mesmos, entrincheirados em seus condomínios, sendo espectadores indolentes de uma sociedade onde o

direito humano à vida continua sendo negado, todos os dias, a milhares de meninos, meninas e jovens.

A insegurança pública divide e fragmenta as sociedades latino-americanas. A direita se apodera do tema, sequestra-o e dá aparentes soluções que só aguçam as causas produtoras e reprodutoras da violência. A esquerda e os governos populares estão desconcertados. Suas políticas públicas, quando foram implementadas, democratizaram nossas sociedades e permitiram avançar na promoção de direitos fundamentais, historicamente negados às grandes majorias. Entretanto, em matéria de segurança, as alternativas progressistas parecem desmoronar sob a letargia, a falta de imaginação ou de audácia, esmagadas pelas demandas de aumento da repressão policial, pela diminuição da maioria penal e pela culpabilização do sistema escolar.

Há quem acredite que o futuro de Brasil depende da soja. Outros acreditam que depende do petróleo ou dos vaivéns da economia mundial. Eu acredito que o futuro de Brasil depende exclusivamente da possibilidade de garantir uma vida digna aos milhões de meninos, meninas e jovens que, como Natan e William, sonham apenas com a felicidade, iluminando o céu com seu sorriso.

2. MORTES SILENCIOSAS

Quase ninguém soube da morte de Aparecido Nunes. Tampouco deram muitas explicações sobre os motivos de sua morte. O relatório da polícia foi, como sempre é nesses casos, breve, incompleto e insignificante, assim como foram os 16 anos que Aparecido Nunes tinha quando morreu, naquela noite úmida em que a lua carecia de graça e poesia, ali, na periferia do Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, sexta potência do planeta: “jovem morto assassinado sem motivo aparente”.

A vida de Aparecido Nunes era igual à de milhares de jovens brasileiros pobres. A cor de sua pele também. Trabalhava como aprendiz em uma oficina mecânica, estudava à noite, gostava de futebol e também de Minerva, sua vizinha, a moça pela qual Aparecido tinha se apaixonado e que quando sorria, ele lhe dizia que era muito mais bonita que uma deusa.

A vida de Aparecido Nunes terminou como termina a vida de milhares de jovens brasileiros que, assim como ele, não fizeram outra coisa senão começar a viver.

A MORTE E OS JOVENS NA AMÉRICA LATINA

A América Latina tem alguns dos mais altos índices de violência no mundo. As estatísticas oficiais revelam uma realidade assustadora e

que rejeita qualquer explicação simplista ou convencional. De fato, os importantes esforços realizados durante os últimos anos no combate à pobreza, assim como a aplicação de políticas de redistribuição de grande impacto em termos cidadãos, não parecem ter sido capazes de reduzir ou limitar os elevados níveis de violência que essas sociedades apresentam.

Sem dúvida, a diminuição da pobreza e, particularmente, a diminuição da miséria extrema, é um dos principais desafios para os países latino-americanos. Enquanto isso, a suposição de que uma melhoria nas condições de vida da população seja suficiente para reduzir drasticamente os altos índices de violência social não pode ser demonstrada de maneira muito convincente na América Latina. *Em muitos países da região, a pobreza tende a diminuir e a violência a aumentar.*

Um mapa da taxa de homicídios em nível mundial revela que a América Latina é uma das regiões mais violentas do planeta. Índice de homicídios no mundo - Mapa interativo

O Conselho Municipal de Segurança Pública e Justiça Criminal, do México, indica que das 50 cidades mais violentas do mundo em 2011, 40 eram latino-americanas, entre elas 14 brasileiras, 12 mexicanas e 5 colombianas. O mesmo relatório detalha que as dez cidades mais violentas do mundo, considerando a taxa oficial de homicídios, foram: San Pedro Sula (Honduras), Ciudad Juárez (México), Maceió (Brasil), Acapulco (México), Distrito Central (Honduras), Torreón (México), Chihuahua (México), Durango (México) e Belém (Brasil). Nas três cidades mais violentas do mundo, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes foi aterrorizante: 158,87 (em San Pedro Sula); 147,77 (em Ciudad Juárez); 135,26 (em Maceió). Para alguém não habituado a esse tipo de estatística, talvez os dados sejam difíceis de ponderar. Portanto, a fim de dimensioná-los melhor, podemos observar que, de acordo com os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a taxa média de homicídios em nível mundial é de 8,01 assassinatos a cada 100 mil habitantes; na França é de 1,33; na Espanha 1,0; na Alemanha 0,78 e no Japão 0,45. Índice das cidades mais violentas do mundo (relatório completo)

Em geral, as pesquisas sobre o assunto destacam duas tendências com um alto grau de regularidade em quase todos os países: a concentração da violência nos grandes centros urbanos e a alta incidência de homicídios entre os jovens.

Essas tendências se manifestam com muita clareza na América Latina e no Caribe. Por exemplo, Honduras tem a cidade mais violenta do mundo, cuja taxa de homicídios é de 158,87, enquanto sua taxa de homicídios em nível nacional é de 19,66. O mesmo ocorre com México, Brasil e Colômbia, cada um com taxas nacionais de 17,61; 29,68 e 45,16,

respectivamente, embora suas maiores cidades excedam em muito esses indicadores. Ainda que, nessa região do planeta, as áreas rurais sejam cenário de uma enorme impunidade, a violência tem seu epicentro nas grandes cidades latino-americanas.

Da mesma maneira, a principal vítima dessa violência costuma ser a população juvenil, como revela o excelente estudo de Julio Jacobo Waiselfisz, *Mapa da Violência: Os jovens da América Latina* (2008).

TAXA DE HOMICÍDIOS DE JOVENS E OUTROS EM DIVERSAS REGIÕES E CONTINENTES

Região / Continente	Jovens	Outros	Total
África	16,1	8,5	10,1
América do Norte	12,0	4,6	5,6
América Latina	36,6	16,1	19,9
Ásia	2,4	2,1	2,1
Caribe	31,6	13,2	16,3
Europa	1,2	1,3	1,2
Oceania	1,6	1,2	1,3

Fonte: Mapa da Violência, página 16

Além da altíssima taxa de homicídios na América Latina e no Caribe, a informação evidencia a alta concentração da mesma entre a população jovem, superando amplamente a relação existente em qualquer outra região do planeta, inclusive na África. A cada 10 pessoas assassinadas na América Latina e no Caribe, 7 são jovens.

Um novo recorde para a América Latina: *ser a região do planeta com o maior número de jovens assassinados.*

Como afirma Julio Jacobo Waiselfisz, ao contrário do que normalmente é alegado, a violência juvenil não é necessariamente um fenômeno universal. Na Europa, Ásia e Oceania a relação entre os homicídios da população jovem e não jovem é muito similar, enquanto que na América Latina e no Caribe é significativamente maior.

A maior incidência de homicídios entre os jovens latino-americanos se manifesta não apenas nos casos de países com altos índices de violência, mas também naqueles países que apresentam os menores índices. O caso do Uruguai, nesse sentido, é singular. Em um estudo com 83 países realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o Uruguai ocupa a posição 35, a mais baixa da América Latina, em sua taxa global de homicídios. No entanto, quando se considera a taxa de

homicídios entre a população jovem, o Uruguai sobe para a posição 27 entre os países selecionados.

TAXA DE HOMICÍDIOS DE JOVENS E OUTROS NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Região / Continente	Jovens	Outros	Total
Argentina	9,4	5,0	5,8
Brasil	51,6	19,3	25,2
Chile	7,9	4,9	5,4
Colômbia	73,4	37,4	43,8
Costa Rica	9,2	7,1	7,5
Cuba	7,7	5,7	6,0
El Salvador	92,3	37,9	48,8
Equador	26,1	16,0	18,0
Guatemala	55,4	21,5	28,6
México	10,4	9,0	9,3
Nicarágua	16,6	8,7	10,4
Panamá	17,8	8,7	10,4
Paraguai	22,3	10,1	12,3
Rep. Dominicana	9,1	4,7	5,6
Uruguai	7,0	4,0	4,5
Venezuela	64,2	21,6	29,5

Fonte: *Mapa da Violência*, páginas 18 e 19

Os dados são eloquentes e descrevem uma realidade que interpela a todos nós e exige que os governos regionais desenvolvam políticas públicas eficazes para neutralizar os efeitos dessa, que nada mais é do que uma violação brutal dos direitos humanos. Naturalmente, a luta contra a pobreza deve continuar e se aprofundar, embora a experiência latino-americana mostre que não depende apenas disso para que os índices de violência contra as pessoas, e em particular contra os jovens, diminuam.

Novas e mais eficazes políticas de segurança pública são essenciais, não só porque os índices de violência são muito elevados e porque grande parte das vítimas são jovens, mas também porque os que morrem são geralmente os mais fracos, os mais vulneráveis, os abandonados de sempre, aqueles que “ninguém” conhece, os que não aparecem na imprensa, que nunca são lembrados, os invisíveis, os sem voz: **os mais pobres.**

A violência, já deveríamos saber, é sempre cruel e seletiva. Alguns tendem a sofrê-la mais do que outros. Na América Latina, a violência é um problema social de características endêmicas. No entanto, suas consequências costumam ser diferenciadas, especialmente quando se é jovem, mulher, negro, indígena, camponês, ou todas essas coisas juntas.

No Brasil, menos de 2% das mortes entre a população adulta é causada por homicídios. Entre os jovens chega a quase 40%. A média nacional esconde que, em algumas cidades, mais da metade das mortes de jovens são causadas por homicídios. Os pobres, é claro, não ganham nada por serem os primeiros nesse ranking: *a principal causa de morte entre os jovens negros brasileiros é o homicídio*. E a principal causa entre os brancos: os acidentes de trânsito. Uma evidência brutal de como a morte parece se divertir, dividindo as pessoas em classes. Ou talvez, é claro, não seja a morte, mas sim aqueles que vivem dela.

As causas da violência (e suas soluções urgentes) devem ser procuradas além do senso comum a partir do qual geralmente as analisamos. A população negra no Brasil, por exemplo, consiste de 97 milhões de pessoas, quase metade dos habitantes do país, e é significativamente mais pobre do que a população branca. Todos os indicadores sociais mostram que, entre negros e brancos, os níveis de pobreza, de exclusão e marginalidade são diferentes, sendo sempre piores para os primeiros. No entanto, nos últimos anos, o padrão de vida da população negra tem melhorado de maneira gradual, mas sistemática. Os níveis de educação, particularmente, experimentaram um crescimento significativo, alcançando um impacto especial entre os negros e negras mais jovens, graças às políticas promotoras do acesso à universidade que começaram a modificar, de maneira lenta, porém contínua, um padrão de discriminação racial que havia se institucionalizado na educação e em todos os níveis da vida social brasileira. Os dados, nesse sentido, proporcionam esperança e mostram que com políticas públicas apropriadas, certas formas de exclusão e certas dinâmicas de desigualdade têm seus efeitos restringidos.

Enquanto isso, a realidade nos mostra, mais uma vez, sua face mais perversa. Em geral, sempre se afirmou que se as condições de vida da população melhorassem e o nível de educação aumentasse, a violência social tenderia a diminuir. No Brasil, embora as condições de vida dos mais pobres melhorem e seus níveis educacionais aumentem, os níveis de violência sobem. Em outros países latino-americanos também. Enquanto as vítimas de homicídios entre a população branca brasileira diminuíram 22,3%, entre 2002 e 2008, as vítimas negras aumentaram 20,2%. Em quase todos os estados do Nordeste brasileiro, o número de vítimas negras é 12 vezes maior que o de vítimas brancas.

Novamente, os estudos de Waiselfisz nos fornecem dados valiosos. Entre 2002 e 2008, os assassinatos entre jovens brancos diminuíram 30% e entre jovens negros aumentaram 13%, ampliando a abismo da mortalidade entre os grupos para mais de 43%. Se no ano 2002 morreram 58,8% mais negros do que brancos, em 2008 morreram 134,2% a mais.

Um recente relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), analisando a dinâmica demográfica da população negra no Brasil, confirma essas tendências. Desse modo, portanto, os esforços para melhorar as condições de vida dos mais pobres devem continuar e se multiplicar. No entanto, depositar neles toda a nossa expectativa para que a segurança e a proteção do direito à vida sejam garantidas, parece insuficiente.

A violência contra os jovens tem, naturalmente, várias implicações para o campo educacional. Muito tem sido dito e escrito sobre o papel que a educação desempenha na prevenção da violência e na diminuição de seus efeitos. As contribuições têm sido sempre muito variadas e, sem dúvida, quase todas muito valiosas. Não pretendo me referir a elas agora, mas a outro assunto que considero não menos relevante: *a necessidade de que a escola torne essa realidade visível, volte a ser motivo de análise, discussão, de compreensão e de reflexão crítica*. E, também, motivo de indignação compartilhada. A educação pode ajudar a prevenir a violência se, na escola, desde pequenos, ajudarmos as nossas meninas e meninos a entenderem suas causas e a descobrir por que alguns morrem mais cedo que outros, por que devem tomar cuidado com os carros, mas também por que alguns seres humanos que não possuem carros nem viajam regularmente neles, morrem mais rápido, sem que ao menos tenham começado a viver. A escola deve trabalhar ativamente para que esta realidade adquira relevância cognitiva, ética, social; ampliando seu significado, compreendendo seus efeitos, fazendo com que essas mortes silenciadas pela negligência ou pela indiferença ganhem visibilidade, e que interpelem a todos nós, não só a suas vítimas.

A escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e, para isso, deve contribuir para que todos que passam por ela compreendam as razões pelas quais alguns, pela simples razão de serem pobres, morrem mais cedo, mortes que poderiam ser evitadas, mortes muito mais cruéis e desalmadas do que são, por sua própria essência, todos os tipos de mortes.

A escola deve fazer alguma coisa pelos milhares de jovens que, como Aparecido Nunes, morrem todos os dias em nossos países. Talvez a melhor maneira seja ensinar as nossas crianças que a morte de Aparecido poderia ter sido evitada, que nenhum de nós merece viver em uma sociedade em que a vida dos mais pobres não valha quase nada e sua

morte pareça um fato trivial, descrita como um assassinato “sem causa aparente”. Todos nós merecemos viver em uma sociedade melhor, principalmente os milhões de *Aparecidos* que há em nossos países. A escola pode ajudar a construí-la, se nela aprendermos a nos indignar e a agir coletivamente diante dessas tragédias, que não têm nada de natural.

(...)

A música ecoa nos recantos das favelas de dignidade e sofrimento, ali, na periferia do Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, sexta potência do planeta. Quando a noite chegar, a lua continuará triste e sem brilho, indiferente diante das poesias de amor. Talvez ela também sinta saudade de Aparecido Nunes, assim como Minerva, aquela jovem de olhos doces a quem Aparecido amava como se fosse mais que uma deusa. Nós, enquanto isso, devemos continuar nos esforçando a desaprender a indiferença, ajudando a construir um futuro no qual os jovens pobres morram de amor, morram de tanto rir, morrem de felicidade ou do que quer que seja, mas nunca mais dessas mortes sem sentido, que roubam de todos nós, a cada dia, pedacinhos de vida.

3. A VIOLÊNCIA, A POLÍCIA E AS ESCOLAS

A delinquência e a violência constituem o principal problema nacional para grande parte dos latino-americanos. Isso é o que mostra a nova pesquisa do *Latinobarómetro*, cujos resultados foram apresentados esta semana em Lima.

Embora saibamos que a opinião das pessoas não necessariamente corresponde à realidade dos fatos, os motivos que explicam essa percepção parecem ser bastante contundentes. De fato, a América Latina é a região mais violenta do mundo. De acordo com dados das Nações Unidas, possui a mais alta taxa de homicídios do planeta: dos 20 países com mais assassinatos, 12 são latino-americanos ou caribenhos, uma realidade que costuma esconder evidências ainda mais dramáticas. As taxas de homicídio juvenil na América Latina e no Caribe são superiores ao dobro das taxas no continente africano, sendo 15 vezes mais altas que as registradas na Ásia e 30 vezes mais altas que as europeias.

Dos 18 países que participaram da pesquisa do *Latinobarómetro*, o Brasil é um dos poucos que não considera a violência seu principal problema nacional, mas sim a saúde pública. Entretanto, 52% dos brasileiros entrevistados afirma viver em um país cada vez mais inseguro e 84% sustenta que a delinquência aumentou durante os últimos anos. A sensação de insegurança da população brasileira é uma das mais altas da região.

A combinação de uma realidade marcada pela violência e a percepção de que a segurança cidadã é altamente precária e vulnerável explica por que nenhum político latino-americano despreza o assunto. No Brasil, como em todos os países do continente, fazer da luta contra a violência uma promessa eleitoral ou uma prioridade da ação governamental constitui uma prática tão recorrente quanto a permanência do país nas primeiras posições dos rankings de homicídios e insegurança.

ALGO PARECE ESTAR ERRADO

Se as pessoas percebem que a violência é um problema diário, geralmente também percebem que as políticas que tentam controlá-la são ineficazes ou limitadas para garantir sua segurança e proteção. Que a sexta potência mundial ostente, segundo dados oficiais, **1.091.125** assassinatos entre os anos 1980 e 2010 constitui um enorme problema em matéria de direitos humanos e um imenso desafio para o desenvolvimento de uma política de segurança pública democrática. Especialmente se considerarmos que a taxa de homicídios cresceu de forma sistemática desde 1980, quando alcançava os 11,7 assassinatos por cada 100 mil habitantes, chegando a 26,3 em 2010.

O *Mapa da Violência no Brasil*, elaborado anualmente sob a coordenação do pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, nos ajuda a ter uma perspectiva comparativa dessa aterradora realidade. Utilizando como referência dados fornecidos pelas Nações Unidas, o estudo mostra que, entre os anos 2004 e 2007, **208.349** pessoas morreram nos 62 conflitos armados existentes no mundo. Durante o mesmo período, foram assassinadas no Brasil **192.804** pessoas, um número bastante semelhante ao primeiro e superior ao dos mortos nos 12 conflitos armados mais importantes do planeta nestes quatro anos: **169.574**. Entre os anos 1947 e 2000, morreram como consequência do conflito entre Israel e a Palestina cerca de **125 mil** seres humanos. Isso significa que, a cada 10 anos, **23.580** pessoas perderam a vida nesse enfrentamento, menos da metade das que são assassinadas a *cada ano* no Brasil. Em uma década, morreu no conflito de Israel com a Palestina a mesma quantidade de jovens que morre assassinada no Brasil em 16 meses. Da mesma forma, os mortos na Guerra do Iraque entre os anos 2004 e 2007 representam 40% dos que morreram como consequência da violência homicida no Brasil durante o mesmo período.

SEM DÚVIDAS, OS BRASILEIROS TÊM MOTIVOS PARA SE PREOCUPAR.

Embora as políticas governamentais tenham tido um efeito muito limitado em conter a violência, alguns bons exemplos se destacam no campo da segurança pública nacional. O governo do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, implementou durante os últimos anos uma significativa política de controle do tráfico de drogas nas comunidades mais pobres. A intervenção governamental teve excelentes resultados na diminuição da violência nas favelas e na percepção da segurança por parte de seus habitantes e do conjunto da população. A criação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), iniciada no ano de 2008, permitiu associar a intervenção policial com iniciativas diversificadas de política social e comunitária, com efeitos muito positivos no controle e na eliminação do tráfico de drogas e das milícias que comandavam os bairros mais pobres da capital. Embora ainda existam muitos aspectos a serem corrigidos nessa inovadora política de segurança pública, trata-se de um grande avanço no exercício de uma nação governamental responsável e comprometida com a proteção dos cidadãos.

É interessante observar que uma das razões que explicam os avanços no Rio de Janeiro foi a articulação entre os órgãos de segurança pública e a Secretaria de Ação Social e Direitos Humanos do governo estadual, cujos programas ganharam relevância nacional e internacional ao colocarem em evidência que a contenção do delito e da violência é sempre um desafio que excede a repressão e a intervenção policial.

Por esse motivo, gera grande surpresa o fato de que o Rio de Janeiro seja o lugar onde se tenha começado a colocar em prática um amplo programa de segurança nas escolas cujos resultados prometem ser bastante menos eficazes que seu impacto mediático. A medida prevê a presença de policiais no interior dos centros educacionais e nas imediações. O objetivo é proteger os alunos e professores, assim como o patrimônio escolar, prevenir o consumo de drogas e o recrutamento de jovens e crianças por parte dos traficantes, o *bullying* e as brigas, assim como furtos ou assaltos. A medida objetiva levar tranquilidade à população e responder a uma demanda de segurança, especialmente entre as famílias mais pobres.

O plano de ação teve início com 400 policiais atuando em 90 centros escolares, beneficiando mais de 115 mil alunos e 6.200 professores. Além do mais, a medida permite que os agentes envolvidos na segurança das escolas recebam um complemento salarial que os afaste dos trabalhos alternativos à função policial. A Polícia do Estado do Rio de Janeiro costuma trabalhar 24 horas e passar 48

horas de folga, período em que os agentes aproveitam para realizar tarefas que lhes permitem complementar sua renda, como prestação de serviços em empresas de segurança privadas. Com o novo programa, os agentes receberão um pagamento extra que oscilará entre € 78 e € 59, dependendo da hierarquia, por oito horas de guarda dentro das escolas.

A medida pode parecer, à primeira vista, apropriada. A escola é um dos lugares que mais se vê afetado pela violência existente na sociedade. Além disso, parece ser melhor que os policiais ganhem a vida naquilo que deveriam fazer e se mantenham afastados de empregos eventuais ou tentações concupiscentes.

O PROBLEMA, ENTRETANTO, É MUITO MAIS COMPLEXO

Bons diagnósticos não garantem boas políticas, mas maus diagnósticos sempre produzem más políticas. Nesse sentido, se a intenção é gerar um espaço de segurança e proteção para as escolas, é bom saber o que as tornou inseguras e por quê. Sem uma boa análise das causas que produzem a violência escolar, não poderemos encontrar bons caminhos para limitar seus efeitos e consequências.

Mencionarei cinco aspectos que colocam em evidência que a decisão de colocar policiais dentro das escolas não contribuirá com a necessária construção de um clima de segurança e paz para os alunos e seus docentes, gerando, além do mais, novos e, talvez, inusitados problemas.

A ESPECIFICIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar não tem a mesma lógica que a violência de rua. Isso é óbvio para qualquer pessoa que já trabalhou em um centro educacional. Nas escolas há violência, embora ela seja produto de um conjunto de relações que possuem um alto grau de complexidade e uma especificidade que a tornam substantivamente diferente dos atos de violência ou delinquência executados fora do espaço escolar.

Não restam dúvidas de que a escola é uma caixa de ressonância de tudo o que acontece fora dela. A violência, da mesma forma, é um dos fatores que interferem direta ou indiretamente na cotidianidade de todos, especialmente dos mais pobres. Entretanto, quando a violência entra em um âmbito escolar, é processada e filtrada por um conjunto de fatores e relações que a tornam portadora de uma idiosincrasia e de particularidades muito características. De certo modo,

podemos dizer que a violência se *traduz* em um código pedagógico e que sua intervenção obriga a pôr em prática um conjunto de saberes e conhecimentos geralmente afastados do universo das percepções e da formação dos agentes policiais. Controlar a violência nas ruas não é o mesmo que controlar a violência escolar. É discutível o fato de a primeira ser garantida com a repressão e a ostentação policial. Entretanto, é absolutamente evidente que a segunda *não pode ser conseguida* com esses métodos, mas com um tipo de intervenção de natureza especificamente educativa e pedagógica.

Poderíamos, sem dúvidas, questionar se os docentes e diretores dos centros escolares possuem as condições e a formação necessária para abordar os graves problemas de violência que podem ser produzidos na educação. Se a resposta fosse negativa, estaríamos diante de um sério problema e deveríamos agir rapidamente. Contudo, colocar policiais no interior das escolas não resolverá esse déficit, além de transferir para os próprios agentes de segurança pública uma responsabilidade que não lhes compete.

Um dos mais graves problemas enfrentados pela escola é que ela se esvazia das funções que lhe são inerentes e lhe são impostas responsabilidades alheias. Talvez aconteça o mesmo com a Polícia. Na América Latina, a Polícia mal consegue controlar o crime, as altíssimas taxas de homicídio, as mortes por acidentes de trânsito ou a própria segurança dos cidadãos, e agora deverá intervir nos centros educacionais para enfrentar os problemas de violência que tanto preocupam pais, alunos e professores. A justificativa de que os agentes de segurança servem para isso não parece ser muito convincente, devido à natureza da violência escolar e as próprias limitações que os policiais têm para controlar a violência nos próprios bairros que estão nas adjacências das escolas.

Agora, se o que se pretende é que os agentes de segurança, como no caso da proposta do Estado do Rio de Janeiro, complementem seus baixíssimos salários fazendo rondas dentro das escolas durante seus dias de descanso, estamos diante de um problema de natureza diferente. A justa preocupação dos órgãos de segurança pública acerca dos problemas que residem na prestação de serviços “privados” por parte dos agentes policiais durante os dias que não estão em atividade, não pode ser transferida para a escola. Os policiais que cuidam da ordem pública nas ruas trabalham um dia sim e outros dois não. Que nos dias em que “não trabalham” decidam fazê-lo na escola e, em particular, nas instituições educacionais dos mais pobres, reforça a ideia de que qualquer coisa que se ofereça à escola serve, e deve ser aceita com beneplácito.

A expressão “matar dois coelhos com uma cajadada só” costuma ser aplicada para descrever a astúcia de quem resolve dois problemas

com uma única solução. Possivelmente, as autoridades do Rio de Janeiro tenham pensado nisso quando tomaram a decisão de colocar policiais dentro das escolas.

OS CASOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR COTIDIANOS NÃO JUSTIFICAM A PRESENÇA POLICIAL DENTRO DOS CENTROS EDUCACIONAIS.

Geralmente, são apresentadas situações extremas para justificar condutas ou práticas repressivas. Curiosamente, quando isso ocorre, o discurso oficial apela para a suposta pertinência de políticas preventivas quando o que está sendo defendido são ações de intervenção de cunho autoritário que não atacam as causas da violência, mas seus efeitos. No caso particular do Estado do Rio de Janeiro, ainda está muito presente o trauma vivido há poucos meses, quando um jovem armado invadiu uma escola pública no bairro de Realengo, matando 12 crianças e ferindo mais de 20. Dessa forma, afirma-se que se dentro dessa escola houvesse um agente policial, a tragédia teria sido prevista. Uma afirmação muito precária em sua eficácia demonstrativa, mas de grande poder de persuasão: se cada escola tivesse um policial a postos em seu interior, esse tipo de crime horrendo poderia ser evitado.

O massacre mencionado, totalmente inusitado na história criminal do Brasil, foi perpetrado por um jovem que havia sido aluno daquela escola. Naquele dia, ele entrou no estabelecimento pela porta principal, argumentando que participaria de uma conferência. Em seguida, no interior de uma sala de aula, abriu fogo, especialmente contra as meninas. Se o acesso de qualquer ex-aluno a uma escola (ou situações semelhantes a esta) requeresse a assistência policial para prevenir massacres, os centros escolares deveriam dispor de um sistema de segurança dotado de vários agentes, detectores de metais e câmaras. Ainda assim, não há evidências muito concretas de que uma matança como a da escola de Realengo pudesse ter sido evitada.

Por outro lado, como demonstraram as investigações posteriores, o autor do massacre havia sofrido abuso e diversas formas de humilhação em sua vida escolar. Odiava a escola e odiava as meninas, contra quem descarregou sua mais brutal pulsão assassina, acabando também com sua própria vida. O que os docentes deveriam ter feito durante a passagem daquele jovem pela escola é difícil saber. Não restam dúvidas de que houve um enorme déficit de atenção e cuidado. Tenho dúvidas de que a presença de um policial na escola teria evitado que aquele jovem vivesse as experiências de sofrimento e maltrato que o levariam a trans-

formar-se em um brutal assassino. Para prevenir esse tipo de tragédias, é fundamental que a escola e seus profissionais estejam em condições de agir antecipadamente, criando condições de atendimento e apoio especiais para os meninos ou meninas que sofrem abuso e se sentem humilhados durante sua permanência na escola. Supor que a Polícia teria as habilidades e conhecimentos necessários para prevenir esse tipo de acontecimentos é um erro que pode ter consequências funestas.

(Neste ponto, a análise costuma se tornar delicada, pois na América Latina – e presumo que em outros lugares do mundo – a demanda pela instalação de um sistema de hipersegurança nos centros escolares costuma estar associada a poderosos interesses econômicos. Não é pequeno o negócio que se supõe dotar as escolas de câmaras, monitores e detectores de metais. A vocação protetora de alguns especialistas em segurança escolar costuma ser diretamente proporcional ao lucro gerado pelo enorme investimento nesse tipo de equipamentos, sem que existam provas concretas de sua eficácia).

Em suma, se do que se trata é de evitar massacres como o de Realengo, nada garante que a presença de um policial no interior do centro escolar seja suficiente. Além desse fato trágico e inusitado, a violência cotidiana nas instituições educacionais é de outra natureza e costuma estar mediada pelas relações, funções e papéis desenvolvidos pelos diversos atores da comunidade escolar. Nada que um agente policial possa compreender ou decodificar depois de realizar uma ronda ou uma revista dos sujeitos que habitam a escola, um espaço cujos códigos, atalhos, artimanhas e sentidos ele desconhece.

OS POLICIAIS NÃO POSSUEM A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA INTERVIR NO ESPAÇO ESCOLAR DIANTE DE ATOS DE VIOLÊNCIA OU DE QUALQUER NATUREZA.

“O que é um ato de violência na escola e como reagir a ele” é uma pergunta altamente complexa sobre a qual se descarrega uma boa dose de angústia e uma infinidade de dúvidas entre os profissionais da educação. Talvez um agente policial nunca tenha formulado semelhante questionamento e, como temos afirmado, muito provavelmente os conhecimentos e experiências de que dispõe pouco ajudem a respondê-la de maneira adequada. Por esse motivo, existe uma alta probabilidade de que, diante de um determinado ato, a polícia posicionada no interior de uma escola careça de elementos para ponderar a gravidade do ocorrido. Como evitar que o agente de segurança não interprete de forma equivocada certo tipo de intercâmbios ou de relações entre as crianças

ou os jovens, os quais devem ser motivo de intervenção pedagógica e sob nenhum aspecto de ação repressiva.

Supor que os policiais poderão prevenir “delitos” nas escolas supõe imaginar que as instituições educacionais são cenário de permanentes comportamentos fora da lei, nas quais todas as crianças entram armadas e consomem drogas no recreio enquanto depredam o patrimônio escolar. Um diagnóstico semelhante não faz outra coisa senão contribuir com a criminalização da infância e da juventude mais pobre, e não ajuda em nada a prevenir o consumo de drogas ou a criminalidade fora da escola. Por outro lado, confundir as ações de violência que ocorrem na escola com um delito a ser reprimido constitui um imenso risco, além de uma persistente demonstração de ignorância. Da mesma forma, pensar que a maneira mais eficaz de prevenir atos de violência ou indisciplina é a ostentação de armas e uniformes militares não deixa de ser penoso. Tudo isso é uma contribuição tão pobre à história da pedagogia como aquela realizada pelas orquestras policiais à história da música.

No Rio de Janeiro ou em qualquer outro centro urbano latino-americano, os policiais não estão capacitados para intervir em situações de violência escolar porque as desconhecem. Se devem ser capacitados ou não, esse é outro problema. Hoje, certamente não estão. Enquanto isso, sua presença pode piorar as coisas. Um exemplo disso é o decreto atribuído para prevenir a prática do *bullying*, uma das funções que deverão ser assumidas pelos policiais, segundo indica a própria Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro. Não tenho a menor dúvida de que para qualquer docente, enfrentar uma situação de *bullying* é sempre um assunto complexo e delicado. Os policiais brasileiros terão a resposta para os dilemas que esse tipo de prática gera no interior do espaço escolar? Presumo que não. Talvez acabem somando mais um sofrimento para o menino ou a menina maltratada por essa prática cruel e humilhante. Quando e como intervir será motivo de permanente dúvida para os agentes, o que constitui, também, um grave risco. De fato, na ação policial, uma má avaliação das condições existentes para a intervenção pode ser altamente perigosa. Do mesmo modo, a incerteza, a vacilação e a titubeação de um agente de segurança podem acarretar consequências indesejadas e extremamente graves. É curioso que se afirme insistentemente que os docentes não sabem como agir para controlar a violência nas escolas, mas se pretenda confiar essa delicada tarefa a profissionais que, em sua curta e muitas vezes precária formação, jamais analisaram situações como as que enfrentarão no dia a dia de um centro educacional.

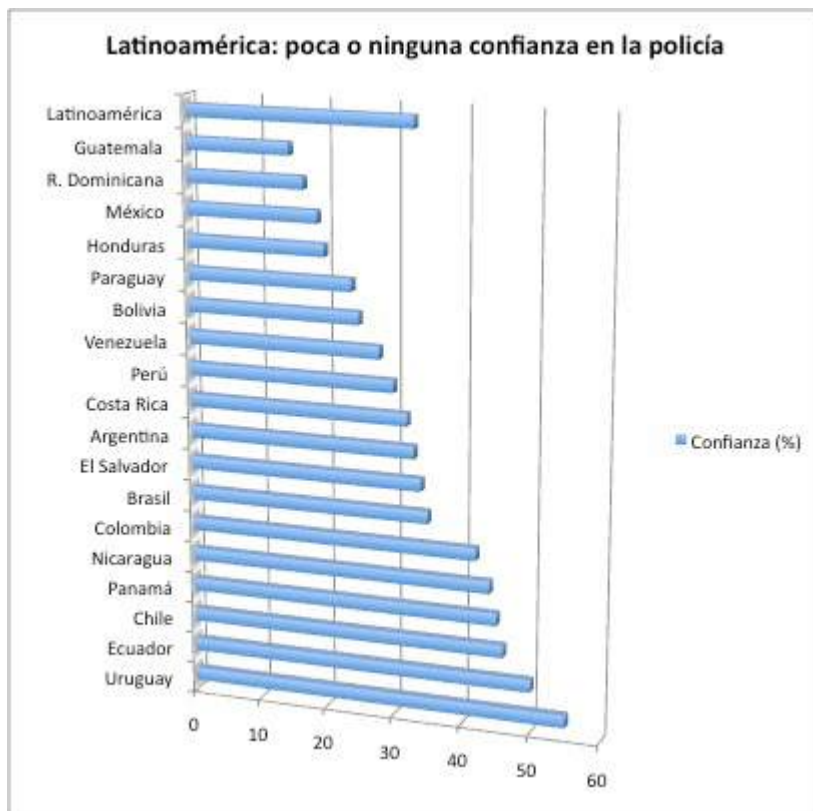
O CONTROLE E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA PRESSUPÕEM UM

VALOR QUE ESTÁ EM PROFUNDA CRISE NAS SOCIEDADES LATINO-AMERICANAS: A CONFIANÇA.

Como mostram diversos estudos, a ausência de *confiança* fragiliza e rompe as bases sobre as quais devem ser fundamentados os acordos e exercidos os mandatos institucionais de uma sociedade democrática. Da mesma forma, a *desconfiança* com relação à polícia interfere fortemente nas relações estabelecidas entre as forças de segurança e a população. Para os mais pobres, a desconfiança na ação policial costuma estar baseada em evidências bastante contundentes. Abordagens violentas e prepotentes por parte dos agentes de segurança, falta de respeito e agressões físicas, abusos de poder e de autoridade são cotidianamente vividos pela população de menores recursos econômicos na América Latina, uma situação que costuma se tornar muito mais grave quando se trata de jovens de setores da periferia.

A polícia, em quase todos os países latino-americanos, quando aborda um grupo de jovens em qualquer circunstância, trata-os de forma violenta, agressiva e desprovida do cuidado e da atenção que seus direitos mais básicos impõem. Quando estes jovens são de setores da periferia, mesmo que os agentes policiais quase sempre também o sejam, essa prepotência é redobrada e intensificada. Uma pesquisa recente do *Latinobarómetro* indica que 65% dos brasileiros têm pouca ou nenhuma confiança na polícia. Também mostra que apenas 16% das pessoas que sofrem algum delito procuram realizar uma denúncia. Não parece ser um bom antecedente para começar uma experiência de convivência educacional entre agentes policiais e jovens de setores populares, tendo a escola pública como cenário. Colocar um policial no interior de cada centro educativo sem considerar esse fato pode ser como tentar apagar um incêndio com gasolina.

A desconfiança brasileira na instituição policial não é mais grave que no restante da América Latina, como mostra a pesquisa citada. Este é um sinal de alerta sobre o desatino que pode acabar sendo esse tipo de medida em qualquer país do continente.



Fonte: A Segurança Cidadã. O problema principal da América Latina - Latinobarómetro, 2012.

Enquanto o governo do Rio de Janeiro anunciava a decisão de aumentar a segurança das escolas, dois policiais eram condenados pelo ataque com gás de pimenta a duas meninas que participavam de um protesto comunitário. A queixa dos moradores residia na falta de apoio oficial às vítimas de um deslizamento de terras. A polícia local decidiu dispersar os perigosos manifestantes atacando primeiro as crianças. A imagem, que transborda brutalidade, encheu de indignação o país, embora o fino trato policial não tenha sido nada surpreendente para as protagonistas da cena, acostumadas à humilhação e à violência. A pena imposta aos policiais envolvidos no fato foi: pagar uma indenização de € 440 a cada menina. Esta é a expressão monetária que a justiça considera suficiente para compensar a humilhação, o risco de perder a vista, o maltrato e o abuso de autoridade que sofrem duas meninas, talvez simplesmente

pelo fato de serem pobres, negras e morarem em áreas cujos terrenos desmoronam quando chove demais.

Naquela mesma semana, os jornais divulgavam a imagem de um policial que patrulhava as ruas da Rocinha, uma das maiores favelas do Rio, enquanto se divertia lançando gás de pimenta em uma cadelinha que o observava passar. Mostrando um refinado conhecimento sobre o mundo canino, o oficial encarregado justificou o fato argumentando que a cadela havia perdido suas crias e estava psicologicamente alterada. E, de fato, não deixa de ser sintomático que a polícia considere que as mães que perdem seus filhos são uma ameaça para a ordem pública. Os exemplos dessa prática abundam. Seja como for, a mensagem é eloquente. Se diante de duas meninas indefesas um sujeito a quem se confia a ordem pública decide demonstrar sua insignificância moral atacando-as com uma arma antitumulto, o que se poderia esperar do tratamento dado a um cachorro? O fato é que eu estaria muito inquieto se um desses policiais estivesse posicionado no pátio da escola onde estudam os meus filhos.

Até o momento, a Secretaria de Segurança Pública não indicou se o gás de pimenta será um dos dispositivos pedagógicos que os agentes policiais usarão nas escolas do Rio de Janeiro, embora os outros instrumentos pendurados em seus uniformes costumem ser mais letais e perigosos.

Evidentemente, a desconfiança não é apenas um atributo que define a relação entre os jovens e a polícia, mas uma característica que penetra capilarmente no espaço escolar e nos vínculos que ali são estabelecidos. Como afirmou em diversas oportunidades a pesquisadora da FLACSO Brasil, **Miriam Abramovay**, há um *vazio* de poder nas instituições escolares que torna ainda mais frágeis as relações entre alunos e professores, um espaço obturado que deve ser reconstruído com diálogo, respeito e muito trabalho coletivo. A presença policial nas escolas aprofundará esse vazio, somando desconfiança à capacidade que possuem os atores da comunidade educacional para resolver seus próprios problemas.

A PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA SERÁ UMA FONTE DE NOVAS INSEGURANÇAS.

A violência escolar é produto da violência social, mas se processa e se funde no espaço educacional com uma especificidade própria. A insegurança também. Construir um vínculo de confiança entre docentes e alunos é um dos maiores desafios de toda prática educacional democrática. E esse vínculo hoje recebe interferência de receios,

preconceitos e desconhecimentos mútuos que fragilizam ainda mais as oportunidades de aprendizagem nos centros escolares. Uma das mais complexas formas de insegurança que se vive na escola é a precária relação de companheirismo e a ruptura do vínculo de carinho entre docentes e alunos, especialmente entre os jovens e seus professores. O que se vive ou identifica como violência escolar é, quase sempre, um fato que se relaciona de uma ou outra forma com essa fragilidade dos vínculos educacionais. Não me refiro, evidentemente, ao tráfico de drogas dentro das escolas – um delito que, por certo, assusta muito, ainda que sobre ele sejam dispostas poucas estatísticas convincentes. Refiro-me aos atos de violência que diariamente preocupam os alunos e seus docentes dentro das escolas. A violência na escola, sem dúvidas, existe. Entretanto, estabelecer definitivamente que sua prevenção ou esfriamento passa pela presença de agentes policiais no interior dos centros significa aceitar que não serão os próprios membros da comunidade escolar os que poderão ser capazes de assumir tal desafio. Deverá acrescentar-se um novo atributo à já deteriorada autoestima docente: sua total incompetência para a resolução de conflitos. À desconfiança com que se percebe a presença dos jovens dentro do espaço escolar será somada a presunção de culpabilidade que cada um deles sentirá quando for inspecionado pelos olhos guardiões do agente policial de plantão. Cada docente consolidará sua imagem de ineptidão para enfrentar os problemas diários da escola. Cada jovem consolidará sua condição de sujeito perigoso para a ordem e a segurança pública. Não acredito que esta seja uma boa maneira de fazer do ambiente escolar um lugar mais seguro. Aliás, estimo que se trate do caminho mais certo para torná-lo definitivamente inabitável. Como se nossas escolas não tivessem problemas, agora terão um agente policial percorrendo seus corredores com o objetivo de protegê-las.

A violência nas sociedades latino-americanas é um problema de enormes magnitudes. Como sempre, quando algo não funciona, a escola acaba sendo o sintoma. A polícia não tem se saído muito bem nas ruas. Provavelmente o mesmo acontecerá em sua capacidade para prevenir a violência educacional. Se isso acontecer, não faltarão especialistas para argumentar que a culpa foi, mais uma vez, da escola pública.

O fogo cruzado de propostas e reformas lançado sobre a educação costuma desprezar o valor dos sujeitos que habitam o espaço escolar. A confiança na capacidade que os alunos e professores terão para resolver seus problemas é tão escassa quanto a confiança com que eles se olham e se reconhecem. Dotar a escola de condições para enfrentar seus próprios problemas deve ser um imperativo de toda política educacional democrática.

A ideia de que a escola deve replicar ou introduzir modelos ou dinâmicas externas à sua especificidade costuma ser habitual, embora constitua uma saída medíocre e simplista aos problemas enfrentados pela educação em nossos países. Assim como diante da suposta crise de produtividade da escola se pretende importar para dentro dela os modelos de gestão das empresas, agora, para que as escolas sejam espaços mais seguros, introduzem nela policiais destinados a cuidar da ordem interna. Se os empresários latino-americanos não são sempre um exemplo de produtividade e esmero pela qualidade, o que podemos dizer sobre a competência técnica e profissional das forças policiais que patrulham a região mais violenta do planeta? Hoje, é a elas que confiamos o desafio de erradicar a violência nas escolas. Parece uma decisão temerária.

E talvez o seja, realmente.

4. RACISMO E VIOLÊNCIA NO BRASIL

Um dos maiores mitos sobre os quais foi fundada a construção do Estado no Brasil reside em presumir que a enorme diversidade da sociedade brasileira se traduz em um tratamento cordial e generoso para com seus cidadãos, independentemente da cor de sua pele e de sua origem étnica. A partir deste ponto de vista, as múltiplas desigualdades existentes, tão evidentes como a diversidade da nação, não podem ser atribuídas a outro fator senão à persistência de desigualdades de classe, e não a processos estruturais de discriminação racial ou étnica. Assim, o Brasil é um país injusto, mas não racista; socialmente desigual, mas não segregacionista com os portadores de certos atributos que os transformam em racialmente discriminados.

Contra esta visão, que esteve longe de ser um patrimônio exclusivo das direitas mais conservadoras, levantou-se um significativo número de organizações, ativistas e intelectuais, particularmente do movimento negro, desde inícios do século XX. As disputas, entretanto, não foram sempre favoráveis a estes setores que, durante décadas, certamente enfrentaram o “racismo cordial” como uma ideologia aparentemente inquebrável e que ofusca as evidências de profundos processos de discriminação fundamentados na cor da pele ou na origem étnica de milhões de brasileiros e brasileiras, geralmente pobres ou muito pobres. Colocar a existência do *racismo institucional* na agenda do debate públi-

co constituiu um dos maiores esforços e conquistas destes movimentos combativos e democráticos. Uma aspiração que, durante a última década, consolidou-se, deixando cair a máscara de uma nação supostamente tolerante e acolhedora com todos os seus filhos. O racismo estruturou o Brasil moderno, como também o fez com o Brasil colonial e imperial.

Sem dúvidas, os avanços na luta contra o racismo na sociedade brasileira foram imensos. Contudo, alguns processos e mecanismos de discriminação racial e étnica continuam se aprofundando em algumas esferas da vida social, limitando os alcances de políticas públicas destinadas a combatê-los. As taxas de homicídios e, particularmente, os homicídios na população jovem são uma evidência inegável desta tendência. A violência contra a população negra continua sendo uma das marcas indelévels de um racismo que nunca teve nada de cordial. No Brasil, a celebração da diversidade e da convivência pacífica entre as raças foi muito mais um alibi ideológico do que a descrição etnográfica de uma sociedade tolerante, pacífica e generosa com seus cidadãos e cidadãs. A morte, como sempre, evidencia nossas fragilidades. A morte, como sempre, desmascara, revela e denuncia.

Por esta razão, os dados do novo **Mapa da Violência, “A cor dos homicídios no Brasil”** constituem um injustificável sinal de alerta e atenção para o conjunto da sociedade brasileira e, particularmente, para os responsáveis por todos os âmbitos da gestão pública. O estudo, coordenado pelo reconhecido pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz e promovido pelo FLACSO Brasil, pela CEBELA e pela Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial da Presidência da República, revela que, durante a última década, ainda no contexto de progressivas ações de luta contra o racismo, os homicídios da população branca diminuíram tendencialmente, enquanto os da população negra não pararam que crescer. De 10 assassinatos cometidos no Brasil, 6,5 têm como vítimas homens ou mulheres negras. No ano de 2002 foram cometidos 18.867 homicídios entre a população branca e 26.952 entre a população negra. Em 2010, os primeiros tinham diminuído para 14.047 (-25%), enquanto os segundos tinham crescido e alcançado a marca de 34.983 (+30%), uma realidade que esconde enormes diferenças regionais. Na realidade, no Norte e Nordeste brasileiro, os homicídios na população negra cresceram 125% e 97%, respectivamente. O Estado de Alagoas, por exemplo, possui uma taxa de 80,5 homicídios a cada 100.000 habitantes entre a população negra. Um valor três vezes maior que a taxa geral de homicídios do país, situada em 27,4, e uma das mais altas do mundo.

Os dados ganham maior relevância em sua dimensão comparativa. As taxas de homicídio a cada 100.000 habitantes em alguns dos países mais violentos do planeta são:

- Malauí – 36,0
- Zâmbia – 38,0
- Costa do Marfim – 56,9
- Jamaica – 52,2
- Belize – 41,4
- Colômbia – 33,4
- Venezuela – 45,1
- El Salvador – 69,2
- Honduras – 91,6

No ano de 2002, foram assassinados no Brasil 65% mais negros do que brancos; no ano de 2006, 91%; e em 2010, 132%. No Estado da Paraíba, por cada pessoa branca assassinada morrem assassinados 19 negros, um dado assustador se considerarmos que foi justamente a partir do início do ano 2000 que começaram a se desenvolver algumas das mais ativas políticas antirracistas no país. A luta contra o racismo, que teve consideráveis efeitos na legislação nacional e começou a gerar mudanças significativas em alguns campos, particularmente na educação e nos meios de comunicação, não foi capaz de reverter em nada a violência homicida que ameaça a vida de muitos cidadãos no Brasil, mas especialmente da população negra e indígena. Não deixa de ser eloquente o fato desse espiral de violência não apenas não ter parado, mas ao contrário, aumentar dia após dia.

Ao mesmo tempo, embora as taxas de homicídios sejam particularmente altas em toda a população jovem, são significativamente mais elevadas entre os jovens negros. São cometidos 31,9 assassinatos a cada 100.000 habitantes entre jovens brancos de 20 anos e 89,3 entre jovens negros da mesma idade. Durante os últimos oito anos, no Brasil, os assassinatos de jovens brancos diminuíram em 33%, enquanto entre jovens negros aumentaram em 23,4%. Em Maceió, capital do Estado de Alagoas, a taxa de homicídios entre jovens negros é de 328,8, ou seja, 12 vezes mais alta que a taxa de homicídios registrada em todo o país. Os dados também são aterradores em outras capitais: João Pessoa (321,8), Vitória (274,2), Recife (199,1), Salvador (190,3) e Belém (163,8).

Existe atualmente no Brasil um intenso debate a respeito de como aumentar as oportunidades educacionais da população mais pobre, especialmente a dos jovens negros e dos indígenas, um caminho que deve ser aprofundado e ampliado. Entretanto, supor que o aumento

no nível educacional da população mais pobre diminuirá os índices de violência contra e entre a população jovem negra pode ser uma perversa armadilha que nos levará a desconsiderar a urgente importância de políticas de segurança cidadã que limitem a violência policial contra as populações mais pobres, que gerem melhores condições de vida e muitas outras oportunidades para a população jovem. A questão aqui é não limitar o atendimento à juventude às quase sempre ineficientes políticas de emprego ou a deteriorados cursos de formação profissional apoiados em vãs promessas de ingressar com sucesso em um mercado de trabalho que também é racista, sexista e discriminador. É preciso oferecer oportunidades de acesso ao esporte, aos bens e à produção cultural, ao consumo, ao direito a viver a juventude sem opressões nem humilhações de nenhuma espécie.

Há, ainda, um longo caminho por percorrer na luta contra o racismo no Brasil. Ter cada vez mais e mais jovens somados à necessária mobilização contra todas as formas de discriminação e exclusão é um dos grandes desafios políticos que precisaremos enfrentar para que a diversidade e a igualdade pintem com suas múltiplas cores o horizonte da justiça social.

5. RACISMO, FUTEBOL E BANANAS

O racismo é uma das mais poderosas práticas de discriminação e humilhação persistentes em nossas sociedades. Apesar dos esforços para reduzir seus efeitos, o racismo parece sobreviver a todo tipo de campanhas, às ações pedagógicas, às condenações públicas e a um arsenal jurídico cada vez mais diversificado, criado para combatê-lo. Desse modo, o racismo penetra capilarmente em quase todas as relações sociais, criando máscaras, ocultando-se na aparente banalidade de brincadeiras cotidianas, em sarcasmos nada inocentes sobre o outro — aquele cujas características o tornam inferior, a quem menosprezam e desprezam com o olhar indiferente de quem se acha superior porque supõe que sua pele revela uma hierarquia genética que expressa o mais alto elo da evolução humana. O racismo é uma prática social de maus tratos e exclusão que sempre se traduz em diversos tipos de violência, na necessidade brutal de exterminar, silenciar, apagar, tornar invisível ou negar a identidade e a própria existência daqueles que carregam um estigma, uma marca, uma cor que os torna sujeitos da ofensa, do abandono e da injúria. O racismo é poderoso porque se interpõe, prende-se em nossas instituições e as coloniza, porque se esconde em considerações que costumam diminuir seus efeitos cotidianos e colocam seus efeitos mais perversos sempre fora e distante de cada um de nós.

O esporte também está marcado pelo racismo — e não poderia ser de outra maneira. Sua presença não se reduz à existência de pes-

soas desprezíveis como **Donald Sterling**, dono dos Los Angeles Clippers, cuja figura ganhou fama mundial pelas ofensas proferidas contra os jogadores negros da NBA e os maus tratos à sua jovem companheira. O caso de Sterling não deixa de ser paradigmático, é verdade. Ocupando o número 981 na lista mundial de milionários, ele tem uma fortuna de mais de 1900 milhões de dólares e doutorado em jurisprudência pela Southwestern Law School. Entretanto, as justas reações provocadas por suas ideias não podem reduzir o racismo a certos casos pessoais ou exemplares, principalmente em um esporte jogado por negros e dominado totalmente por homens de negócios brancos, de enormes fortunas e formação culta. O problema parece ser muito mais grave e nossa atenção deve se dirigir aos milhares de Sterlings que compartilham sua paixão pelo basquete, embora não possuam nem a riqueza material nem os diplomas que enfeitam o escritório do agora repudiado empresário californiano.

Dentre todos os esportes, o futebol é, provavelmente, o âmbito no qual o racismo tem tido uma presença mais eloquente.

Eduardo Galeano, em uma de suas crônicas de ***O futebol ao sol e à sombra***, lembra-nos que o Uruguai foi a primeira seleção nacional do mundo a incluir negros entre seus jogadores. Ele conta como, no primeiro campeonato sul-americano, o Chile pediu a anulação da partida que jogou e perdeu contra o Uruguai porque dois de seus jogadores eram “africanos”: Isabelino Gradín e Juan Delgado, bisnetos de escravos e autores de dois dos quatro gols que a seleção uruguaia fez contra a chilena. A história do futebol é também a história do racismo no esporte, marcada pela humilhação e o ataque sofrido pelos jogadores negros tanto dentro como fora dos estádios.

Nesse sentido, é mais do que benéfico o esforço que o governo brasileiro e diversas organizações sociais estão realizando para que a próxima Copa do Mundo seja a Copa da luta contra o racismo, um compromisso ao qual se somaram personagens das artes, da cultura, da política e do jornalismo em todos os cantos do planeta. Fazer do maior espetáculo esportivo do mundo uma vitrine exemplar na luta contra a discriminação racial é urgente e necessário. A grande questão é saber como fazê-lo.

Quem deu o pontapé inicial a essa grande mobilização foi Neymar, ao reagir à agressão sofrida por Daniel Alves em um jogo da Liga Espanhola, quando o jovem David Campayo Leo atirou-lhe uma banana, a qual o jogador do Barcelona comeu com aparente indiferença. **A foto de Neymar ao lado de seu filho segurando duas bananas**, postada no Twitter poucos momentos depois do evento, e a hashtag **#somostodosmacacos**, percorreram o mundo, somando milhares de adeptos.

A ação de Neymar, preparada antes da agressão sofrida por Daniel Alves, foi produzida pela Loducca, a agência de publicidade que cuida de sua imagem. O fato levou muitos analistas a criticarem a falta de espontaneidade do astro brasileiro, questionando sua legitimidade e pertinência. Entretanto, esse não parece ser o problema mais grave daquilo que se transformou em uma onda gigantesca de apoios e em uma lista interminável de gente famosa — e outra nem tanto — sendo fotografada com uma banana na mão. Questionar um jogador por sua falta de criatividade publicitária é, sem dúvida, uma trivialidade. O fato de Neymar estar preocupado e tornar público seu repúdio ao racismo é algo que devemos festejar e, em nossa condição de espectadores comprometidos, exigir o mesmo de outros grandes esportistas que não parecem estar muito interessados no assunto.

Pelé, por exemplo, afirmou que o fato não tinha tanta importância, era “uma banalidade”, e que estavam fazendo “tempestade em um copo d’água”. Conhecido por seu desprezo às causas justas, o Rei disse que o racismo estava diminuindo no mundo, embora não citasse as fontes ou dados que lhe permitiam afirmar semelhante fato. Ele indicou, como evidência, que em sua época atiravam muito mais frutas nos jogadores negros, não só bananas. (Atitudes como essa valeram para que Pelé fosse considerado *persona non grata* por diversas organizações do movimento negro e da luta contra o racismo no Brasil).

De qualquer modo, e para além das raízes publicitárias do fato, a questão está em saber se o uso de bananas e a universalização autorreferencial do termo “macaco” é um bom caminho para expressar nosso repúdio ao racismo na próxima Copa.

Douglas Belchior, ativista do movimento negro brasileiro, faz em seu blog da revista Carta Capital uma excelente exposição de motivos sobre por que a referência às bananas e o termo “macaco”, longe de ajudar, interferem na construção do necessário discurso antirracista que deve abrir caminho no próximo Mundial. “A comparação entre negros e macacos é racista em sua essência. Entretanto, muitos não compreendem a gravidade da utilização da figura do macaco como uma ofensa, um insulto aos negros”, afirma Douglas.

O uso do objeto que resume a agressão racista (uma banana) e uma forçada identidade símia por parte de cada um de nós, pouco contribui para evidenciar a natureza do insulto sofrido por centenas de astros do futebol e milhões de pessoas que, sem sê-lo, costumam ser humilhados por sua condição de negros. Não é porque a campanha foi criada por uma agência de publicidade que ela é artificial. Ela o é porque simplesmente não somos “todos” “macacos”. Porque ninguém deve sê-lo. A referência ao “macaco” e o uso da banana como sua forma de representação não remetem em nada à origem da espécie humana

nem, muito menos, ao início geográfico do desenvolvimento evolutivo do *homo sapiens*. Provavelmente, todos nós somos africanos em nossa origem ancestral. Entretanto, ninguém chamado de “macaco”, a quem atirem uma banana na cabeça, pensará isso e se sentirá elogiado por nossa filiação animal espontânea ou pelo uso de uma banana como emblema de luta. “Macaco” é a expressão da exclusão, do insulto e da violência. Todos nós nos transformamos em sujeitos da discriminação, por força de nossa bem-intencionada reação ao racismo, não passa de uma imposição artificial. A questão é afirmar que ninguém é um macaco, que desprezamos o uso da palavra “macaco” para nos referirmos a qualquer ser humano. Trata-se de afirmar que as bananas são um alimento, e que atirá-las em qualquer pessoa constitui um insulto que a lei deve castigar com o rigor que a defesa da dignidade exige.

Entusiasmado com a ideia, um intelectual brasileiro propôs receber cordialmente a todos os estrangeiros que vierem para a Copa “oferecendo-lhe bananas, assumindo que todos somos macacos”. Será que esse é o melhor modo de evitar que joguem bananas nos estádios?

A luta contra o racismo supõe desconstruir, desestruturar, dinamitar, quebrar os estereótipos insultantes que são usados para discriminar a população negra. Estereótipos que alcançam as pessoas negras famosas, ricas e bem-assessoradas, mas, principalmente, milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no segundo país com maior número de negros do mundo. Os brasileiros negros e negras, ou “quase negros de tão pobres”, como canta Caetano Veloso em sua bela e dolorosa canção “**Haiti**”.

Não somos “macacos”. E não queremos ser. Não queremos que ninguém seja. Lutamos contra os que discriminam, lutamos contra os que excluem, os que violentam a dignidade humana e subjagam os direitos dos mais pobres, dos que têm menos, inclusive aqueles que menos “têm”, embora, como alguns jogadores de futebol, tenham muito dinheiro.

A campanha **#somostodosmacacos** corre o risco de ser inócua e, além disso, um bom negócio que correrá o risco de ser logo despoliticizado, engolido por um mercado tão pouco interessado no antirracismo como em outras lutas sociais. Um conhecido apresentador da TV brasileira já começou a produzir milhares de camisas com a inscrição **#somostodosmacacos**. Logo, estarão à venda por cerca de 30 dólares. Não parece uma boa ideia na luta contra o racismo, embora, certamente, acabará sendo um excelente negócio.

Douglas Belchior contribui com um **texto** essencial de **James Bradley**, publicado no *The Conversation*: “**O insulto do macaco: pequena história de uma ideia racista**”, onde o professor de história e ciências da vida da Universidade de Melbourne mostra as raízes supos-

tamente científicas sobre as quais essa particular forma de humilhação das sociedades africanas foi instituída. Bradley afirma que “invocar a imagem do macaco é utilizar o poder que levou à desapropriação indígena e a outros legados do colonialismo”.

Como afirma o próprio Belchior, “eu, como negro, não admito. As bananas não são armas e não servem como símbolo de luta contra o racismo. Ao contrário, reafirmam-no, na medida em que relacionam os negros aos macacos e principalmente na medida em que simplificam, desqualificam, e pior, humorizam o debate sobre o racismo no Brasil e no mundo”.

O Brasil será sede do próximo Mundial de Futebol. O Brasil, um dos países onde o racismo cobra milhares de vida a cada ano. O Brasil, um país onde a cada 30 minutos um jovem negro morre assassinado. O Brasil, um país de grandes conquistas sociais, mas onde boa parte da população negra continua sofrendo a discriminação e o desprezo no mercado de trabalho, no sistema educativo, na política, no sistema de saúde e no acesso aos bens culturais. O esporte — e o futebol em particular — pode ser o moderno ópio dos povos. Mas também pode não sê-lo. Para isso, depende de que saibamos usar nossa imaginação e nossa capacidade de mobilização para nos indignarmos diante de qualquer ato de racismo. E para fazer de nossa indignação uma arma de luta pelo direito à dignidade de todos os seres humanos.

TESTEMUNHOS

1. ELOGIO À FAMÍLIA

“Foi necessário muito trabalho, muito esforço de nossa parte e muitas discussões internas, mas finalmente conseguimos. Esta é uma das poucas Unidades de Tratamento Intensivo na qual as famílias podem entrar, permanecer e acompanhar permanentemente seus familiares doentes. Os resultados têm sido excelentes. Nós mesmos, os médicos e a equipe de enfermagem temos nos sentido mais acompanhados.”

Este é um trecho da conversa que tive com o Dr. Jorge Neira, um dos melhores médicos argentinos e reconhecido internacionalmente por seu trabalho, particularmente no campo da medicina intensiva, como chefe da Unidade de Tratamento Intensivo do Hospital “De la Trinidad”, no bairro de Palermo, na cidade de Buenos Aires. Neira não parece ser um médico convencional. Na parede de seu pequeno escritório misturaram-se resultados de exames, formulários, anotações e um retrato de Jorge Luis Borges, autor a quem se refere sempre que possível ao falar do progresso da medicina e da complexidade do cuidado humano, duas questões que nem sempre parecem conviver harmonicamente no debate científico contemporâneo.

Sempre chegam às Unidades de Tratamento Intensivo pacientes em estado de extrema gravidade, muitos deles para passar ali as últimas

horas de sua vida. Neira sabe que o que está em jogo nesse espaço são questões muito mais complexas que aquelas que a ciência médica pode explicar. Uma ciência cada vez mais sofisticada, mas também mais impessoal e desumanizada. “Do ponto de vista médico — diz Neira — devemos seguir rotinas que hoje não têm grandes mistérios. A questão mais complexa e delicada aqui são as preocupações éticas”. Por isso, o Dr. Neira e sua equipe abriram as portas da terapia intensiva, permitindo uma maior presença e acompanhamento das famílias. O cuidado de um ser humano que está próximo à morte não pode ser deixado apenas nas mãos de um grupo de especialistas, cujos conhecimentos científicos permitem apenas intervir na dimensão biológica de um corpo cujo sofrimento vai sempre muito além da doença.

A medicina moderna despoja o ser humano de sua própria morte, como destacou Philippe Ariès em seu imprescindível *Morrer no Ocidente*. Ninguém pode evitar a morte, mas pode desejar que seu sentido seja anulado e sua presença desapareça. Morrer de repente, sem perceber, dormindo à noite, passou a ser o nosso maior desejo, aterrorizados pela possibilidade de uma agonia lenta e atormentada. O fato não deixa de ser paradoxal, já que, a medicina justamente tem possibilitado imensos progressos na diminuição da dor, esse inferno que nos atemoriza e que pretendemos afastar de nossas vidas. Entretanto, em seu homérico combate ao sofrimento, a medicina moderna silenciou a morte, desumanizou-a e contribuiu para que sua perturbadora presença não nos incomode, não nos interpele, não olhe nos nossos olhos tornando-se parte da nossa própria vida. Já não há mais despedidas, há protocolos de atenção, complexos equipamentos, drogas sofisticadas e remédios que nos acompanham nos momentos finais, enquanto esperamos que a morte nos surpreenda, irreverente, de repente. O impressionante desenvolvimento científico e tecnológico da indústria médica ajudou muito a salvar vidas e a evitar doenças. Ao mesmo tempo, transformou o prolongamento da vida em uma obsessão que pouco parece se importar com o estado de profunda solidão com o qual muitos seres humanos recebem a morte. A dor da partida, o infinito abismo do abandono que a morte supõe, não se reduz à dor do corpo. E é por isso que, nesses momentos, só a medicina não basta. É por isso que, em alguns momentos, a medicina sobra. Trata-se, sem dúvidas, de uma questão ética, não tecnológica nem instrumental.

Atualmente, embora a parafernália tecnológica faça com que as Unidades de Tratamento Intensivo se pareçam cada vez mais com os laboratórios da NASA, a condição de abandono humano e de solidão experimentadas pelos pacientes podem ter se tornado mais agudas. Têm-se ali uma complexa dialética entre os sentidos do cuidado: ter um ser humano conectado a diversos aparelhos que o mantêm vivo é

suficiente para satisfazer todas as dimensões da atenção que um doente à beira da morte precisa? Em que momento é melhor que sua mão seja segurada por seu companheiro ou companheira, seus filhos, seus amigos, qualquer ente querido, ou uma enfermeira disposta a lhe colocar um novo acesso vascular? Não queremos morrer. Não queremos que as pessoas que amamos morram, e a medicina acaba nos dando o alibi de que precisamos: que a morte nos leve, sem que enfrentemos esse insuportável momento da despedida.

Por estes e outros motivos, o Dr. Neira, na contramão da corrente dominante no campo da medicina, ampliou a entrada e a permanência das famílias no setor que administra. E faz isso porque sabe que uma das coisas mais intensivas que uma Unidade de Tratamento Intensivo deve ter é o amor e o respeito à dignidade humana em todo momento, principalmente nos de dor, sofrimento e luto.

Não deixa de ser curioso que as barreiras à presença das famílias não se interponham apenas nas instituições que cuidam de nós no momento da morte, mas também no momento de nos tornarmos membros de nossa comunidade, ou seja, no momento de nos educar. O doente é trancafiado e isolado. Os meninos e meninas que entram no sistema escolar, também. A família atrapalha, perturba, incomoda, entorpece, dificulta o trabalho dos especialistas nos hospitais. Também dificulta o trabalho do corpo especializado de profissionais a quem a sociedade delegou a função de educar: os docentes.

Obviamente, existem exceções. Várias políticas ou experiências educacionais permitem observar a grande contribuição que a participação das famílias traz para o melhoramento e a democratização das instituições escolares. Da mesma forma, poderíamos notar que existem grandes diferenças entre a condição e as necessidades de um indivíduo em situação de extrema gravidade física e um menino, uma menina ou um jovem que frequenta a escola. Entretanto, trata-se de situações que, além de suas especificidades, fazem da família um agente de importância fundamental na participação de ambos os processos, tornando-os mais humanos, mais sensíveis e, vale a redundância, mais intensos. É no final e no começo da vida que a presença familiar se torna indispensável e necessária, não só para os que devem ser cuidados ou educados, mas também, e fundamentalmente, para aqueles que cuidam deles e os educam. Trata-se, portanto, de não partir do pressuposto de que todos disporão de uma família cuidadosa, protetora e carinhosa, unida afetivamente e transbordante de amor. Não acredito que devamos desejar viver em sociedades nas quais o modelo de estrutura familiar seja idêntico ao que Michael Landon protagonizava no papel de Charles Ingalls, naquela pequena casa da colina, onde três angelicais meninas loiras e uma mãe irlandesa piedosa construía o sonho americano

no final do século XIX. Existem famílias de todos os tipos. Substituir um modelo hospitalar ou escolar que despreza a presença da família por outro disposto a acolher um tipo ideal e único de modelo familiar, constitui, sem dúvidas, um erro. Na verdade, trata-se de não negar o direito que cada ser humano tem de estar, caso deseje e precise, ao lado de sua família nos momentos mais importantes de sua vida. Também, de permitir que os profissionais que acompanham os indivíduos nessas instituições fundamentais possam, através do intercâmbio e do diálogo com as famílias, melhorar suas práticas e entender melhor os sujeitos dos quais devem cuidar ou educar. A família, além de um valioso apoio médico e pedagógico, é uma fonte imensa de informações e dados a respeito desses sujeitos que estão sendo curados, cuidados e, naturalmente, também educados.

A expulsão das famílias das escolas não é, nesse sentido, muito diferente da expulsão das famílias das instituições hospitalares.

Estou ciente de que o assunto é complicado e remete a um enorme número de questões polêmicas e, de modo algum, suscetíveis de consensos imediatos. Contudo, também é verdade que, paradoxalmente, a coisa mais próxima que temos todos os dias, essa misteriosa e sempre diversa constelação de afetos que constitui nossa família, tornou-se um estorvo nos dois momentos mais fundamentais que um indivíduo pode atravessar em sua vida.

A Direita e os conservadores nos dão, em sua narrativa, um receituário interminável de recomendações moralistas e pacatas a respeito do que as famílias devem ser. Ao mesmo tempo, depositam nelas um imperativo de sobrevivência e progresso meritocrático em sintonia com a ilusão liberal ou neoliberal de um mercado aberto e competitivo, no qual os “melhores” triunfarão e os “piores” ficarão com o sabor do fracasso e da ilusão de voltar a começar. A Esquerda, por sua vez, aceitou o *corselete* ideológico que o conservadorismo impôs a todo debate sobre a família nas sociedades modernas, parecendo temer qualquer discussão sobre o assunto, como se este se tratasse de uma temática alheia à democracia, à justiça social e ao bom viver.

Devemos, então, abrir as barreiras. Fazer das famílias, dessas famílias reais, complexas, diferentes, unidas ou desunidas, felizes ou infelizes em seu modo de ser, sujeitos partícipes dessas duas instituições que tanto bem e tanto mal produziram nas sociedades humanas: as escolas e os hospitais.

Devemos fazê-lo, porque segurar a mão de alguém será sempre uma questão ética.

2. UMA HISTÓRIA DE AMOR

Conheci Christian Baudelot numa sexta-feira, dia 05 de abril de 1984. Eu tinha apenas 20 anos e estudava na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Três dias antes, Cecilia Braslavsky, professora da Cátedra de História Geral da Educação e, durante os dez anos seguintes, minha professora e conselheira, havia colocado contra a parede minha petulância juvenil: “Se você quer ser um bom marxista, deverá se esforçar muito, ler e estudar os seguidores de Marx e especialmente seus críticos”. Decidido a começar pelos primeiros, na noite úmida daquela sexta-feira de abril, fui visitar meu amigo Ezequiel, que trabalhava na célebre Livraria Hernández, na Avenida Corrientes.

Cecilia havia sido carinhosa e dura, como sempre seria comigo, amável e exigente, amorosa, distante, maternal, hermética. Eu havia entrado na universidade quando a ditadura militar se retorcia no poder, após a derrota das Malvinas. Uma das poucas coisas que eu sabia com certeza era que queria ser um marxista, embora não tivesse a menor ideia de por onde começar. Cecilia estudara na Universidade Karl Marx, de Leipzig, e havia começado a dar aulas na Faculdade de Filosofia e Letras meses antes, com o início do governo de Raúl Alfonsín. Tinha 33 anos, falava alemão. Quem além dela poderia me ajudar? Quando decidi dizer a ela que eu também queria ser marxista, Cecilia deixou

de lado qualquer balsâmica condescendência e me mandou ir estudar. Quando percebeu meu desassossego, disse: “Se quiser, comece por Bowles e Gintis, dois norte-americanos muito bons”. “São marxistas?”, perguntei. “Leia”, ela respondeu.

E lá fui eu, para que a Avenida Corrientes me ajudasse a curar essa incontrolável ansiedade materialista histórica.

Com Ezequiel, a coisa não foi fácil. A Livraria Hernández parecia usar o mesmo critério de classificação do *Empório Celestial de Conhecimentos Benévolos*, enciclopédia chinesa cuja descoberta Jorge Luis Borges atribui a Franz Khunz (*Os animais se dividem em: pertencentes ao imperador, embalsamados, adestrados, leitões, sereias, fabulosos, cachorros soltos, incluídos nessa classificação, que se agitam como loucos, inumeráveis desenhados com um pincel finíssimo de pelo de camelo, etc., que acabam de quebrar uma jarra, que de longe parecem moscas*). Assim, se eu quisesse encontrar o livro de Samuel Bowles e Hebert Gintis, deveria buscá-lo por tema, pela primeira letra do nome de cada um deles, por cada uma das letras do título e depois pelos nomes da editora. Neste caso, como o livro tinha sido publicado pela editora Siglo XXI, teria que procurar pelo “S” e também pelo “X”. Creio que devemos à Livraria Hernández o crédito pela invenção da informática.

Em qualquer uma das opções que eu procurava, o livro não aparecia. Ezequiel, tentando me consolar, aventurou a hipótese de que o volume nunca tivesse sido escrito, o que me pareceu um absurdo. Frustrado, quando estava disposto a permitir que a Avenida Corrientes abraçasse minha apatia de amante do tango pré-marxista, na seção de Literatura Francesa encontrei o volume *La escuela capitalista (A escola capitalista)*, de Christian Baudelot e Roger Establet. “Vou levar este”, pensei, “deve ser marxista”.

(...)

Depois de 25 anos, no dia 15 de maio de 2009, foi Christian Baudelot quem me conheceu, ocasião na qual eu também tive a oportunidade de vê-lo pela primeira vez. Encontramo-nos em Buenos Aires, durante uma reunião organizada por Graciela Frigerio, uma das mais brilhantes intelectuais argentinas. Ela tinha me convidado para apresentar o livro *Los efectos de la educación (Os efeitos da educação)*, uma obra imprescindível sobre a relação entre a economia, a sociedade e as políticas educacionais, publicado por Christian e outros colegas franceses.

Baudelot foi um dos autores que mais contribuíram para a reflexão sobre os processos de escolaridade e a produção e reprodução das

desigualdades na França. Suas obras, quase sempre coletivas e fundamentadas em uma abundante e rigorosa documentação empírica, inspiraram produtivos debates acadêmicos na Europa e na América Latina. A universalidade de seus estudos, analisando a especificidade da realidade francesa, é um dos sinais da boa sociologia produzida por este iconoclasta marxista, herdeiro de Durkheim e sempre preocupado com compreender e interpretar os grandes problemas das sociedades contemporâneas: o funcionamento dos sistemas educacionais, a discriminação sexual e de gênero, o suicídio, os relacionamentos no trabalho, o elitismo republicano.

Vinte e cinco anos após ter lido Christian Baudelot, tinha a sorte de conhecê-lo pessoalmente. A essa altura, eu não era tão marxista como no início dos anos 80. Cecilia Braslavsky morrera tragicamente e, como uma dívida da qual não podia escapar, eu havia seguido a recomendação de minha mestra: havia lido muitos marxistas e também muitos críticos. Minha prudência materialista se devia, entretanto, à constatação do mal que alguns intelectuais fizeram ao marxismo e, ao mesmo tempo, do mal que o marxismo havia feito a alguns intelectuais. Um quarto de século mais tarde, eu me transformei em alguém mais reflexivo, talvez, mais desconfiado.

O fato é que Christian Baudelot é, sem dogmatismos de nenhum tipo, um intelectual que recupera o melhor da herança marxista: o método. Trata-se de ir à raiz dos grandes problemas que nos interpelam como sujeitos. De partir do óbvio e questioná-lo. De duvidar, duvidar de tudo o que existe, dar voltas e mais voltas às verdades e certezas que nos explicam o óbvio. Interrogar o inquestionável, o que já sabemos e o que todos sabem. Olhar com desconfiança aquilo que tem o prestígio de indiscutível. Baudelot mergulha nos fatos, não se deixa enganar nem trair pelas aparências. Ele sabe que a observação sempre é precedida da análise, da teoria, e que a dialética é a matéria que nutre o pensamento crítico.

A escola capitalista de Christian Baudelot e Roger Establet foi o primeiro livro que li de sociologia da educação. Depois de 25 anos, ali estava eu, analisando uma nova obra de um dos autores que mais me acompanhou durante minha longa e inconclusa formação intelectual. Ali estava eu, desta vez, diante ele.

Depois do debate, saí com Christian para contarmos coisas da vida, falar do passado, criticar os poderosos, estejam onde estiverem, imaginar projetos conjuntos. E, claro, nos tornamos amigos, amigos íntimos.

(...)

Durante 25 anos pensei que Christian Baudelot era apenas um excelente intelectual. Não sabia, entretanto, que suas maiores qualidades não são cultivadas no mundo das ideias.

Um dia, sua companheira de sempre, Olga, descobriu que era portadora de uma doença renal degenerativa. Suas chances de sobrevivência eram mínimas e sua qualidade de vida se deterioraria progressivamente. Christian se ofereceu como doador vivo e, quando descobriu sua compatibilidade, não duvidou nem em um só momento e ofereceu seus rins a Olga, sua companheira amada.

Andando por Buenos Aires, perguntei a ele se aquela tinha sido uma decisão difícil. Ele me respondeu com um sorriso enorme. Disse-me que para ele foi muito fácil, que não tinha sido difícil e que, ao contrário, ele estava muito agradecido a Olga por permitir que lhe desse essa prova de amor. Ele me disse que o amor é um dom e entregar-se ao outro é uma forma de perpetuá-lo, torná-lo inquebrantável, eterno. Doar é sempre um ato de generosidade a nós mesmos. O amor é um dom e a doação um ato de amor. O amor é um dom e nos entregarmos aos outros por amor nos redime como seres humanos. Por isso, ele estava eternamente agradecido ao Olga, por lhe permitir ser uma pessoa melhor.¹

Durante 25 anos havia pensado que Christian Baudelot era apenas um excelente intelectual. E logicamente ele o é, embora eu não tivesse percebido por quê. Agora entendo que o que estava aprendendo naqueles úmidos dias de abril é que, para ser um bom intelectual, é fundamental ser, primeiro, uma boa pessoa.

Pode ser porque nos faltem bons intelectuais, ou porque nos faltem boas histórias de amor, mas a verdade é que hoje precisamos, além de boas ideias, de bons exemplos. Christian e Olga Baudelot nos iluminam, protegem e acariciam com sua generosidade. Comovem-nos, fazendo da vida um dom.

¹ Christian e Olga Baudelot apresentam e analisam sua experiência como doadores e receptores no livro *Une pronenade de santé: L'histoire de notre greffe* (Stock, Paris, 2008).

3. LEMBRANÇAS DE UM MESTRE

Neste sábado Montevideú brilha. O céu parece vangloriar-se de o azul celeste ser uma invenção puramente uruguaia. A Avenida 18 de Julio está quase vazia. Já passa das duas horas da tarde e muitos saíram de férias. Os que restam dormem a sesta, ou se protegem do calor sob a sombra, ao amparo de uma tênue brisa que sopra em direção a este rio imenso que os uruguaios chamam de mar.

Quase nunca venho a Montevideú no verão e confesso que me parece bem mais familiar com o frio cinza do inverno. O sol altera as cores desta cidade que é sempre bela, embora me seduza muito mais com a doce melancolia, com essa digna nostalgia que reside em suas esquinas em dias de umidade e geada.

Sinto algo estranho nesta tarde que brilha sob o sol do verão. Suponho que deve ser a ausência de Hugo Rodríguez, meu amigo de alma, um professor exemplar, que faleceu há algumas semanas e que me ensinou a conhecer esta cidade.

Na verdade, conheci Montevideú em Hugo. Nosso primeiro encontro foi numa noite longa e de palavras curtas. Estávamos ele e eu, olhando-nos nas lembranças que cada um de nós relatava enquanto fazíamos girar os gelos redondos de um uísque triste em nossa mesa predileta do *Jueves 5*, um bar que frequentávamos sempre que a distância permitia.

Contamos nossas vidas um ao outro no primeiro encontro, aos poucos, às vezes com um simples gesto, uns poucos sorrisos tênues e alguma lágrima furtiva. Contamos nossas vidas um para o outro com

os olhos brilhando. Hugo tinha 64 anos naquele inverno de 1997. Eu, 34. Montevideú insinuava-se misteriosa pelas paredes cúmplices do *Jueves 5*, um esconderijo de homens que se dizem a verdade e compartilham seus segredos sem muitos adjetivos. Foi lá que começamos nosso diálogo sobre a educação (a razão de nossas vidas), sobre as mulheres e o futebol. Também sobre a militância e o socialismo, sobre a revolução e o quanto ela tarda em chegar a estas margens separadas por um rio que os uruguaios chamam de mar, ou por um mar, que os argentinos chamam de rio.

Li em seus olhos o sofrimento e a dignidade de tantos anos na escuridão daquela prisão à qual, como uma brincadeira macabra, deram o nome de “Liberdade”; Hugo era mais um preso daquela brutal ditadura, que odiava a todos os que eram capazes de sonhar com um Uruguai livre e justo, popular e democrático. Uma ditadura que odiava os que, como Hugo, faziam da docência sua maneira de lutar por um país melhor. “Liberdade”: o presídio que abrigou tantos presos políticos durante a última ditadura militar uruguaia e onde Hugo passou mais de seis anos, torturado, maltratado, humilhado. Onde Hugo mantinha a dignidade sendo fiel a seus companheiros e exercendo a docência às escondidas, repetindo que ser professor era sua forma de sobreviver, dentro e fora da prisão.

Naquela noite, contei-lhe meus medos porque iria ser pai pela primeira vez, dentro de poucas semanas. Ele me ouviu com atenção e, como sempre, de maneira respeitosa, com um gesto que para um estranho poderia parecer arredo: com o cenho franzido, os bigodes apontando para baixo, o queixo para cima, as sobrelanceiras em alerta máximo, as rugas do pescoço em posição de ataque; sério e, provavelmente, preocupado. Contei-lhe minhas inseguranças de pai de primeira viagem e da necessidade de ser coerente, de querer ser um bom pai para Mateo. Sua mão em meu ombro e um brinde com aqueles copos espessos e frios foi o pacto de irmandade que selamos sem mais alarde que nosso olhar turvo. Não se preocupe, disse-me, este *guri* nunca estará sozinho e será sempre muito feliz. Para ajudá-lo, acrescentou, eu o farei sócio do Club Nacional, com isso, por mais asneiras que façamos você e eu, iremos mantê-lo a salvo. E seu rosto estalou numa gargalhada que retumbou pelos arredores da Ciudad Vieja, naquela noite fria em que o Uruguai começou a adentrar-me a alma e a gravar-se para sempre em meu coração.

Desde então, compartilhei com Hugo intercâmbios, encontros, relatos, preocupações, leituras e alguns poucos, mas imprescindíveis, sonhos de justiça e igualdade. Como não gostava muito de e-mails, de vez em quando me ligava ou fazia-me chegar suas cartas escritas com letra de professor, mais de uma vez, em tinta de caneta-tinteiro.

A promessa de proteger meu filho, fazendo dele um torcedor do Nacional, estava longe de ser uma brincadeira passageira. Lembro-me de que no dia 11 de novembro daquele mesmo ano, em 1997, às quatro da tarde, ele telefonou para minha casa, no Rio de Janeiro, para saber quando Mateo nasceria. A ligação chegou no momento mais inoportuno para mim e mais oportuno para ele. Nervoso, disse-lhe que Andrea, minha companheira, estava em meio às contrações e que tínhamos de sair correndo para a clínica. Mateo iria chegar a qualquer momento e eu esperava que não acontecesse enquanto ainda estivéssemos em casa. Hugo pediu que eu me acalmasse, garantiu que o menino iria esperar que chegássemos à maternidade e, como se fosse este o principal problema do dia, disse que estava muito triste porque a Secretaria do Clube já havia fechado e que não poderia tornar Mateo sócio naquele mesmo dia. A tradição manda, explicou-me com uma calma que encrespava meus ossos, que os pequenos sejam feitos sócios desde o dia de seu nascimento. Ele parecia entristecido. Percebi à distância seu rosto sério e rigoroso, franzido para cima e para baixo, quando perguntou se algum idiota havia me prometido torná-lo sócio do Peñarol naquele mesmo dia. Eu lhe disse que não, claro, mas ainda assim ele pediu que, por favor, não o traísse.

No dia seguinte, 12 de novembro, Hugo fez de Mateo sócio do *Club Nacional de Football*. Quando ele soube que afinal o trabalho de parto tinha sido mais lento que o esperado, e que o nascimento havia ocorrido no dia 12, vibrando de felicidade, começou a cantar o hino de seu amado time...

“Hoje quero por quadro sua bandeira, vê-la ondular enquanto perco a voz... quando mal dava os primeiros passos e seu nome ainda não sabia pronunciar, suas cores me foram cravadas na alma, para sempre, meu querido Nacional”.

“Você conhece o Canario Luna?”, perguntou-me entre uma estrofe e outra. Eu canto como ele, disse, porque canto com o coração. E com essa graciosa seriedade que iluminava seu rosto, garantiu que sabia que Mateo não iria decepcioná-lo.

Ao longo de todos os anos que se passaram desde aquele dia, cada vez que nos encontrávamos, Hugo trazia um pacote de correspondência para Mateo. Eram as cartas do clube que chegavam a sua casa, residência declarada do novo sócio. Ele as guardava como se fossem as de um soldado que havia partido para uma longínqua e eterna batalha. Aqui está, dizia-me cerimonioso, leve para o seu filho, para que saiba que em Montevidéu nunca estará sozinho.

É que a solidão preocupava Hugo, corroia-lhe a alma e, às vezes, atormentava-o. Não a sua, certamente, e sim a dos meninos e meninas,

a dos jovens do *Instituto Nacional del Menor*, onde trabalhou durante os últimos 15 anos de sua vida. Dizia que é preciso respeitar a solidão, mas que a das crianças abandonadas, humilhadas em sua dignidade pela negação mais elementar de seus direitos, deveria ser banida, despojada. Por isto mesmo, dizia, era professor: para lutar contra a solidão e o abandono.

Era impossível não amar Hugo.

Creio que boa parte do que aprendi sobre a educação deve-se às nossas caminhadas, de madrugada, e sempre mortos de frio, pela mesma Avenida 18 de Julio, ou nas escapadas furtivas ao Mercado del Puerto, fugindo dos congressos educacionais enfadonhos, para brindar por motivos imprescindíveis no *Roldós*, comendo sanduíches de queijo e presunto que ele, com oriental grandiloquência, chamava de “olímpicos”.

Sempre senti sua falta, desde o primeiro dia em que o conheci.

A última vez que o vi foi há uns poucos meses, no histórico Instituto Crandon. Ele chegou enquanto eu apresentava uma conferência em um auditório repleto. Entrou discretamente, protegido em seu cachecol marrom. Sentou-se de um dos lados. É o professor Hugo Rodríguez, escutei duas professoras dizerem. Hugo despertava o respeito que despertam aqueles que ganham a vida arriscando-se pelos outros.

Quando terminei minha palestra, ficamos por alguns minutos trancados na Secretaria do Instituto, a sós. É curioso, mas não lembro muito bem sobre o que conversamos. Acho que ele me disse que estava preocupado porque sabia que eu não estava bem de saúde; que lamentava que o *Jueves 5* já não fosse o bar que havia sido, embora ele já não pudesse mais tomar uísque; que não deveríamos perder a garra e a esperança, ou coisas do gênero. Não recordo muito bem o que conversamos, mas o seu tom de voz ressoa em minha cabeça como uma melodia suave e carinhosa. Não recordo muito bem o que conversamos, mas recordo o calor da sua mão calejada, quando descemos juntos, de braços dados, as escadarias do Crandon para nos despedir, naquela manhã de sol e neblina triste, na Montevideú que Hugo me ensinou a amar e à qual sempre me obrigará a regressar.

Despedimo-nos à distância, enquanto ele ia caminhando pela Avenida 8 de Octubre, protegido em seu cachecol marrom e dizendo-me com os olhos doces: vamos, volte, volte...

Hoje caminho por Montevideú aconchegado em minhas recordações. A cidade brilha, talvez sejam meus olhos.



A presente obra foi publicada em acesso aberto e gratuito. Pode ser descarregada livremente e sem custo, preservando as regras da sua licença aberta. O livro contou o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.

Conhecimento público, conhecimento aberto, conhecimento livre.

Agosto, 2016

Este livro reúne uma síntese das preocupações teóricas e políticas que me acompanharam durante os últimos anos: a infância, a educação, as questões de gênero e a produção de diversas formas de discriminação, tais como a violência e o racismo.

De todas as deficiências que nós, intelectuais do campo das ciências sociais e das humanidades, estamos acostumados a ter, uma delas me parece especialmente grave: estamos acostumados a escrever e publicar exclusivamente para entreter, interpelar, debater ou dialogar com alguém que, como nós, domina um inventário técnico, um discurso teórico especializado que poucos compartilham e, em geral, com exceção dos iniciados, poucos entendem.

Pablo Gentili é doutor em educação pela Universidade de Buenos Aires. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. É autor e organizador de mais de 30 livros no campo das políticas educacionais, os estudos sobre desigualdade, pobreza e exclusão social na América Latina. Coordena o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais, OLPEd.