

# APOSTILA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

3º ANO

## 2. Educação: Um tema sociológico atual

Prof. Renato Fialho Jr.

Aluna(o): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

*"O que vemos no mundo são cleptocorporações capitalistas que tem como objetivo comprar países, comprar continentes, propriedade privada, sim. E o resultado é este: uma sociedade que se enterra. Eu sou incapaz de pensar no que pode ser esta sociedade daqui a vinte anos. Se continuar assim, um autêntico horror. O ser humano acabará desaparecendo. E é curioso que haja tanta moda de filmes de zumbis. Não é gratuito; eu creio que a sociedade perfeita para os interesses desta economia global é aquela em que sejamos todos uns mortos andantes". (Luis Eduardo Aute – músico cubano)*

OBS: Esta apostila será utilizada no decorrer do 2º Bimestre de 2018.

# A filosofia e os mitos

## I

A humanidade civilizada vê-se atualmente diante do fato brutal de um retorno ofensivo ao obscurantismo. Não podendo ascender ao poder, nem nele se manter, a não ser pela destruição de todos os valores a que se apegava o homem civilizado, o fascismo deseja extirpá-los, por todos os meios, da consciência humana.

"Criar um novo tipo de homem a partir de um novo mito de vida, eis a tarefa de nosso século".

Assim se exprime o "teórico" nazista Alfred Rosenberg. O racismo foi buscar o "novo mito" mais para trás do cristianismo, nas épocas de barbárie, entre as tribos migrantes junto às quais o cristianismo cumpriu sua obra civilizadora. Trata-se de fazer reviver o "antigo mito do sangue", para substituir a consciência do homem civilizado por uma "alma racial", a *Rassenseele*.

A própria história é uma fábula destinada a apresentar a ascensão do homem à civilização como uma queda, a humanização como uma desgraça, os progressos na liquidação da bestialidade como uma mácula da "raça". A finalidade é fazer com que a destruição da civilização pareça um retorno à "pureza".

Mas também essa "pureza" é um mito. O novo tipo de homem é talhado segundo as exigências atuais do capitalismo que, não podendo tornar aceitáveis aos homens civilizados as condições de que depende a manutenção de seu domínio, nem podendo exterminar todos os homens, dedica-se a refazer, a qualquer preço, a ferro e fogo, uma humanidade dócil a seus senhores, tão maleável, tão disponível, tão utilizável, mas também tão uniforme e tão anônima quanto o ouro que representa a alma do capitalismo.

A massa deve ser "reeducada". A finalidade dessa reeducação é suprimir antes de tudo o *pensamento racional*, o que apreende as relações reais entre as coisas e que, separando o fato da ilusão, atinge, através das aparências, a realidade. Não devem mais haver *luzes* na consciência dos homens destinados ao trabalho e à guerra, a serviço do grande capital. Os homens devem permanecer na ignorância sobre os progressos da consciência humana, e seu pensamento deve ser mantido, pela força, ao nível do "mito", ao nível da transposição das relações reais em relações fantásticas. O mecanismo mental que está na origem da elaboração e da aceitação dos mitos deve tornar-se a única arte de pensar, e substituir a razão. Os homens do século XX com a mentalidade dos antigos germânicos, eis a "teoria do conhecimento" racista.

"O saber supremo de uma raça, escreveu Rosenberg, está contido em seu primeiro mito religioso. E o reconhecimento desse fato é a última sabedoria verdadeira do homem".

Trata-se antes de tudo da transposição mitológica da história. O que é preciso é impedir os homens de conhecerem de maneira racional os eventos reais e suas causas motoras verdadeiras. Eis porque ele escreveu:

"A História e a tarefa do futuro não significam mais a luta de uma classe contra outra, entre o dogma da Igreja e o dogma, mas o acerto de contas entre sangue e sangue, raça e raça, povo e povo."

Os trustes continuarão a lutar contra a humanidade; mas a humanidade deverá acreditar que é o sangue que luta contra o sangue e deverá ver, no lugar da causalidade real, uma causalidade mitológica: crer na realidade do diabo por causa da realidade de seus sofrimentos, mas ver o diabo no judeu, segundo a recomendação de *Mein Kampf*.

É isso que significa "a reprodução da inocência do sangue puro", que Rosenberg classificou como a "maior tarefa a que um homem possa se dar atualmente".

Rosenberg proclama portanto que os velhos contos germânicos contêm uma verdade eterna e que eles "só esperam, para reflorir, as almas maduras e despertas".

O "problema do conhecimento" é encontrar a maneira pela qual convém interpretar hoje em dia "o eterno drama mitológico primitivo". A maneira de se empregar o mito nos tempos atuais é então oficialmente fornecida, imposta pelo Estado racista, em conformidade com as exigências da política do grande capital.

O obscurantismo nazista faz na realidade bem pouco caso dos antigos germânicos e de seus contos.

"Uns querem, disse Rosenberg, fazer reviver essa fé extinta, outros rejeitam essa empresa fazendo valer sua pretensa insuficiência, e explicam que sabemos tão pouco a respeito que é impossível, em cima disso, construir alguma coisa. Os dois estão errados, pois colocam a questão de maneira falsa".

Ambos estão realmente errados, e é verdade que colocam a questão bastante mal. Pois não se trata, para o obscurantismo nazista, de saber quem eram os antigos germânicos, quais eram exatamente seus pensamentos e qual o seu valor atual. O que importa é que os homens pensem, hoje em dia, a respeito das

coisas atuais, tal como os antigos germânicos pensaram outrora, a respeito das coisas que tinham à sua frente. O que importa não é a mentalidade primitiva do homem primitivo, mas a mentalidade primitiva no homem moderno.

A verdade do ariano louro, fronte luminosa, de *Mein Kampf*, importa tão pouco quanto a cabeleira negra de Hitler ou o pé aleijado de Goebbels. É uma "verdade totalmente diversa" da verdade científica que Rosenberg anuncia, ou seja, "que para nós, verdade não significa o que é verdadeiro e falso segundo a lógica", ou seja, racionalmente, cientificamente. O critério da verdade é a "fecundidade", e Rosenberg vai até o ponto de invocar "o grande valor dessas hipóteses científicas que se revelam mais tarde como materialmente inexatas". A verdade do racismo é sua "fecundidade" para o capitalismo. *O mito e a mística mistificação*.

"Uma concepção do mundo, escreveu Rosenberg, não será verdadeira se fábula, lenda, mística, arte e filosofia não se sustentarem mutuamente, exprimindo a mesma coisa de diferentes maneiras, tendo por ponto de partida valores internos da mesma espécie".

Na época em que existe a ciência mais desenvolvida, é a fábula que o filósofo deve ensinar e justificar. Os velhos contos alemães "podem ser a todo instante refundidos numa outra forma de interpretação do mundo: a forma conceitual".

Eis o papel da filosofia: a transposição dos velhos mitos. Essa transposição "não significa uma evolução no sentido de um progresso, mas somente a elaboração do conteúdo mítico dado, segundo o modo de demonstração do momento, buscando sempre as formas de uma época".

Dito de outra forma: após *philosophia est ancilla theologiae*, temos, *philosophia est ancilla fabulae*. É assim que deve ser na época das ciências modernas. O filósofo deve, portanto, ser tal como o próprio Rosenberg, um *charlatão*.

Agora, portanto, segundo o hitlerismo, a razão deve terminar, a Fenomenologia do Espírito, no sentido hegeliano da expressão, deve ser esquecida, o pensamento das grandes massas deve permanecer ao nível da imaginação primitiva, e seu conteúdo deve ser constituído de imagens padronizadas que formarão o único conteúdo intelectual da *Rassenseele*, substituindo a personalidade humana nacional e individual.

Essa "unidade" nazista entre o conto, isto é, a mentira, e a filosofia é evidentemente a negação da filosofia, tal

como ela vem se desenvolvendo desde a antiguidade grega, ou seja, da filosofia racional.

Isso, precisamente, porque a filosofia se opõe, desde seu nascimento na Grécia antiga, à mitologia, e é a própria essência da filosofia que Platão exprimiu, preconizando na *República* que o poeta, coroado de flores, seja expulso da Cidade. Era o símbolo do mito expulso pela ciência, a filosofia racional procurando libertar a consciência humana das imagens falsas dos tempos primitivos.

É assim ainda que, a cada vez, nas grandes épocas da história, a filosofia se renova pelo progresso científico e se levanta então contra o que permaneceu da mitologia.

A filosofia das luzes se afirma, com Descartes, como filosofia de idéias *claras e distintas* contra as idéias *obscuras e confusas*. Mas clareza e distinção, obscuridade e confusão, não têm um significado simplesmente "psicológico". Não se relacionam a qualquer tipo de evidência: a evidência não é a intensidade com que uma consciência qualquer se apega a uma crença qualquer. A clareza e a distinção dependem do *conteúdo* das idéias. A consciência racional verifica o conteúdo das idéias às quais adere; exige a justificação de sua proveniência. A evidência que conta é a que se apega às relações racionais, ou seja, às que se fundamentam sobre coisas reais. Ela é o exercício do espírito científico. A filosofia das idéias claras e distintas levanta-se contra a imaginação e a mística: alça a reflexão livre e a crítica contra o método de autoridade e a superstição.

"Descartes ousou, ao menos, mostrar aos bons espíritos a necessidade de sacudir o jugo da escolástica, da opinião, da autoridade, em uma palavra, dos preconceitos e da barbárie; e por meio dessa revolta, cujos frutos hoje colhemos, ele prestou à filosofia um serviço, mais essencial talvez do que todos aqueles que ela deve a seus ilustres sucessores".

Assim se exprime d'Alembert (em 'Discurso preliminar da Enciclopédia' - 2ª parte). E no século XVIII, graças aos Enciclopedistas, a filosofia das luzes brilhou de forma incomparável. *Filosofia e luzes, filósofo e militante das luzes* eram sinônimos.

Atualmente, o retorno ofensivo da barbárie coloca a filosofia e os filósofos diante da luta necessária contra o obscurantismo. A filosofia é novamente chamada a tornar-se a mais alta expressão ideológica do combate que a humanidade civilizada trava pela defesa e pelo desenvolvimento da civilização.

O grande exemplo dos Enciclopedistas mostra-nos que a luta pelas luzes contra as trevas encontra suas

armas teóricas na afirmação sem reservas da ciência, da razão e dos valores humanistas.

Mas nossa tarefa é infinitamente mais fácil do que foi a dos Enciclopedistas. Eles estavam mais distantes do fim da pré-história da sociedade. Eles tinham ainda que se antecipar ao desenvolvimento futuro de uma ciência bem mais incompleta que a nossa. Nós dispomos de todas as riquezas da ciência moderna, dos resultados de todo o desenvolvimento do pensamento avançado e da sociedade humana desde o século XVIII. Ora, diante da ciência e da consciência racional, o que é toda a mitologia obscurantista senão um miserável amontoado de charlatães?

Não obstante, esses charlatães demonstram bastante insolência em suas declamações contra a ciência e o racionalismo, que de fato temem. É que especulam sobre várias condições: sobre as possibilidades que subsistem no seio do capitalismo para a transposição fantástica do real; sobre os subsídios que o obscurantismo recebe das forças de reação social. Eles contam enfim se beneficiar de todas essas manifestações ideológicas que, apesar de não se inspirarem diretamente no Mito do século XX, tendem, entretanto, a nos desarmar diante dele.

É precisamente disso que já se percebem, mesmo na filosofia francesa, algumas manifestações bastante isoladas, mas significativas.

## II

No balanço final do Congresso Internacional de Filosofia, realizado em Paris em 1937, e que foi estabelecido, como se sabe, sob a égide de Descartes, para comemorar o tricentenário do *Discurso*, pode-se ler em uma comunicação alemã as seguintes linhas:

"A discussão filosófica concernente ao princípio cartesiano do *cogito ergo sum* foi levada, na situação filosófica atual, até seu ponto decisivo, ou seja, até aquele ponto em que deve se revelar que a negação dessa descoberta cartesiana deve ter como consequência a liquidação de toda a filosofia moderna em geral, cujas etapas são marcadas por Descartes e Hegel".

No *cogito* Descartes uniu o ser e o pensamento. Um dos aspectos essenciais dessa união é a consciência que o homem toma da *eficácia do pensamento racional para o conhecimento do ser*.

É portanto com razão que o *cogito* cartesiano tornou-se representativo do racionalismo dos tempos modernos. Eis porque já o irracionalismo do século XIX travou sua luta contra a razão (re)fazendo o

processo do *cogito*. Atualmente, uma certa filosofia dita "existencial" retoma temas análogos.

Essa filosofia, dita existencial, opõe o *sum* ao *cogito*, para evitar, diz ela, a uma só vez o idealismo e o racionalismo abstrato. Não obstante, o que a caracteriza não é que ela deseje, ou possa, remediar realmente essas estreitez. Para isso não há a menor necessidade de "filosofia existencial". Há muito tempo, com efeito, que os progressos da filosofia ultrapassaram o idealismo e a "metafísica", no sentido hegeliano da palavra.

Mas, a "filosofia existencial" não quer ouvir falar desses progressos da filosofia. O que a caracteriza é precisamente a pretensão de que "é se levantando contra o *cogito* que se afirma o real e se evitam as estreitez de um racionalismo insuficiente". Porque, dessa maneira, não se sai do idealismo. Não se admite nunca que o real não tem necessidade do pensamento para existir.

As fórmulas mágicas pelas quais se escamoteia o mundo são adaptadas ao gosto vigente, mas o mundo continua a ser escamoteado. O *sum* desaparece, assim. O que resta é o combate, não contra o racionalismo *estreito*, mas contra o racionalismo, e pretende-se, de maneira puramente demagógica, que a mística é o único meio de afirmar o ser. A mística, entretanto, só oferece ao homem a realização fantástica de seu ser, e presentemente o obscurantismo deseja que o homem volte suas vistas para essa realização fantástica, a fim de não voltá-las para sua realização efetiva.

Essa filosofia se refere, como é sabido, a Kierkegaard. Eis aí um outro filósofo "novo".

Através de seus comentaristas, percebem-se a inspiração e os procedimentos da filosofia "existencial".

"O *sum*, escreve Jean Wahl, é o inimigo do *cogito* enquanto pensamento abstrato. Há uma guerra de morte entre o *sum* e o *cogito*. O pensamento, entre nós, matou o ser". (Jean Wahl: *Etudes kierkegaardienes*, passim).

Mas o que é o "*cogito* enquanto pensamento abstrato"? É, de fato, o pensamento racional, o pensamento científico.

"*Quanto mais pensamos no sentido com que a filosofia racional compreende essa palavra, mais caímos no sentido com que Kierkegaard compreende a existência*", disse o complacente comentarista.

Para a filosofia racionalista, pensar é pensar racionalmente, segundo o método científico. Quanto mais pensamos dessa maneira, menos caímos "no sentido com que Kierkegaard compreende a

existência". Efetivamente, *ser é ser místico*. A filosofia "existencial" pretende realizar o ser pelo pensamento e recomenda "deixar o pensamento especulativo para descobrir o pensamento existencial, o pensamento que é paixão, subjetividade, etc.". Mas o que é o pensamento "especulativo"? É a ciência e a razão. O *pensamento existencial* é a mística e a mitologia.

"Mas podemos remontar além do próprio *cogito*, explica Jean Wahl, comentando Kierkegaard, e o que encontramos na raiz é a dúvida. A própria raiz está podre, a própria raiz é estéril".

Isso que é "podre" e "estéril", é a dúvida metódica, o espírito crítico que abala os mitos e expulsa as superstições. E a filosofia deve ser condenada porque ela nasceu e se desenvolveu na luta contra o obscurantismo.

Jean Wahl explica-nos em seguida "que tendo condenado a filosofia, Kierkegaard condenará também toda a especulação cristã: primeiramente porque ela é marcada pela filosofia".

Enfim, "não é apenas contra toda especulação cristã que Kierkegaard se revoltará, mas contra todo o cristianismo oficial, contra o que ele chama de toda a cristandade".

O próprio Kierkegaard diz que "a fé começa precisamente onde acaba a razão" (Temor e Tremor, p. 81). E uma vez que ser é ser místico, a pretensa oposição entre o *sum* e o *cogito* chama-se, na realidade, a mística erigida contra o pensamento racional, a afirmação do ser. Não é, para o homem, o ato pelo qual ele se realiza. É, no máximo, o "temor" e o "tremor" diante daqueles que desejam, precisamente, impedir a ferro e fogo a realização do homem.

Nas condições atuais, tal mística já não será, para retomar as palavras de Marx, "o suspiro da criatura oprimida, a alma de um mundo sem coração". Ela própria não terá coração. A filosofia dita existencial, de aparência muito sábia, reencontrará o temor vulgar e o tremor banal pela existência particular, a esperança de salvá-la pela "angústia", arrastando-se aos pés dos assassinos. Não é mais um "aroma espiritual", mas o "materialismo sórdido" de uma Munique do espírito. Donde suas alianças com o espírito de Munique.

Jean Wahl nos explica que "desde 1836 Kierkegaard é anti-democrata"; que os movimentos de 1848 revelaram-lhe o que é que ameaça um Estado cristão, e que isso o deixou "terrificado"; que, segundo ele, "agora o povo deve, por sua vez, ser estilhaçado". E cita dele esta passagem característica, escrita em 1848:

"A tirania da igualdade, o comunismo, eis a tirania mais terrível".

Kierkegaard havia condenado toda a apologética porque ela busca justificar a mística. Mas a filosofia existencial procura, ela própria, justificar sua mística pretendendo combater o idealismo e o pensamento abstrato. Ela só combate, no idealismo filosófico, a atenuação da mística, e no pensamento abstrato somente o pensamento. É o pensamento, e especialmente o pensamento racional, que ela torna responsável pela "diminuição" do ser. Dito de outra forma, se o ser humano não possui nesta sociedade uma verdadeira realidade, é por causa do pensamento, da ciência, da razão, da civilização.

É a civilização, e especialmente as luzes, que trazem a infelicidade. Eis aí também o tema que será desenvolvido pelo obscurantismo nazista.

Heidegger é uma outra descoberta da filosofia mais moderna. Aqui também existe a promessa de salvar o ser *contra* o pensamento. E, antes de tudo, contra o pensamento científico. Mas o irracionalismo apresenta-se agora com a pretensão do rigor.

"... o rigor de qualquer ciência, escreveu Heidegger, não pode igualar a seriedade da metafísica".

E o autor de *Sein und Zeit* acrescenta:

"A filosofia - aquilo que chamamos assim - não passa da colocação em movimento da metafísica, pela qual ela se conforma a si mesma e a suas tarefas explícitas".

A questão fundamental dessa metafísica é "a que extorque o próprio nada: por que, em suma, há o existente, preferentemente a nada?"

Segue-se então uma fabulação sobre o nada e sobre a angústia. E da mesma forma que William James apresentara seu idealismo filosófico como um "empirismo integral", Heidegger afirma que sua fenomenologia é o verdadeiro positivismo.

Ele escreveu em *Sein und Zeit*:

"O título *fenomenologia* exprime uma máxima que pode ser formulada assim: vamos às próprias coisas".

"*Zu den Sachen selbst!*" E qual é o resultado? Indo *Zu den Sachen selbst*, Heidegger reencontra a mística de Kierkegaard, um sun que sustenta uma guerra de morte contra o cogito, a filosofia que não passa da colocação em movimento da metafísica, a metafísica cujos temas são a angústia, o nada e a morte.

Essa fenomenologia saída de Husserl e que, contrariamente a suas pretensões, não passa de uma variante do idealismo, desenvolveu uma verdadeira escolástica. Está sempre na mira de neologismos, de fantasias lingüísticas e tipográficas: sintomas característicos de um pensamento que não tem matéria própria e que nada faz a não ser ressuscitar velharias, fugindo à luz do pensamento racional.

Heidegger escreveu:

"O nada não atrai para si; pelo contrário, ele é essencialmente repulsão. Mas, ao repelir, sua repulsão é, como tal, a expulsão que detona o deslizamento, aquela que remete ao existente, o qual, em seu conjunto, *se devora*. Essa *expulsão* totalmente *repulsante*, que remete ao existente que está a ponto de deslizar em todo o seu conjunto, é aquela com que o nada obseda a realidade humana na angústia e que é, como tal, a essência do nada; a *nadificação* (*Nichtung*)".

Barbara e Baralipon, pelo menos, ainda eram a Lógica. Mas no caso de Heidegger, o que há é outra coisa.

"Se, *escreveu ele*, o poder do entendimento vê-se assim partido no campo da questão concernente ao Nada do Ser, é igualmente o destino do reino da 'Lógica' no interior da Filosofia que se encontra assim decidido. A própria idéia da 'Lógica' acha-se dissolvida no turbilhão de uma interrogação mais original".

---

#### **Georges Politzer**

(Trecho I e II de artigo publicado na revista 'La Pensée', nº 1, abril-maio-junho de 1939. Extraído de "A Filosofia e os Mitos". Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978).

## **O PROFESSOR ESTÁ SEMPRE ERRADO**

O material escolar mais barato que existe na praça é o professor! É jovem, não tem experiência. É velho, está superado. Não tem automóvel, é um pobre coitado. Tem automóvel, chora de barriga cheia'. Fala em voz alta, vive gritando. Fala em tom normal, ninguém escuta. Não falta ao colégio, é um 'caxias'. Precisa faltar, é um 'turista'. Conversa com os outros professores, está 'malhando' os alunos. Não conversa, é um desligado. Dá muita matéria, não tem dó do aluno. Dá pouca matéria, não prepara os alunos. Brinca com a turma, é metido a engraçado. Não brinca com a turma, é um chato. Chama a atenção, é um grosso. Não chama a atenção, não sabe se impor. A prova é longa, não dá tempo. A prova é curta, tira as chances do aluno. Escreve muito, não explica. Explica muito, o caderno não tem nada. Fala corretamente, ninguém entende. Fala a 'língua' do aluno, não tem vocabulário. Exige, é rude. Elogia, é debochado. O aluno é reprovado, é perseguição. O aluno é aprovado, deu 'mole'. É, o professor está sempre errado, mas, se conseguiu ler até aqui, agradeça a ele!

Jô Soares

**FILME SUGERIDO: "O invasor americano". EUA, 2015, dirigido por Michael Moore.**

# O CAMINHO PARA A LIBERDADE

Por Carl Sagan e Ann Druyan

*Não devemos acreditar nos muitos que dizem que só as pessoas livres devem ser educadas, deveríamos antes acreditar nos filósofos que dizem que apenas as pessoas educadas são livres.*

Epicteto, filósofo romano e ex-escravo, Discursos

Frederick Bailey era escravo. Quando ainda era menino em Maryland, na década de 1820, não tinha nem mãe, nem pai que olhassem por ele. (“É um costume comum”, escreveu mais tarde, “separar os filhos das mães [...] antes de a criança completar um ano.”) Foi uma das inúmeras crianças escravas cujas perspectivas realistas de uma vida promissora eram nulas.

O que Bailey presenciou e experimentou em seus anos de formação o marcaram para sempre: “Fui muitas vezes despertado ao amanhecer por gritos de cortar o coração, dados por uma tia minha a quem [o capataz] costumava amarrar a uma viga e chicotear-lhe as costas nuas até que ela ficasse literalmente coberta de sangue [...]. Do nascer ao cair do sol, ele rogava pragas, esbravejava, chicoteava e açoitava no meio dos escravos do campo... Parecia sentir prazer em manifestar sua barbárie diabólica”.

Tanto nas plantações como no púlpito, nos tribunais e na sede da assembleia estadual, martelava-se na cabeça dos escravos a noção de que eles eram seres inferiores por hereditariedade, que Deus os destinara à desgraça. A Bíblia Sagrada, como confirmavam inúmeras passagens, tolerava a escravidão. Dessa forma, a “peculiar instituição” se mantinha apesar de sua natureza monstruosa — algo que até seus praticantes devem ter vislumbrado.

Havia uma regra muito reveladora: os escravos deviam continuar analfabetos. No Sul antes da Guerra Civil, os brancos que ensinassem um escravo a ler eram severamente punidos. “[Para] criar um escravo satisfeito”, escreveu Bailey mais tarde, “é necessário criá-lo estúpido. É necessário obscurecer a sua visão moral e intelectual, e, na medida do possível, aniquilar o poder da razão.” É por isso que os senhores devem controlar o que os escravos ouvem, veem e pensam. É por isso que a leitura e o pensamento crítico são

perigosos, na verdade subversivos, numa sociedade injusta.

Vamos agora imaginar Frederick Bailey em 1828 — um menino afro-americano de dez anos, escravizado, sem direitos legais de espécie alguma, havia muito arrancado dos braços da mãe, vendido entre os remanescentes esfarrapados de sua família extensa como se fosse um bezerro ou um pônei, enviado a uma casa desconhecida na cidade estranha de Baltimore e condenado a uma vida de trabalhos pesados, sem nenhuma perspectiva de alívio.

Bailey foi trabalhar na casa do capitão Hugh Auld e sua esposa, Sophia, mudando-se da plantação para a agitação urbana, do trabalho no campo para o trabalho doméstico. Nesse novo ambiente, ele se deparava todos os dias com letras, livros e pessoas que sabiam ler. Descobriu o que chamava “o mistério” da leitura: havia uma conexão entre as letras na página e o movimento dos lábios do leitor, uma correlação quase de um para um entre os rabiscos pretos e os sons pronunciados. Sub-repticiamente, ele estudava na Cartilha Webster do pequeno Tommy Auld. Memorizava as letras do alfabeto. Tentava compreender os sons que elas representavam. Finalmente, pediu a Sophia Auld que o ajudasse a aprender. Impressionada com a inteligência e a aplicação do menino, e talvez desconhecendo as proibições, ela aquiesceu.

Quando Frederick já estava soletrando palavras de três e quatro letras, o capitão Auld descobriu o que estava se passando. Furioso, mandou Sophia parar com as lições. Na presença de Frederick, ele explicou:

“Um preto deve saber apenas obedecer ao seu senhor— deve cumprir as ordens. O conhecimento estragaria o melhor preto do mundo. Se você ensinar esse preto a ler, não poderemos ficar com ele. Isso o inutilizaria para sempre como escravo.”

Auld repreendeu Sophia dessa maneira, como se Frederick Bailey não estivesse na sala com eles, como se o garoto fosse um pedaço de madeira.

Mas Auld tinha revelado a Bailey o grande segredo: “Eu agora compreendia [...] o poder do homem branco de escravizar o homem negro. A partir daquele momento,

eu compreendi qual era o caminho da escravidão para a liberdade”.

Sem mais ajuda da agora reticente e intimidada Sophia, Frederick encontrou maneiras de continuar a aprender a ler, inclusive conversando com os colegas nas ruas. Depois ele começou a ensinar seus colegas escravos: “Suas mentes estavam famintas [...]. Eles estavam fechados na escuridão mental. Eu lhes ensinei, porque esse era o prazer da minha alma”.

A capacidade de ler desempenhou um papel-chave na fuga de Bailey para a Nova Inglaterra, onde a escravidão era ilegal e os negros livres. Mudou o nome para Frederick Douglass (em homenagem a uma personagem de *The lady of the lake*, de Walter Scott), esquिवou-se dos caçadores de gratificações que perseguiram os escravos fugidos e tornou-se um dos maiores oradores, escritores e líderes políticos na história norte-americana. Durante toda a sua vida, ele teve certeza de que a alfabetização fora o caminho para a liberdade.

Durante 99% do período de existência dos seres humanos, ninguém sabia ler ou escrever. A grande invenção ainda não fora criada. À exceção da experiência em primeira mão, quase tudo o que conhecíamos era transmitido oralmente. Como no brinquedo infantil “telefone sem fio”, durante dezenas e centenas de gerações, as informações foram lentamente distorcidas e perdidas.

Os livros mudaram tudo isso. Passíveis de ser adquiridos a um preço barato, eles nos possibilitam interrogar o passado com alto grau de precisão; estabelecer comunicação com a sabedoria de nossa espécie; compreender o ponto de vista de outros, e não apenas o dos que estão no poder; considerar — com os melhores professores — as ideias extraídas a duras penas da Natureza pelas maiores inteligências que já existiram em todo o planeta e em toda a nossa história. Permitem que pessoas há muito tempo mortas falem dentro de nossas cabeças. Os livros podem nos acompanhar por toda parte. Pacientes quando custamos a compreender, eles nos deixam rever as partes difíceis quantas vezes desejarmos, e jamais criticam nossos lapsos. Os livros são essenciais para compreender o mundo e participar de uma sociedade democrática.

Por alguns padrões, os afro-americanos têm feito enormes progressos na questão da alfabetização desde a Emancipação. Em 1860, segundo as estimativas, apenas uns 5% dos afro-americanos sabiam ler e escrever. Já em

1890, 39% eram considerados alfabetizados —, pelo censo dos Estados Unidos; e, em 1969, 96%. Entre 1940 e 1992, o índice de afro-americanos que tinham completado o segundo grau aumentou drasticamente, de 7% para 82%. Mas pode-se questionar com razão a qualidade dessa educação e os padrões de alfabetização testados. Isso se aplica a qualquer grupo étnico.

Um levantamento nacional feito pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos retrata um país com mais de 40 milhões de adultos sofrivelmente alfabetizados. Outras estimativas são muito piores. O grau de alfabetização dos adultos jovens caiu dramaticamente na última década. Apenas 3% a 4% da população atingem o mais alto dos cinco níveis de leitura (basicamente todos nesse grupo frequentaram a escola superior). A imensa maioria não tem ideia de como é pobre a sua capacidade de leitura. Apenas 4% dos que atingem o nível mais alto de leitura são pobres, mas 43% dos que têm o nível mais baixo de leitura vivem com poucos recursos. Embora não seja o único fator, em geral quanto melhor se lê, mais se ganha — uma média de cerca de 12 mil dólares por ano no mais baixo desses níveis de leitura e cerca de 34 mil no mais alto. Parece ser uma condição necessária, ainda que não suficiente, para ganhar dinheiro. E é muito mais provável que alguém vá para a cadeia se é analfabeto ou pouco alfabetizado. (Ao avaliar esses fatos, devemos tomar cuidado para não deduzir inapropriadamente uma relação causal a partir de uma correlação.)

Da mesma forma, as pessoas mais pobres cuja alfabetização é sofrível tendem a não compreender programas eleitorais que poderiam ajudá-las e a seus filhos, e em números espantosamente desproporcionais deixam de votar. Isso contribui para solapar a democracia em suas raízes.

Se Frederick Douglass, uma criança escravizada, conseguiu ensinar a si mesmo o caminho para o conhecimento e a grandeza, por que alguém em nossos tempos mais esclarecidos continuaria incapaz de ler? Bem, não é assim tão simples — em parte, porque poucos de nós somos tão inteligentes e corajosos quanto Frederick Douglass, mas também por outras razões importantes: se crescemos num lar em que há livros, em que nos leem histórias, em que pais, irmãos, tias, tios e primos leem por prazer, aprendemos naturalmente a ler. Se ninguém perto de nós gosta de ler, onde está a prova de que vale a pena o esforço? Se a qualidade da educação a que temos acesso é inadequada, se não nos



ensinam a pensar, mas só a repetir uma decoreba automática, se o conteúdo do que nos dão para ler provém de uma cultura quase alienígena, aprender a ler pode ser um caminho de pedras.

É preciso internalizar, para que se tornem uma segunda natureza, dezenas de letras maiúsculas e minúsculas, símbolos e sinais de pontuação; memorizar milhares de grafias mudas numa base de palavra por palavra; e acostumar-se com uma série de regras de gramática rígidas e arbitrárias. Se estamos preocupados com a falta de apoio familiar básico, ou se somos jogados num mar turvo de raiva, abandono, exploração, perigo e ódio contra nós mesmos, podemos muito bem concluir que ler custa muito esforço e simplesmente não vale a pena. Se ouvimos repetidamente a mensagem de que somos estúpidos demais para aprender (ou, o equivalente funcional, legais demais para aprender), e não há por perto ninguém que a contradiga, podemos muito bem seguir esse conselho pernicioso. Há sempre crianças — como Frederick Bailey — que vencem as dificuldades. Muitíssimas não conseguem.

Mas, além de tudo isso, há um modo particularmente insidioso de golpear quem é pobre na sua tentativa de ler — e até de pensar.

Ann Druyan e eu somos de famílias que conheceram pobreza aflitiva. Mas nossos pais foram leitores apaixonados. Uma de nossas avós aprendeu a ler porque o pai, agricultor de subsistência, negociou um saco de cebolas com um professor itinerante. Ela leu pelos cem anos seguintes. As escolas públicas de Nova York tinham martelado na cabeça de nossos pais a importância da higiene pessoal e a teoria de que as doenças são causadas por germes. Eles seguiam as recomendações sobre nutrição infantil do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos como se elas tivessem sido entregues no monte Sinai. O livro do governo sobre saúde infantil que tínhamos fora colado várias vezes, quando as páginas caíam. Os cantos estavam estragados. Os principais conselhos foram sublinhados. Era consultado em toda crise médica. Por certo tempo, meus pais pararam de fumar — um dos poucos prazeres que lhes era acessível nos anos da Depressão — para que os filhos pequenos pudessem ter vitaminas e suplementos minerais. Ann e eu tivemos muita sorte.

As pesquisas recentes mostram que muitas crianças que não possuem o bastante para comer acabam tendo diminuída a sua capacidade de compreender e aprender (“dano cognitivo”). Elas não precisam estar morrendo de

fome para que isso aconteça. Até uma subnutrição leve — o tipo mais comum entre os pobres na América do Norte — pode causar esse dano. Isso pode acontecer antes de o bebê nascer (se a mãe não estiver comendo o suficiente), nos primeiros anos de vida ou na infância. Quando não há comida suficiente, o corpo tem de decidir como vai investir os alimentos limitados que recebe. A sobrevivência vem em primeiro lugar. O crescimento vem em segundo. Nessa triagem nutritiva, o corpo parece obrigado a classificar o aprendizado em último lugar. Melhor ser estúpido e vivo, segundo seu julgamento, do que inteligente e morto.

Em vez de demonstrar entusiasmo, gosto pelo aprendizado — como a maioria dos garotos saudáveis —, a criança subnutrida se aborrece, torna-se apática, sem reação. A subnutrição mais grave causa diminuição do peso no nascimento e, nas suas formas mais extremas, cérebros menores. Entretanto, até uma criança que parece perfeitamente saudável, mas não tem ferro suficiente, por exemplo, sofre uma diminuição imediata na capacidade de se concentrar. A anemia por deficiência de ferro talvez chegue a afetar um quarto de todas as crianças de baixa renda nos Estados Unidos; ela prejudica a atenção e a memória, podendo ter consequências que chegam até a idade adulta.

O que antes se considerava uma subnutrição relativamente leve é agora compreendido como um estado potencialmente associado a danos cognitivos para toda a vida. As crianças que ficam subnutridas mesmo por períodos curtos sofrem diminuição da sua capacidade de aprender. E milhões de crianças norte-americanas passam fome toda semana. O envenenamento por chumbo, que é endêmico nas cidades do interior, também causa sérias deficiências de aprendizado. Segundo muitos critérios, o índice de pobreza nos Estados Unidos tem crescido constantemente desde o início dos anos 80. Quase um quarto das crianças norte-americanas vive agora na pobreza — a taxa mais elevada no mundo industrializado. De acordo com uma estimativa, somente entre 1980 e 1985, o número de bebês e crianças norte-americanos que morreram de doenças evitáveis, subnutrição e outras consequências da pobreza extrema supera o de todas as mortes de norte-americanos em combate na Guerra do Vietnã.

Alguns programas sabiamente instituídos em nível federal ou estadual, nos Estados Unidos, tratam da desnutrição. O Programa Especial de Alimentação

Suplementar para Mulheres, Bebês e Crianças (WIC), os programas de merenda escolar, o Programa de Verão para a Alimentação — todos provaram que funcionam, embora não atinjam todas as pessoas que deles necessitam. Um país tão rico é certamente capaz de dar bastante comida a todas as suas crianças.

Alguns efeitos deletérios da desnutrição podem ser anulados; a terapia de reposição de ferro, por exemplo, pode corrigir algumas consequências da anemia por deficiência desse elemento. Mas nem todos os danos são reversíveis. A dislexia — várias desordens que prejudicam a capacidade de ler — talvez afete 15% de nós ou mais, tanto pobres como ricos. Suas causas (biológicas, psicológicas ou ambientais) são frequentemente indeterminadas. Mas existem agora métodos que ajudam muitas pessoas com dislexia a aprender a ler.

Ninguém deveria deixar de aprender a ler por não ter acesso à educação. Mas há muitas escolas nos Estados Unidos em que a leitura é ensinada como um passeio tedioso e relutante pelos hieróglifos de uma civilização desconhecida, e muitas salas de aula em que não se pode encontrar um único livro. Lamentavelmente, a demanda de aulas de alfabetização para adultos supera em muito a oferta. Programas de educação básica de alta qualidade, como o Head Start, podem ter enorme sucesso em preparar as crianças para a leitura. Mas o Head Start atinge apenas de um terço a um quarto das crianças aptas em idade pré-escolar, muitos de seus programas têm sido enfraquecidos por cortes no financiamento, e tanto ele como as ações de nutrição que mencionei estão sob novo ataque do Congresso, no momento em que escrevo.

O Head Start é criticado num livro de 1994, *The bell curve*, de Richard J. Herrnstein e Charles Murray. A sua argumentação foi caracterizada por Gerald Coles, da Universidade de Rochester:

*Primeiro, financia-se inadequadamente um programa para crianças pobres, depois nega-se todo sucesso alcançado em face dos obstáculos esmagadores, e por fim conclui-se que o programa deve ser eliminado porque as crianças são intelectualmente inferiores.*

O livro, que recebeu uma atenção surpreendentemente respeitosa da mídia, conclui que há uma diferença hereditária irreduzível entre negros e brancos — cerca de dez ou quinze pontos em testes de inteligência. Numa resenha, o psicólogo Leon J. Kamin conclui que “[o]s

autores deixam repetidamente de fazer a distinção entre correlação e causalidade” — uma das falácias em nosso kit de detecção de mentiras.

O Centro Nacional de Alfabetização Familiar, com base em Louisville, Kentucky, tem implementado programas que ensinam os filhos e os pais a ler, destinados a famílias de baixa renda. Funcionam da seguinte maneira: a criança, de três a quatro anos, frequenta a escola três vezes por semana junto com um dos pais, ou um dos avós ou uma pessoa responsável. Enquanto o adulto passa a manhã aprendendo habilidades acadêmicas básicas, a criança assiste a uma aula pré-escolar. Os pais e os filhos se encontram para almoçar, e depois passam o resto da tarde “aprendendo a aprender juntos”.

Um estudo de acompanhamento de catorze desses programas em três estados revelou: (1) embora todas as crianças tivessem sido apontadas como alunos que corriam o risco de repetência pré-escolar, apenas 10% ainda foram consideradas sujeitas a esse risco pelos seus atuais professores da escola primária; (2) mais de 90% foram consideradas alunos motivados a aprender pelos seus atuais professores da escola primária; (3) nenhuma das crianças teve de repetir nenhuma série na escola primária.

O desenvolvimento dos pais não foi menos intenso. Instados a descrever como as suas vidas tinham mudado em consequência do programa de alfabetização familiar, as respostas típicas mencionaram maior autoconfiança (quase todos os participantes) e autocontrole, sucesso em exames de cursos equivalentes ao segundo grau, admissão à escola superior, novos empregos e um relacionamento muito melhor com os filhos. As crianças são descritas como mais atenciosas para com os pais, desejosas de aprender e — em alguns casos, pela primeira vez — com esperanças no futuro. Esses programas também podiam ser usados em séries posteriores para ensinar matemática, ciência e muita coisa mais.

Os tiranos e os autocratas sempre compreenderam que a capacidade de ler, o conhecimento, os livros e os jornais são potencialmente perigosos. Podem insuflar ideias independentes e até rebeldes nas cabeças de seus súditos. O governador real britânico da colônia de Virginia escreveu em 1671:

Graças a Deus não há escolas, nem imprensa livre; e espero que não [as] tenhamos nestes [próximos] cem anos; pois o conhecimento introduziu no mundo a

desobediência, a heresia e as seitas, e a imprensa divulgou-as e publicou os libelos contra os melhores governos. Que Deus nos guarde de ambos!

Mas os colonizadores norte-americanos, compreendendo em que consiste a liberdade, não pensavam assim.

Em seus primeiros anos, os Estados Unidos se vangloriavam de ter um dos índices mais elevados — talvez o mais elevado — de cidadãos alfabetizados no mundo. (É claro, escravos e mulheres não contavam naqueles tempos.) Já em 1635, havia escolas públicas em Massachusetts, e em 1647 a educação era obrigatória em todas as cidades com mais de cinquenta “famílias”. No século e meio seguinte, a democracia educacional se espalhou por todo o país. Os teóricos políticos vinham do exterior para presenciar a maravilha nacional: multidões de trabalhadores comuns que sabiam ler e escrever. O zelo norte-americano pela educação para todos fomentava as descobertas e as invenções, um vigoroso processo democrático e uma mobilidade social que insuflava a vitalidade econômica da nação.

Atualmente, os Estados Unidos não são o líder mundial em alfabetização. Muitos dos que são considerados alfabetizados não conseguem ler, nem compreender material muito simples — muito menos um livro da sexta série, um manual de instruções, um horário de ônibus, o documento de uma hipoteca ou um programa eleitoral. E os livros da sexta série de hoje são muito menos desafiadores do que os de algumas décadas atrás, ao passo que as exigências de saber ler e escrever nos empregos se tornaram mais rigorosas do que nunca foram.

As rodas dentadas da pobreza, ignorância, falta de esperança e baixa auto-estima se engrenam para criar um tipo de máquina do fracasso perpétuo que esmigalha os sonhos de geração a geração. Nós todos pagamos o preço de mantê-la funcionando. O analfabetismo é a sua cavilha.

Ainda que endureçamos os nossos corações diante da vergonha e da desgraça experimentadas pelas vítimas, o ônus do analfabetismo é muito alto para todos os demais — o custo de despesas médicas e hospitalização, o custo de crimes e prisões, o custo de programas de educação especial, o custo da produtividade perdida e de inteligências potencialmente brilhantes que poderiam ajudar a solucionar os dilemas que nos perseguem.

Frederick Douglass ensinou que a alfabetização é o caminho da escravidão para a liberdade. Há muitos tipos de escravidão e muitos tipos de liberdade. Mas saber ler ainda é o caminho.

### **FREDERICK DOUGLASS DEPOIS DA FUGA**

Quando mal completara vinte anos, ele fugiu para a liberdade. Fixou residência em New Bedford com a noiva, Anna Murray, e começou a ganhar a vida como trabalhador comum. Quatro anos mais tarde, Douglass foi convidado a discursar num encontro. A essa altura, no Norte, não era incomum ouvir os grandes oradores do dia — isto é, os brancos — investir contra a escravidão. Mas até muitos dos que se opunham à escravidão achavam que os escravos eram de alguma forma menos humanos. Na noite de 16 de agosto de 1841, na pequena ilha de Nantucket, os membros da Sociedade contra a Escravidão de Massachusetts, formada principalmente por quacres, se inclinaram para frente em suas cadeiras para ouvir algo novo: uma voz contra a escravidão vinda de alguém que a conhecia por amarga experiência pessoal.

A sua própria aparência e comportamento destruíam o mito então predominante da “subserviência natural” dos afro-americanos. Todos os presentes foram unânimes em reconhecer que a sua eloquente análise dos males da escravidão foi uma das estreias mais brilhantes na história da oratória norte-americana. William Lloyd Garrison, o principal abolicionista da época, estava sentado na primeira fila. Quando Douglass terminou o seu discurso, Garrison se levantou, virou-se para o público aturdido e desafiou-os com uma pergunta aos altos brados:

— Nós estivemos escutando as palavras de um objeto, de um servo ou de um homem?

— De um homem! De um homem! — rugiu o público em resposta, a uma só voz.

— Um homem desses deve ser escravo numa terra cristã? — bradou Garrison.

— Não! Não! — gritou o público.

Em voz ainda mais alta, Garrison perguntou:

— Um homem desses deve ser banido do solo livre da velha Massachusetts e mandado de volta à escravidão?

Já então de pé, a multidão gritava:

— Não! Não! Não!

Ele nunca voltou à escravidão. Ao contrário, como autor, editor e dono de periódicos, como orador nos Estados Unidos e no exterior, e como o primeiro afro-americano a ocupar um alto cargo consultivo no governo federal, ele passou o resto de sua vida lutando pelos direitos humanos. Durante a Guerra Civil, foi consultor do presidente Lincoln. Douglass defendeu com sucesso a estratégia de armar os ex-escravos para lutarem pelo Norte, a retaliação federal contra os prisioneiros de guerra depois da execução sumária de soldados afro-americanos capturados pelos confederados e a libertação dos escravos como um dos principais objetivos da guerra.

Muitas de suas opiniões eram mordazes e pouco apropriadas para lhe granjear amigos nas altas esferas:

*Afirmo sem a menor hesitação que a religião do Sul é uma simples capa para os crimes mais terríveis — uma justificativa da barbárie mais estupefacente, uma consagração das fraudes mais odiosas e um abrigo escuro onde os atos mais sombrios, imundos, grosseiros e diabólicos dos senhores de escravos encontram a mais forte das proteções. Se eu fosse de novo submetido às cadeias da escravidão, a par dessa escravização, consideraria ser escravo de um senhor religioso a pior calamidade que poderia me acontecer [...]. Eu [...] odeio o cristianismo hipócrita, parcial, corrupto e escravizador desta terra, defensor do chicote para as mulheres e saqueador de berços.*

Em relação a alguns discursos racistas de inspiração religiosa daquela época e de épocas posteriores, os comentários de Douglass não parecem hiperbólicos. “A escravidão é de Deus”, costumavam dizer nos tempos anteriores à guerra. Como um dos muitos exemplos odiosos pós-Guerra Civil, ‘The negro a beast’, de Charles Carroll (St. Louis, American Book and Bible House), ensinava a seus piedosos leitores que “a Bíblia e a Revelação Divina, assim como a razão, tudo demonstrava que o negro não é humano”. Mais recentemente, alguns racistas ainda rejeitam o testemunho claro, escrito no DNA, de que todas as raças não são apenas humanas, mas quase indistinguíveis, apelando para a Bíblia como um “baluarte inexpugnável” até contra as tentativas de examinar a evidência.

Vale a pena notar, no entanto, que grande parte do fermento abolicionista surgiu nas comunidades cristãs, especialmente entre os quacres do Norte; que as

tradicionais igrejas cristãs negras do Sul desempenharam um papel-chave na histórica luta pelos direitos civis dos anos 60; e que muitos de seus líderes — com destaque para Martin Luther King — eram pastores ordenados nessas igrejas.

Douglass se dirigiu à comunidade branca com estas palavras:

*[A escravidão] restringe o progresso, é hostil ao desenvolvimento; é inimiga mortal da educação; fomenta o orgulho; gera a indolência; promove o vício; dá abrigo ao crime; é uma maldição da terra que a apoia, mas, ainda assim, vocês se agarram à escravidão, como se ela fosse a âncora de salvação de todas as suas esperanças.*

Em 1843, numa excursão para proferir palestras pela Irlanda pouco antes da escassez de batata, a extrema pobreza do país o levou a escrever para Garrison nos Estados Unidos: “Vejo aqui muita coisa que me lembra minha antiga condição, e confesso que teria vergonha de levantar minha voz contra a escravidão norte-americana, se não soubesse que a causa da humanidade é uma só em todo o mundo”. Ele não teve papas na língua ao se opor à política de extermínio dos americanos nativos. E em 1848, na ‘Convenção de Seneca Falls’, quando Elizabeth Cady Stanton\* teve a coragem de pedir o empenho de todos para assegurar o voto das mulheres, ele foi o único homem de qualquer grupo étnico a se levantar para dar o seu apoio.

Na noite de 20 de fevereiro de 1895 — mais de trinta anos depois da emancipação —, depois de comparecer a uma demonstração pelos direitos das mulheres com Susan B. Anthony, ele sofreu um colapso e morreu.

---

(\*) Anos mais tarde, ela escreveu sobre a Bíblia palavras que lembram as de Douglass: “Não conheço nenhum outro livro que ensine tão cabalmente a sujeição e a degradação das mulheres”.

**FILME SUGERIDO: “12 anos de escravidão”. EUA, 2014, dirigido por Steve McQueen. 133min.**

# O desafio da nova colonização da educação: ALCA e pedagogia para a opressão

O ano de 2005 marcaria a assinatura e a implementação da ALCA, um exaustivo acordo político e econômico que limitaria radicalmente a soberania latino-americana, A ALCA proporciona ao imperialismo estadunidense um amparo legal e de tomada de decisões para determinar o comércio, os investimentos, as políticas sobre a propriedade e a legislação trabalhista, bem como a natureza, o gasto, a forma e o conteúdo dos sistemas de saúde e educação.

A ALCA significa uma mudança qualitativa nas relações entre os EUA e a América Latina porque estabelece um novo sistema político e a base legal para o controle direto estadunidense de toda a estrutura socioeconômica desta última (...).

## A ALCA COMO PROCESSO

(...) O processo de colonização iniciou-se com o uso imperial da dívida externa como alavanca da “política de ajuste estrutural”. Através de seus representantes nas instituições financeiras internacionais (o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano), Washington configurou um programa para a privatização de empresas públicas, a desnacionalização dos recursos naturais, o cancelamento de medidas tarifárias protetoras, a desregulamentação do sistema financeiro, a mudança da legislação industrial e social e a promoção do controle privado capitalista da educação e da previdência social. Cada uma dessas medidas neoliberais teve um duplo efeito: por um lado, aumentou os ativos, os benefícios e os pagamentos de juros aos bancos e multinacionais estadunidenses; por outro, criou dentro do país uma classe social de gerentes, profissionais, investidores, administradores, políticos e outros que se beneficiaram de tal política e que são os principais partidários internos da transição ao colonialismo. A política neoliberal criou um novo contingente e as instituições internas que apoiam a ALCA. **O neoliberalismo é uma política pré-colonial e pró-colonial que criou a classe política disposta a servir o império colonial.**

O imperialismo se expande e governa mediante a força e as ideias. Para alguns escritores e universitários, o problema-chave é a hegemonia imperial, ou seja, a integração mental das ideias da classe dirigente pelos oprimidos. Eu acrescentaria que o termo hegemonia foi desvirtuado. A hegemonia imperialista na América Latina apoia-se em setores sociais e políticos muito limitados. A maior parte das classes submetidas à hegemonia são aquelas que colaboram aberta e continuamente com as instituições imperiais e compartilham os benefícios da pilhagem imperial. Isso inclui os líderes políticos da

maior parte dos partidos eleitorais, os banqueiros locais, investidores, consultores etc. Esses colaboracionistas exercem influência sobre as classes médias, prometendo “reformas” e “democracia” e servindo a alguns de seus interesses. Mas a grande massa de cidadãos rejeita o livre comércio, o pagamento da dívida, a redução dos gastos sociais, a erradicação da coca e a ALCA. É evidente que a hegemonia imperial não funciona entre as massas, que não aceitam a hegemonia do imperialismo, mas são manipuladas pelos líderes políticos e sociais pequeno-burgueses, que estão sim sob a hegemonia imperial. O imperialismo governa as massas através da força e da manipulação retórica e organizacional da inescrupulosa classe política eleitoral.

## EDUCAÇÃO: A TRANSIÇÃO DO NEOLIBERALISMO AO COLONIALISMO

Na área específica da educação, o processo de privatização abriu caminho através de diversas políticas complementares. Em primeiro lugar, a redução do orçamento estatal para a educação pública conduz à redução dos salários dos professores, a um aumento dos alunos por sala de aula, à degradação das instalações etc. Os orçamentos estatais foram reduzidos para canalizar um terço dos benefícios e a metade da renda das exportações para o pagamento da dívida. A redução dos gastos educacionais e de outros gastos sociais também possui um objetivo ideológico: degradar a educação pública e, em seguida, argumentar que qualquer atividade pública é inferior à empresa privada capitalista. Além disso, a redução do financiamento público da educação faz com que as escolas públicas sejam mais dependentes do financiamento privado, o que faz com que aumente a influência do setor privado sobre a educação (*NdP: Vide o Programa Dupla Escola, do governo do Estado-RJ*).

A promoção e o subsídio da educação particular e, por conseguinte, a degradação das escolas públicas, conduz à segregação da educação entre os pobres e as classes médias baixas. O financiamento da educação particular possui vários objetivos. Em primeiro lugar, difunde a ideia de que o privado é melhor que o público. Em segundo, aumenta a qualidade da educação particular para as classes privilegiadas e reduz os gastos da elite. O Banco Mundial e as fundações privadas (Ford e Rockefeller) elaboram e financiam programas educacionais, agendas de pesquisa, reformas de planos de estudos e educação ideológica com vistas a fazer avançar o processo de privatização e a vincular a educação aos interesses econômicos privados, à extensão colonial e à difusão da ideologia imperial. Por

mais que o Banco Mundial interceda a favor de um maior profissionalismo e contra a ideologia nos programas educacionais, na verdade o que promove é uma ideologia pró-imperial que prepara tecnocratas para que sirvam às multinacionais contra uma ideologia nacionalista que atenda à população.

A função dessa educação é criar um “homem novo” que se encaixe à nova economia colonial, o que traz como consequência a transformação cultural de cidadãos independentes e soberanos em sujeitos coloniais. A construção de uma cultura colonial é essencial para a manutenção dos novos regimes colaboradores que sustentam o imperialismo. A ofensiva cultural colonial opõe o conceito cheguevariano de “homem novo socialista” à noção de “homem novo colonial”. A ideologia do homem novo colonial baseia-se em que “o que é bom para as multinacionais é bom para o país”. Seu objetivo não é questionar os objetivos do império, mas definir as técnicas menos dispendiosas e os meios para alcançar os maiores benefícios.

**Na perspectiva de Guevara, o homem novo socialista opõe-se diametralmente à de homem novo colonial: para Che, o objetivo na vida é servir ao povo, guiar-se pelos ideais do bem comum, integrar a palavra com a ação, coordenar o trabalho físico com o intelectual, desprezar os opressores e abraçar o oprimido, sacrificar a riqueza material pelo bem da humanidade.** Ao contrário, o objetivo do homem novo colonial consiste em servir à corporação, guiar-se pela acumulação privada de riqueza, ter duas caras, desprezar o trabalho físico, adorar o rico e poderoso e desprezar o pobre, idolatrar o consumismo, e vender-se a quem dá a melhor oferta.

Para Che, o valor mais elevado era a solidariedade de classe; para o sujeito colonial é o mercado que dita as regras; para Che, o respeito à natureza e a fé no potencial humano eram valores supremos; para o sujeito colonial, o objetivo consiste em extrair a riqueza e pisotear os direitos dos povos indígenas.

**A criação de uma cultura colonial implica não somente o acordo com a disciplina econômica e social imposta pelo estado neocolonial para facilitar a pilhagem imperial do trabalho, dos recursos naturais e do tesouro público, mas também a colonização da mente, dos sentidos e inclusive dos objetos de desejo.**

A dominação cultural colonial inclui a influência das experiências visuais e do entretenimento através dos meios de comunicação mediante programas estúpidos; de violência policial que reforçam a autoridade do Estado, novelas que transformam profundos problemas sociais em dilemas pessoais ou jogos de azar que criam a ilusão da fuga individual longe da miséria das massas. O imperialismo gastronômico na forma do consumo individual de comidas rápidas, repugnantes, destrói os hábitos nutritivos históricos e coletivos até hoje transmitidos de geração para geração. O imperialismo gastronômico cria vínculos com os hábitos de consumo da sociedade imperial e, além disso, elimina os

produtores locais de alimentos e aumenta os benefícios de multinacionais multimilionárias. Os símbolos coloniais do consumo - enormes centros comerciais - transformam-se em pontos de encontro para a juventude de classe média baixa e servem como pontos de referência para o comportamento imitativo, que conduz à submissão colonial.

A educação, no sentido mais amplo da palavra, também ocorre fora das aulas através da propaganda, dos meios de comunicação colonizados, de famílias conformistas e grupos de amigos. Não são apenas as forças macropolíticas que criam a mentalidade colonial, mas também os microcontextos, a influência dos amigos e das relações primárias, com seus “líderes de opinião” que se comunicam diretamente com os estudantes.

A autêntica educação deve considerar os estudantes que possuam aptidão para a liderança e que sejam capazes de transmitir os valores solidários de classe e de independência nacional para organizar os outros estudantes a favor da causa da justiça social. Seria preciso incitar os estudantes a tomar a frente no desafio à propaganda colonial, e isso tanto nos pátios de recreio quanto nas aulas e nas quadras esportivas.

A educação formal deve criar uma mente crítica que permita aos indivíduos/estudantes/professores/famílias analisar e desmascarar as intenções imperiais ocultas por trás da macrodominação manipuladora dos meios de comunicação e da transmissão inconsciente (ou estúpida) da mensagem e dos valores em pequenos grupos. A luta pedagógica não abarca somente o ensino das disciplinas fundamentais no plano de estudos, mas também a interpretação das experiências cotidianas no mundo.

Os educadores não devem proporcionar aos estudantes somente as críticas da elite no poder e de suas múltiplas vozes nos meios de comunicação, mas trabalhar igualmente com eles e com a comunidade na construção de microalternativas, o que inclui a publicação de boletins e pequenas revistas literárias & políticas, a organização de fóruns públicos, a filmagem de vídeos experimentais, a criação de páginas *web*, a organização de atividades solidárias, o aprendizado da escrita narrativa, a montagem de espetáculos de marionetes e teatros de rua em bairros populares, os concertos e acontecimentos sociais com uma clara mensagem social de classe e de afirmação nacional. Seria necessário animar os estudantes ao trabalho voluntário com uma clara orientação de classe, para que formem brigadas alfabetizadoras e ensinem higiene aos mais pobres.

**Os educadores devem animar os estudantes para que se transformem em atores e criem meios de comunicação alternativos (rádios comunitárias) e lugares alternativos de encontros (centros municipais) que fomentem a solidariedade de classe e provoquem a contraposição aos centros culturais coloniais controlados.**

## EDUCAÇÃO FORMAL: O MODELO COLONIAL

Os colaboradores locais apresentam o modelo colonial da educação como a "elevação do nível de educação", a busca da "excelência no ensino" e a "modernização do plano de estudos", todos eles objetivos recomendáveis... no plano abstrato. Mas, uma vez estudado o conteúdo operacional de tais conceitos, o que se descobre é que estão vinculados à fabricação de um tipo específico de estudante: um sujeito colonial. **A "elevação do nível de educação" é, com frequência, uma desculpa para a privatização da educação e a transformação dos estudantes em trabalhadores acríticos que se identificam com os interesses das autoridades políticas e do mundo dos negócios.** A busca da "excelência no ensino", no neoliberalismo, quer dizer o uso dos modelos imperiais centrados no êxito individual, alheio a qualquer noção de solidariedade de classe social. As "reformas educacionais" financiadas pelas agências imperiais exploram o complexo de inferioridade dos povos e das autoridades do Terceiro Mundo e apresentam seu plano de estudos colonial como uma modernização, como a transferência do triunfo de um Primeiro Mundo superior aos povos colonizados. Os educadores críticos que se opõem à tendência ideológica da "modernização" colonial são tidos como ideologicamente atrasados.

Devemos elaborar critérios, normas de excelência e métodos próprios para alcançar uma educação de qualidade que incorpore os valores da independência nacional, a solidariedade internacional e as formas de autogestão da propriedade social. Os planos de estudos deveriam ser elaborados conjuntamente por professores e estudantes, em conjunto com os pais. Devemos avaliar constantemente as técnicas e as habilidades sociais e permanecer abertos para a crítica e as novas ideias. E, sobretudo, devemos nos esforçar para chegar aos mais pobres, interessados em um projeto social comum.

As reformas educacionais imperiais são mudanças complexas, integrais, que alteram a formação dos professores, reformam os planos de estudos, afetam as disciplinas de aula e abrem espaço para as experiências de trabalho elaboradas para criar uma atitude submissa à hegemonia, na qual professores, estudantes e indivíduos aceitam de bom grado a dominação colonial.

**As "reformas" coloniais da educação dos professores possuem duas vertentes:** uma utilitarista e outra ideológica. **O lado utilitarista** acentua o maior conhecimento dos meios técnicos na educação, as melhoras educacionais, os programas de enriquecimento vindos de Ultramar etc. **O lado ideológico** acentua a figura do professor como sujeito alheio à cidadania, porque não participa nas lutas sociais e, ao contrário, funciona como guardião da autoridade existente na política e na economia. Segundo as normas coloniais, os professores deveriam ensinar os ideais do Estado, não uma compreensão crítica das realidades do abuso de

poder, da corrupção estatal ou da exploração econômica.

A questão central da educação do professor é sua natureza híbrida", uma mistura de inovação técnica e doutrinação ideológica. Somente os professores com princípios firmes estão em condições de desativar o "pacote de reformas" e de separar a ideologia imperial das inovações técnicas úteis.

**A transição do regime neoliberal ao neocolonial estabelece novas exigências para o mercado de trabalho, pois requer um novo plano de estudos, novos manuais, novos professores e uma nova política de contratação. A principal função do regime neoliberal consistia em eliminar a autonomia educacional, enfraquecer o apoio popular aos educadores públicos, minar a solidariedade social e facilitar a transição de um sistema educacional semiprivado para um totalmente privado.**

O plano de estudos colonial requer que se insista em uma formação profissional limitada, na doutrinação social dos "efeitos benéficos" do universo imperial e na aceitação passiva da posição privilegiada do mercado capitalista. Da perspectiva colonial, o produto ideal dessas reformas é um técnico treinado sem referenciais sociais, alheio às reformas estabelecidas pelas autoridades políticas e econômicas e um profissional "culto" que carece de critérios para avaliar o contexto social da crise socioeconômica. Esse tipo de educação incita as pessoas a pensar que os problemas sociais e econômicos são fracassos pessoais, bem como a culpar a si mesmas, ao invés de ao sistema imperial. Ao aceitar a responsabilidade pessoal pelos fracassos do sistema, é menos provável que os estudantes, os professores e os pais socializem seu descontentamento e atuem de forma coletiva.

**No modelo colonial, os programas de formação de professores e estudantes são extremamente estratificados e hierárquicos.** No alto da pirâmide, encontram-se as dispendiosas e exclusivas escolas e universidades privadas, tanto locais quanto estrangeiras, para os filhos e filhas da classe dirigente e dos ricos, onde são treinados para tornarem-se diretores de empresas e ministros. Na metade da pirâmide, estão os colégios privados e as universidades públicas de alta qualidade, que formam profissionais, engenheiros, consultores e administradores do sistema imperial. Na base, encontram-se as escolas técnicas e as universidades estatais, que produzem trabalhadores especializados, funcionários de baixo escalão, professores mal pagos e inspetores de saúde. Para o restante, fica a "economia informal", onde trabalha um exército de crianças pobres que, às vezes, estudam à tarde. Trata-se de um sistema educacional desenhado para reproduzir e consolidar a sociedade, a economia e as políticas coloniais.

## OS MECANISMOS DE DOMINAÇÃO EDUCACIONAL

Com vistas a destacar a influência imperial sobre o processo educativo e transmitir a ideologia imperial aos professores e estudantes, o Estado imperial implementou vários mecanismos e disposições institucionais, como o Banco Mundial, o Banco de Desenvolvimento Interamericano, fundações privadas semioficiais e instituições educacionais semiautônomas.

Em primeiro lugar, encontra-se o financiamento imperial - denominado ajuda estrangeira - na base do condicionamento, ou seja, somente com o cumprimento de determinadas condições. Os fundos são distribuídos com a condição de que se coloquem em prática as reformas imperiais. Para garantir o controle, muitos dos programas financiados requerem a criação de associações dos funcionários imperiais e seus colegas do Terceiro Mundo. Essas associações têm a finalidade de garantir que os recipiendários sigam as regras e diretrizes e atinjam resultados que favoreçam a política imperial. As associações também permitem o controle colonial do colega do Terceiro Mundo.

Com vistas a promover a ideologia dos EUA e a destacar os interesses estratégicos econômicos e políticos estadunidenses, as fundações semioficiais privadas financiam: conferências sobre assuntos de interesse para o império; conselheiros que se infiltrarão nas instituições educacionais-chave e supervisionarão as reformas; programas de intercâmbio para ressocializar os estudantes e educadores (e possivelmente recrutá-los); programas de bolsas (como os CIS Fullbright Scholarships) que induzem os potenciais aspirantes a evitar as manifestações públicas contrárias ao imperialismo e programas educacionais conjuntos que criam vínculos estruturais a longo prazo e que servem de rede de transmissão para o controle imperial. As "associações" entre sócios de recursos desiguais levam sempre a subordinação. Somente as associações entre educadores latino-americanos ocorrem em um estado de igualdade e permitem um intercâmbio livre e positivo.

A "ajuda estrangeira" é um conceito enganador por muitos motivos: por se tratar principalmente de empréstimos que devem ser reembolsados com juros e porque as condições desses empréstimos permitem retirar do país a renda excedente. A desregulamentação dos mercados financeiros (que é uma condição para a ajuda estrangeira) permite que os políticos corruptos, os homens de negócios, os banqueiros, narcotraficantes, traficantes de armas e os exploradores sexuais enviem milhares de milhões de dólares de dinheiro sujo aos bancos no exterior. Em terceiro lugar, a desregulamentação permite que os bancos multinacionais transfiram milhares de milhões de benefícios, juros e direitos autorais para suas sedes centrais, fora do país. Uma economia nacionalista que controle os fluxos de capital, que possua empresas

lucrativas e que persiga os delinquentes do dinheiro sujo não precisa de "ajuda estrangeira". Pode financiar seu desenvolvimento com fundos próprios.

## ESTRATÉGIAS IMPERIAIS: PODER BRANDO, PODER DURO

Na linguagem dos estrategistas imperiais, o poder brando (por exemplo, a reforma educacional) é tão importante quanto o poder duro (a intervenção militar ou as missões clandestinas da CIA) para a manutenção e ampliação do império. O poder brando é outra forma de falar do imperialismo cultural (o debate implícito entre Bush e Kerry sobre o poder brando e duro no processo de construção do império. Kerry era a favor de utilizar um poder ligeiramente mais brando que Bush).

O imperialismo cultural implica no reconhecimento da subjetividade como força para sustentar a autoridade imperial e a pilhagem, e como arma para eternizar o controle imperial. (...) O uso imperial do poder brando procura criar um quadro ideológico que filtre e elimine a análise crítica e promova uma identificação positiva com os símbolos e os interesses do poder imperial. Por exemplo, todos os pacotes de arroz, feijão e farinha doados pelo USAID levam uma enorme etiqueta: "From the USA".

## EDUCAÇÃO: TERRENO PARA A LUTA CONTRA O PODER BRANDO

Todos estivemos, estamos e estaremos sempre imersos em uma batalha de ideias, de linguagem, de métodos de ensino e de matérias de estudo. Quantos de nós passamos dificuldades em nossa infância e trabalhamos em condições de exploração, ignorantes das causas daquele estado de coisas, para somente tomar consciência política dos motivos mais tarde, ao ler, estudar e nos envolver em discussões públicas?

**Os professores e educadores devem ensinar aos estudantes como analisar criticamente os conceitos coloniais, que possuem uma conotação positiva, mas um significado totalmente negativo.** O imperialismo corrompeu nossa linguagem política, invertendo o significado de conceitos e nos obrigando a servir a seus fins com a palavra. Por exemplo, os ideólogos coloniais e neoliberais propõem reformas que, de fato, desmantelam os programas sociais e concentram a renda no alto da pirâmide. Em um princípio, certamente, as "reformas" se referiam à política redistributiva que favorecia os pobres. Outro exemplo é a expressão "política de ajuste estrutural" (...). Na voz dos neoliberais, o "ajuste estrutural" é um eufemismo para transferir a propriedade pública para os monopólios privados estrangeiros, promover o investimento estrangeiro e levar à falência os produtores locais, reduzir salários e aumentar seus próprios benefícios. Todo o vocabulário político colonial está hoje repleto de eufemismos, colonização linguística que, em última



instância, configura o pensamento conceitual e o referencial para a compreensão, a interpretação e a atuação no mundo. Os educadores devem se dedicar a uma crítica cuidadosa e sistemática que coloque em evidência a contradição fundamental entre a conotação desses conceitos eufemísticos e seu significado substancial em nossa vida diária.

As ideias são importantes e a educação pública, tanto fora quanto dentro das aulas, pode proporcionar os instrumentos críticos para a análise e também as habilidades técnicas para ganhar a vida. A batalha das ideias se dá em um terreno impugnado: a escola não é simplesmente um produto de influência vertical, de cima para baixo; a educação é também um produto de influência horizontal. A história não é simplesmente o estudo dos nomes e das datas da elite, mas também uma discussão que parte de baixo, uma história popular de lutas e conquistas sociais.

O método de ensino depende de seu objetivo e dos sujeitos. Aqueles que ensinam para o império centram a atenção nos efeitos positivos do estabelecimento colonial, não na pilhagem das civilizações pré-coloniais; destacam os dirigentes e seu modo de governar, não os esforços autóctones de solidariedade, a autonomia e a luta contra a exploração. O ponto de vista (ou a perspectiva de classe) determina a escolha dos conceitos, os protagonistas da história e a natureza das relações de poder. Na ciência não estudamos somente as grandes descobertas, mas a opção dos temas de estudo, o uso e os beneficiários das descobertas científicas; em uma palavra, o contexto social do trabalho científico.

Ainda que muitos cientistas se digam "apolíticos", o tipo de pesquisa que realizam - seja ela militar ou civil, para indústrias farmacêuticas multinacionais dedicadas a lucrar **ou** para agências de saúde pública, cirurgia plástica para ricos **ou** o tratamento da malária para as classes pobres rurais - está baseado em decisões políticas. **O apoliticismo daqueles que se dedicam ao ensino implica na abdicação de suas responsabilidades, seja por ignorância do contexto político de seu trabalho ou por um cinismo hipócrita.**

Um dos principais objetivos do conteúdo da educação está inevitavelmente determinado pela necessidade de criar habilidades técnicas que sirvam para entrar no mercado de trabalho. Entretanto, o ensino das habilidades e o conhecimento técnico, bem como o uso de inovações para a comunicação de ideias, precisam estar acompanhados por uma compreensão mais profunda das relações sociais de produção e de trabalho, da organização social das formas alternativas de trabalho, do universo das relações entre Estados e sobre como tudo isso afeta nossas experiências cotidianas no trabalho, na família e em nossas relações pessoais.

Por exemplo, os trabalhadores especializados e os profissionais deveriam aprender qual é a natureza e a atividade das empresas privadas capitalistas - especialmente sua tendência a mudar o local da

produção e abandonar à própria sorte comunidades inteiras para melhorar suas margens de lucros. Os professores deveriam receber uma formação sobre o processo de trabalho; um exemplo desse está na substituição do pessoal permanente por "professores contratados", com benefícios sociais reduzidos para se adaptar às reduções orçamentárias, que são o resultado dos pagamentos da dívida externa.

**A experiência educacional não se limita à relação entre o estudante e o professor, mas constitui o núcleo de uma série de interações, alheias às aulas, com pais, vizinhança, sindicatos e movimentos sociais.** O envolvimento do professor com os pais trabalhadores é essencial para a melhoria da educação, do ambiente de trabalho e para a formação de uma liderança na luta cultural anti-imperialista. **A melhoria dos salários e das condições de trabalho dos educadores só pode ser alcançada hoje através de sua vinculação com os interesses educacionais mais amplos que afetam aos estudantes, aos pais e à economia local.** A história recente nos ensina que somente os grandes movimentos de massas, não simplesmente as greves dos profissionais do ensino, conseguem resultados favoráveis. **Os educadores são uma "rede natural" - estão em todo o país, possuem potencialmente os instrumentos para o pensamento crítico, a oratória e a escrita, interagem diariamente com setores importantes da população, e os pais os consideram essenciais para o sucesso de seus filhos.** De forma objetiva, os educadores se veem forçados hoje em dia a compartilhar as dificuldades das famílias de seus estudantes. **O magistério está em decadência, seus salários (quando recebem!) são iguais ou inferiores à renda dos trabalhadores semiqualeificados e dos camponeses médios; seus salários e seu status diminuem, sem nenhuma esperança de melhora, dentro do sistema colonial, posto que a política neoimperial corta os orçamentos para pagar os banqueiros estrangeiros.** Objetivamente, o empobrecimento dos educadores se interliga com as condições gerais da massa de trabalhadores e camponeses: deixaram de ter um *status* distinto e especial.

Entretanto, **alguns educadores opuseram-se subjetivamente ao reconhecimento de sua situação social ou escolheram as "soluções pessoais"** ao recorrerem ao pluriemprego, à dependência da renda de seus cônjuges, ao falso sentido da diferença profissional ou a uma compreensão errônea do que significa ser um bom profissional. Em muitos casos, temem as represálias das autoridades públicas ou dos interesses influentes do mundo dos negócios. São conscientes das demissões de professores e inclusive das ameaças físicas contra suas vidas. **Justamente por causa do papel central que ocupa a escola pública na educação e socialização das futuras gerações de trabalhadores, camponeses e classes médias baixas, ela transformou-se em um "objetivo do poder brando imperial".**

Entretanto, a classe dos professores possui um ativo estratégico. Todos os estudos recentes demonstram que, durante os últimos cem anos, a maior parte da classe operária, dos camponeses e das famílias de classe média baixa acreditam firmemente na educação como veículo para a melhoria econômica de seus filhos e de suas famílias. Trabalham duro e se sacrificam para obter a melhor educação possível e não duvidarão em se envolver na luta para obtê-la, desde que estejam organizados e possuam uma educação política.

## O QUE FAZER?

Hoje em dia, professores, estudantes, pais e movimentos populares já estão envolvidos na luta por uma educação global, pública e gratuita e contra os projetos imperiais de privatizar, obter lucros e estratificar a educação. Uma política educacional progressista, nacional e democrática somente pode sobreviver mediante um movimento nacional e sociodinâmico. A construção de um movimento educacional progressista deve combinar exigências educacionais específicas com lutas mais amplas que façam retroceder os avanços do imperialismo mediante a renacionalização dos recursos estratégicos, a reconstrução de uma economia industrial baseada no controle dos trabalhadores, a redistribuição das finanças públicas, desde a educação privada até a pública para todos. Essas mudanças estruturais macropolíticas baseiam-se na micropolítica e nas vitórias que ocorrem em cada aula, em cada escola, em cada distrito, a micropolítica implica vitórias que garantam a presença de trabalhadores sanitários, enfermeiras ou médicos em cada escola. As pequenas vitórias constroem grandes movimentos. Os avanços quantitativos através da micropolítica, em algum momento, tornam-se mudanças qualitativas através dos movimentos nacionais de massas.

Atualmente, o Peru (NdP: e no Brasil não é diferente) vive um período de crescente polarização e mobilização de camponeses e estudante. Por um lado, **o Estado colonial procura dividir e enfraquece os sindicatos de professores com associações “paralelas” coloniais e criminalizar os professores que ensinam a crítica nas ciências sociais.** Por outro lado, há uma retomada de um movimento de massas estudantil que desafia a estrutura da universidade autoritária e que já conseguiu algumas reformas positivas. A história demonstra que os movimentos estudantis que hoje se unem a movimentos de camponeses e trabalhadores urbanos para as reformas, podem se transformar amanhã no embrião de um movimento revolucionário. Quando falamos em imperialismo e, particularmente, em neoliberalismo ou neocolonialismo, devemos reconhecer que se trata de categorias gerais que só possuem significado quando examinadas as particularidades da história, da cultura e das relações sociais de formações sociais específicas. Nos países andinos, qualquer luta eficaz contra o imperialismo e o neocolonialismo deve voltar sua

atenção principal para a exploração econômica e a opressão cultural dos indígenas; o imperialismo ataca diretamente com programas de erradicação da coca, que destroem as fontes de renda e obrigam as crianças a abandonar as escolas. Falar em imperialismo ou neocolonialismo em geral, sem examinar o papel dos líderes políticos particulares e das elites governamentais e seus vínculos com os diferentes tipos de classes dirigentes e funcionários administrativos enfraquece o esforço de concentrar a mobilização popular em objetivos autênticos. No Peru, o problema do racismo não é simplesmente um problema dos índios, mas também dos brancos, dos líderes sindicais e dos profissionais, que apoiaram as exigências do povo indígena, mas não criaram vínculos orgânicos com suas exigências históricas: terra, autogoverno, autonomia territorial, liberdade para cultivar colheitas proveitosas (incluída a coca). O neocolonialismo peruano é muito diferente do brasileiro e do chileno, porque suas estruturas sociais, suas exigências históricas e seu passado político não são iguais. **Todos os povos compartilham um adversário comum - o império estadunidense -, mas os programas sociais específicos para a transformação, as exigências e as condições variam.** O mesmo ocorre com as variações regionais dentro de uma nação: as exigências de aumentar o financiamento estatal da educação são comuns, mas a utilização dos fundos, as prioridades sociais e os beneficiários são diferentes. **A arte da política, incluída a política educacional, deve criar poderosos movimentos internacionais e nacionais através do reconhecimento e da articulação das demandas plurais e específicas de cada classe explorada e dos grupos étnicos e sexuais oprimidos.** A sutil arte da política educacional deve integrar as lutas particulares com os movimentos nacionais e articular um programa que conecte a micropolítica local com um projeto para alcançar o poder estatal.

**Por último, deveríamos lembrar que o objetivo da educação não é somente difundir habilidades analíticas e um pensamento crítico e preparar nossos estudantes para ganhar a vida decentemente, mas também ensinar valores morais, criar o homem novo, como nos ensinou Che Guevara: integrar nossas ideias com a nossa práxis.**

---

\* Os grifos (sublinhados e negritos) são do editor desta apostila.

## **O DESMONTE DA ESCOLA PÚBLICA E OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: EXCLUSÃO, PRECARIZAÇÃO, PRIVATIZAÇÃO, DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO**

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a precarização da formação das juventudes brasileiras, a privatização e o empresariamento da oferta pública de Ensino Médio e a desresponsabilização do Estado para com sua obrigatoriedade constitucional. São estes os efeitos nefastos da ação do governo de Michel Temer sobre a educação básica brasileira, que aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, ameaçam a democratização do ensino público e distanciam a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social. O Jornal Folha de S. Paulo de hoje, 20 de março de 2018, veicula matéria na qual dá publicidade a algo já esperado, desde a aprovação da Lei 13.415/17 que teve origem na MP 746/16. A Lei da reforma do Ensino Médio passou a permitir que fossem utilizados recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para realização de parcerias com o setor privado, inclusive para que empresas de educação a distância ofertassem cursos nessa modalidade e que seriam usados para a integralização dos currículos dos/das estudantes nesse nível de ensino. O empenho em agradar o empresariado nacional, interlocutor preferencial do MEC, no entanto, eleva essa possibilidade ao extremo ao regulamentar que até 40% do Ensino Médio possa ser feito a distância...

São amplamente conhecidas as condições de precariedade de grande parte da oferta pública da última etapa educação básica no País, que carece de maiores investimentos. A reforma do Ensino Médio vai aprofundar essa precariedade, reduzindo o currículo ao mínimo, e agora, induzindo a oferta a distância. Essa reforma amplia as desigualdades educacionais que marcam o processo formativo da(s) juventude(s) brasileiras e retira dos/das jovens, sobretudo os da escola pública, o direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal de 1988, consolidando o processo de apartheid social dos mais pobres.

O financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização stricto sensu, que o governo federal e os governos distrital e estaduais, estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional. O Ensino Médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função precípua de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a

três dias por semana. Igualmente inadmissível é o uso do dinheiro público para a mercantilização desse nível de ensino de acordo com interesses, demandas e necessidades que não correspondem aos das nossas juventudes.

Consideramos muito grave a possibilidade de mudança de orientação curricular do Ensino Médio, a partir de parâmetros mercadológicos e neoliberais, que predominam nas iniciativas privadas, comprometendo uma formação sólida, crítica e contextualizada socialmente para todos os estudantes. A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o fim de regulamentar a reforma, está ocorrendo de forma restrita no Conselho Nacional de Educação, sem participação das pessoas diretamente interessadas, o que agrava o problema apontado. É urgente que o CNE abra o diálogo com a sociedade, as instituições formadoras, as entidades representativas de pesquisadores, professores e estudantes, como já o fez em outros momentos de sua história, e não apenas com o empresariado.

Diante da gravidade dessa situação tornamos pública nossa indignação e conclamamos a sociedade a se manifestar em defesa da educação básica e de um Ensino Médio de qualidade para todos. Exigimos desse governo e do Conselho Nacional de Educação que respeitem as vias tradicionalmente constituídas com vistas à elaboração das normas que regulamentam a educação brasileira.

20 de março de 2018.

Assinam o documento:

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)  
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)  
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)  
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)  
Associação Brasileira de Currículo (ABdC)  
Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)  
Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)  
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)  
Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)  
Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
Ação Educativa Rede Escola Pública e Universidade (REPU)