



20(1): 191-202
jan./jun. 1995

O que há de novo nas
novas formas de exclusão na
educação?

NEOLIBERALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Pablo Gentili

RESUMO - *O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação.* Desenvolvo neste ensaio alguns argumentos críticos em relação ao caráter do projeto neoliberal no campo educacional. Com o objetivo de caracterizar e identificar novos (e também não tão novos) processos de exclusão na política educacional da Nova Direita, apresento, de forma comparativa, os *diagnósticos* e as *promessas* formulados pelos defensores da perspectiva privatista que orienta o projeto hegemônico neoliberal.

Palavras-chave: neoliberalismo e educação, trabalho e educação.

ABSTRACT - *What is new in the new forms of exclusion in education? Neoliberalism, work and education.* I develop in this essay a critique of the neoliberal project in the educational field. With the purpose of characterizing and identifying new (and also not so new) processes of exclusion present in the politics of education of the New Right, I describe, comparatively, the *diagnostics* and the *promises* developed some decades ago by the theorists of the human capital as well the ones offered by the advocates of the privatist perspective which informs the hegemonic neoliberal project.

Key-words: neoliberalism and education, work and education.

A tragédia e a farsa

Em alguns setores da esquerda existe a tendência de pensar a história como um jogo conspirativo no qual se multiplicam um conjunto de imagens análogas e idênticas ao longo do tempo. Desde esta perspectiva, no capitalismo, o único que “avança” são as contradições (abençoadas e redentoras) que, como um talismã sagrado e a seu devido tempo, irão redimir o mundo da perversa dominação burguesa. Aderindo não tão paradoxalmente a um argumento conservador — que em seu excelente livro *A retórica da intransigência*, Hirschman (1992) chama de “tese da futilidade” — esta esquerda costuma considerar inútil qualquer esforço por entender as novas condições de produção e reprodução dos discursos e das propostas que formulam os setores dominantes. Se a história se repete, não vale a pena nos determos demais em caracterizar o novo simplesmente porque, no fundo, tudo é igual... *si cambia il maestro di capella / ma la musica è sempre quella*.

Tal reducionismo coloca um duplo problema: um de tipo teórico e outro estratégico. Ambas as questões, é claro, se articulam e, ao fazê-lo, dificultam as possibilidades de difusão e ampliação de uma política alternativa e de um discurso crítico. Acontece que a história, de fato, se repete; mas, como Marx sustentava, o faz primeiro como tragédia e logo como farsa. Trata-se de dois gêneros que, em sua diversidade, transformam a dialética da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo. Reconhecer esta dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existentes em nossas sociedades e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes.

Este compromisso teórico e político (ético) assume novas dimensões no contexto de uma ordem mundial caracterizada pela expansão dos regimes neoliberais e neoconservadores. Sob esta perspectiva limitada e simplista, pode-se supor que o neoliberalismo não é outra coisa senão a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações. No entanto, o problema parece mais complexo.

De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Silva, 1994; Gentili, 1995).

Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. Neste sentido, qualquer formato de dominação define-se

pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este “novo” formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras: a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação.

A partir destas observações teórico-metodológicas, propomo-nos aqui desenvolver alguns argumentos críticos em torno do caráter que assume o projeto neoliberal no campo educativo. Sob este enfoque tentaremos abordar algumas questões que consideramos relevantes para a identificação daqueles fatores que permitem caracterizar e identificar novos e nem tão novos processos de exclusão na política educacional da Nova Direita. Para tanto, apresentaremos de forma resumida e comparativa os *diagnósticos* e as *promessas* que há algumas décadas formulou a teoria do capital humano e os que hoje formulam os defensores desta nova forma de reducionismo economicista que propõe o neoliberalismo.

Continuidades e Rupturas: rumo a um neo-economicismo da educação

O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”. Esta reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas *promessas*.

De fato, foi a teoria do capital humano que colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava, até então, de boa saúde. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o “possui” (Schultz, 1973). Tal enfoque foi oportunamente submetido a uma crítica rigorosa (Frigotto, 1984).

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

De qualquer forma, mesmo quando o discurso neoliberal apela para este

idêntico argumento, o faz sobre uma base material claramente diferente da que motivava as reflexões dos pais da economia da educação nos anos 50 e 60. Para estes últimos, entender que a educação garante o crescimento implicava reconhecer que ela deveria ser considerada um investimento (individual e social) e, conseqüentemente, que deveria estar submetida a um rígido planejamento centralizado. A *promessa* que formulava esta perspectiva era que o mercado conseguiria responder às demandas individuais e que, ao mesmo tempo, o próprio crescimento econômico iria gerar uma multiplicação da oferta de empregos e um aumento geral da riqueza que resultaria num incremento dos ingressos individuais. O mercado expandia-se e nele existia lugar para todos... ou para quase todos.

Neste contexto é que deve ser entendida a constatação que formulava Theodore W. Schultz em 1960: “uma parte não pequena dos baixos ingressos de muitos negros, portorriquenhos, mexicanos, elementos indígenas (...) e de alguns dos nossos trabalhadores mais velhos, reflete o fracasso de ter investido em sua saúde e educação” (1974, p.50). Sob esta perspectiva, os governos e os particulares não só deveriam “investir” em educação, mas também, inclusive, os países industrializados deveriam apoiar e promover o investimento em capital humano naquelas nações que ainda não haviam reconhecido o valor econômico do saber. Neste mesmo contexto é que deve ser situada a expansão das agências internacionais de financiamento e apoio à educação (Frigotto, 1994), entre as quais destaca-se o Banco Mundial que, em meados da década dos 60, começa a definir seus princípios e diretrizes de assistência ao desenvolvimento educativo (Fonseca, 1995).

Estas condições mudam radicalmente com a hegemonia de um projeto surgido, justamente, como resposta aos limites estruturais do fordismo e ao esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a sua reprodução ampliada: o neoliberalismo. Vejamos algumas questões específicas.

1) Investimento/ Planejamento. A noção de “investimento” defendida pelos apologistas da perspectiva do capital humano, pressupunha a existência de um Welfare State que incrementava o gasto público social e destinava cada vez mais recursos à área educacional. Se isso foi produto da pressão democratizadora exercida pelas massas ou se a expansão do gasto educativo e da matrícula escolar foi uma necessidade do capital orientada para “atrasar a incorporação dos jovens à população ativa [criando] uma válvula efetiva de segurança para manter e equilibrar a racionalidade do mercado” (Finkel, 1977, p. 273) é algo que, por enquanto, não interessa discutir aqui. A verdade é que tal confiança (enganosa ou real) na expansão do mercado (e, conseqüentemente, tal promessa na potencial universalização do mercado de trabalho) encontrava seu correlato em um Estado que, de fato, investia de forma crescente na esfera educacional. O Estado de Bem-Estar estava ali para confirmar qualquer hipótese: a dos apologistas que o

defendiam como mecanismo de progresso e crescimento econômico e a dos apocalípticos que o viam como uma nova máscara dos mecanismos burgueses de dominação.

Para evitar confusões devemos dizer que os teóricos do capital humano não eram, precisamente, férreos defensores do “estatismo perverso” que hoje rejeitam de maneira decidida seus colegas neoliberais. O próprio Mark Blaug (1970) era simpaticante da proposta dos “bônus-escolar” (*vouchers*) formulados pelo incansável Milton Friedman no início dos anos 60 (embora, a rigor, a primeira defesa friedmaniana do sistema de bônus data de 1955; Friedman, 1955). Alguns deles inclusive eram partidários de posições claramente privatizantes (West, 1965). De qualquer forma, em termos gerais, aceitavam que o protagonismo estatal era importante, acima de tudo, porque a própria expansão do mercado de trabalho e as crescentes necessidades de “mão-de-obra” assim o impunham. O problema político consistia em discutir quem pagava, de fato, a expansão do sistema escolar e, num sentido prescriptivo, quem era o *ator* central que devia pagá-la numa sociedade planejada. Em suma, a questão consistia em saber quanto investiriam em educação o setor público e as famílias e quanto **deveriam** investir para poder responder aos desafios de um mercado cujos benefícios (pelo menos hipoteticamente) tenderiam a universalizar-se. (Moura Castro, 1980).

É também importante destacar que a expansão da matrícula educacional implicou numa expansão dos agentes empregados pelo sistema educacional. Neste contexto, o Estado também aparecia como um componente central para definir, aceitar e/ou rejeitar a agenda da negociação coletiva com as entidades sindicais representativas do setor, especialmente os sindicatos de professores já consolidados. O Estado de Bem-Estar fundava-se no reconhecimento deste pacto e na garantia de sua legitimidade. (Offe, 1990). Quando os teóricos do capital humano propuseram a relevância do investimento e do planejamento educacional, tinham como referencial geral esta questão de fundo cuja necessidade e validade poucos atreviam-se a questionar, entre eles Milton Friedman (Anderson, 1995).

Desta forma era atribuído ao Estado um papel duplo, como agente de investimento e como mecanismo de regulação do conflito social. No entanto, a crítica monetarista sobre a qual baseiam-se as perspectivas neoliberais da educação fundamentam-se, ao contrário, tanto numa rejeição às concepções que apoiavam tais decisões, quanto na necessidade de reformular o próprio papel do Estado e as lógicas de investimento através das quais financia-se o sistema escolar.

Cabe destacar que, nos países industrializados (quase de modo geral), a euforia neoliberal para reduzir o gasto público social teve poucos efeitos concretos (para um estudo detalhado do caso inglês, ver Gough, 1993). No entanto, na América Latina estas políticas adquiriram uma forma mais acabada, como consequência do processo de fragmentação da sociedade civil que as ditaduras militares realizaram e pela fragilidade que caracterizou as fracas transições que as sucederam nos anos 80. (Weffort, 1992; Boron, 1994). Neste

contexto, o neoliberalismo orienta-se para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais (Boron, 1995; Draibe, 1993).

Estes fatores contextualizam e explicam, em parte, a re-acomodação da função social (ou melhor, econômica) que os setores dominantes atribuem atualmente à educação. De fato, a crítica neoliberal ao *Welfare State* implicava descartar de vez a centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais. Ao mesmo tempo implicava também descartar a necessidade daquele planejamento centralizado que antes fascinava os desenvolvimentistas. As políticas educacionais do neoliberalismo — mesmo quando conservam um alto grau de centralização autoritária baseada fundamentalmente no desenho dos currículos nacionais e no controle dos programas de formação de professores (Apple, 1994; Suárez, 1995) — baseiam-se no reconhecimento da importância que possuem os mecanismos de transferência da responsabilidade pela gestão dos programas sociais e a privatização do gasto que permite subsidiá-los. Irão inclusive atribuir ao mesmo pacto corporativo — a “coalizão Keynesiana” — no qual fundava-se o *Welfare State*, as causas do descalabro, a ineficiência e a improdutividade que sofrem, desde esta perspectiva, nossas sociedades.

Sendo assim, descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas. Tal questão constituirá uma das grandes operações políticas do neoliberalismo (e nisto radicará parte de sua originalidade): a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado.

2) Trabalho / Emprego. Ambas perspectivas consideram que o mercado de trabalho constitui o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional. Nos dois casos, a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, sendo esta restringida aos limites estritos do mercado de trabalho. Embora seja óbvio, é importante destacar que em tais concepções a questão do trabalho se reduz à problemática do **emprego**: quando se fala de “trabalho” sempre se faz referência — indefecivelmente — ao mercado de trabalho. Isto aproxima e ao mesmo tempo afasta os neoliberais dos teóricos do capital humano. De fato, embora em ambos os casos a esfera do mercado determina as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera encontra-se em expansão e para outros ela está definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade.

Como o mercado encontrava-se em expansão, a preocupação dos tecnocratas do capital humano consistia em revelar e determinar com precisão quais seriam

as necessidades de mão-de-obra e quais os critérios mais eficientes de planejamento dos recursos humanos. Tal questão era fundamental já que o desenho de toda política educativa dependia dos resultados dessas pesquisas (Parnes, 1963; Tinbergen, 1963). Por outro lado, na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito (Therborn, 1989) e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso. “Educação para a competência num mercado competitivo”, eis em que consiste o *ethos* economicista neoliberal (Cancio, 1992).

A possibilidade de um mercado de trabalho em expansão colocava os teóricos do capital humano diante do problema prático de planejamento dos recursos humanos disponíveis e necessários para satisfazer tais necessidades. A certeza de um mercado que se restringe tem colocado os intelectuais privatistas (alguns dos quais antes eram certamente defensores férreos dos mecanismos de planejamento centralizado) frente à necessidade de *flexibilizar a oferta*. Isto é, se os mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas.

A perspectiva do capital humano baseava sua promessa de universalização do trabalho no argumento de que quanto maior o crescimento, maior o número de empregos. Tal explicação evidenciará sua falsidade no marco das diferentes versões que, na economia-mundo capitalista, assumirá a Terceira Revolução Industrial durante a hegemonia dos regimes neoliberais: é possível crescer economicamente e manter, ao mesmo tempo, altos índices de exclusão do mercado de trabalho (Bottomore, 1992). Tanto é assim que para alguns patéticos dirigentes conservadores do Terceiro Mundo (o presidente Menem, por exemplo), o desemprego tem-se tornado um estimulante indicador do desenvolvimento econômico. O problema é “crescer”. Se tal crescimento gera ou não empregos, garante ou não uma distribuição mais equitativa da renda, democratiza o acesso à riqueza e ao poder ou se, ao contrário, contribui para consolidar os privilégios das minorias, é uma questão que os indivíduos devem *resolver* na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado.

3) Massividade / Qualidade. De forma resumida (e talvez simplista demais) podemos dizer que a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em processo de expansão (Segré, Tanguy & Lortic, 1979). Por outro lado, os enfoques neo-economicistas têm hoje a função de legitimar novos e velhos processos de exclusão em sistemas já relativamente expandidos (embora ainda com altos graus de discriminação) e submetidos a uma intensa dinâmica de diferenciação e segmentação interna. As perspectivas neo-economicistas pretendem legitimar e cristalizar tais dinâmicas.

A ênfase do enfoque do capital humano estava colocada nas razões que explicavam a expansão educacional e na justificação (política, cultural ou econômica) daqueles mecanismos que impediam uma democratização real do acesso das massas ao aparelho escolar. A eficiência do sistema media-se usando certos indicadores cujos parâmetros de avaliação eram os próprios critérios de planejamento já mencionados anteriormente. Segundo esta abordagem, sem uma expansão do sistema educativo não era possível garantir o crescimento econômico. Entretanto, a simples expansão da matrícula, sem um planejamento da oferta dos recursos humanos, geraria uma lógica improdutivo e ineficiente no interior das instituições escolares.

Na medida em que o economicismo neoliberal questiona a validade e pertinência dos mecanismos de planejamento, questiona também a validade e pertinência dos critérios de eficiência que pressupõem tais mecanismos. Desta forma, o neoliberalismo defende um duplo argumento. Primeiro, que o problema não é a quantidade, mas a qualidade do serviço. Segundo, que naqueles casos onde existe efetivamente um problema de “quantidade”, a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitem uma livre concorrência interna nos *mercados educacionais*. “Planejar” para ser “eficiente” é, na perspectiva neoliberal, uma contradição entre dois termos que lógica e politicamente são antagonônicos. É preciso criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantam uma dinâmica de *eficiência seletiva* (Gentili, 1994). A aplicação desses critérios de avaliação permite premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha.

A perspectiva que Friedman desenvolve nos seus livros *Free to Choose* (1980) e *Tyranny of the Status Quo* (1984) resume de maneira eloquente esta pretensão. Tal como afirma Redi Sante di Pol em sua apologética defesa do pensamento e os programas políticos do neoliberalismo (1987, p.53):

“Friedman introduz no campo do ensino o mesmo critério básico da livre concorrência como método básico de garantir a eficiência e o progresso, e tutelar ao mesmo tempo a liberdade de escolha dos usuários, que neste caso seriam os pais. O problema do ensino geral se torna desta forma, um problema econômico, de eficiência, e perde parte das conotações e valores éticos, sociais e políticos. Valores que servem freqüentemente para mascarar interesses de indivíduos e grupos, em particular dos sindicatos de ensino e da burocracia dos ministérios, que temem uma transformação radical da organização escolar atual.”

Para o enfoque neo-economicista a expansão da matrícula como simples critério *político* aprofunda e amplia a ineficiência e improdutividade das instituições públicas de educação. O que deve difundir-se para o interior do sistema

escolar são as relações mercantis de concorrência. Em suma, é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um *mercado*. Se esta lógica se expande e penetra capilarmente nas relações internas das instituições educacionais, a matrícula expandir-se-á quase “naturalmente”. Em última instância, isto dependerá do livre jogo de oferta e demanda que ocorrerá no interior do sistema.

O neoliberalismo formula uma promessa de qualidade que se deriva desta lógica mercantil. Tal promessa não é universal. Precisamente, porque a universalidade contradiz a própria dinâmica competitiva na qual ela está fundamentada: sem *competência meritocrática* é impossível alcançar critérios de qualidade na distribuição do serviço. Sob esta perspectiva a qualidade remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional. Em suma: a qualidade somente pode ser conquistada através da flexibilização dos mercados educacionais.

Com certo grau de razão é possível dizer que não existe nesta perspectiva nenhuma originalidade, e que, em última instância, o neoliberalismo apela para a velha e já conhecida ideologia meritocrática que de forma recorrente aparece ao longo de toda a história da sociedade burguesa. (Bowles & Gintis, 1981). De fato, isto é parcialmente assim. No entanto, a perspectiva educacional neo-econômica acrescenta um novo matiz a partir do qual descarta-se definitivamente uma das *promessas* sobre as quais estavam fundamentadas as políticas do bem-estar no modo de regulação fordista: a possibilidade de existência de uma esfera de direitos sociais e econômicos que, complementando os direitos civis e políticos, definem a ampla dimensão da *cidadania* numa sociedade moderna. Esta era a visão evolucionista e confiante de T. H. Marshall. Obviamente, em nossas sociedades latino-americanas, esta perspectiva otimista sempre entrou em choque com o muro de miséria e exclusão atrás do qual encontra-se a grande maioria da população “não-cidadã”. Mesmo assim, a idéia da existência de um conjunto de direitos sociais (possuídos por poucos) foi tomando conta do imaginário social que motivou um número considerável de lutas populares ao longo desta segunda metade do século, inclusive em sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade. Além das razões que teve o capital para expandir os direitos sociais e econômicos, estas lutas populares e democráticas são as que nos permitem explicar, em grande parte, a existência de um conjunto de instituições públicas onde tais direitos deveriam (ao menos hipoteticamente) materializar-se. A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos *núcleos de sentido* que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria idéia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática do neo-econômico baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários,

como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor. Em síntese, o que Guiomar Namó de Mello (1993) chama, não sem certa dose de cinismo: *a nova cidadania*.

As razões de um pessimismo radical

De boa vontade deixo para os fanáticos, ou seja para aqueles que desejam a catástrofe, e para os insensatos, ou seja, para aqueles que pensam que no fim tudo se acomoda, o prazer de serem otimistas. O pessimismo hoje, seja-me permitida mais esta expressão impolítica, é um dever civil. Um dever civil porque só um pessimismo radical da razão pode despertar com uma sacudidela aqueles que, de um lado ou de outro, mostram que ainda não se deram conta que o sono da razão gera monstros (Norberto Bobbio, 1994, p.181).

Tentamos argumentar aqui que o neo-economicismo defendido pelas perspectivas privatistas configura-se a partir de uma reformulação dos princípios que orientaram os diagnósticos, as políticas e as promessas desenvolvimentistas dos apologistas do capital humano.

Esta macrovisão orienta hoje uma grande parte dos discursos e das decisões em matéria de política educacional formuladas em nossos países. Assim sendo, veremos intensificar-se, tragicamente, as desigualdades sociais, a exclusão, os privilégios das minorias e, acima de tudo, a violência que implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana. As nossas são sociedades estruturalmente divididas. E assim continuarão sendo por muito mais tempo ainda, caso triunfem as políticas anti-democráticas levadas a cabo pelas atuais administrações governamentais dos nossos países. Para esta tarefa contam com a aprovação complacente de uma elite intelectual que, comodamente, tem aceito o dogma pragmático dos novos tempos: “se não consegues (nem queres) vencê-los, une-te a eles”.

Precisamos de novas práticas políticas e de novos discursos porque a realidade continua sendo injusta e brutal. Mas, principalmente, porque a realidade também tem mudado e nossos velhos discursos, nossas velhas práticas políticas são hoje pouco convincentes para as grandes massas que sofrem as conseqüências da exclusão, a morte da esperança e a desintegração de suas próprias vidas.

O triunfo do neoliberalismo não será eterno, nunca o foi nenhum projeto hegemônico. Porém, as contradições do sistema não resolverão por si só e de forma redentora a crise do capitalismo. Hoje precisamos de novas armas de luta. O pessimismo radical da inteligência pode ser uma delas. Simplesmente, para não ser derrotados pelo pragmatismo e pela complacência irresponsável; para manter intacto o otimismo da vontade. Simplesmente, porque como nos lembra Norberto Bobbio: o sono da razão gera monstros.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: E. Sader & P. Gentili (Eds.), *Pós-Neoliberalismo - As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. A política do conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: F. Moreira & T. da Silva (Eds.), *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BLAUG, M. *Economics of education*. Londres: Penguin, 1970.
- BOBBIO, N. *As ideologias e o poder em crise*. Brasília: Edunb, 1994.
- BORON, A. *Estado, Capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BORON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: E. Sader & P. Gentili, *op. cit.*, 1995
- BOTTOMORE, T. Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo. *El socialismo del futuro* 6, 1992.
- BOWLES, S. & H. GINTIS. *La Instrucción escolar en la América Capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.
- CANCIO, M. La educación para el pacto de competitividad. *Archipiélago* 6, 1992.
- DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP* 17, 1993.
- FINKEL, S. El capital humano: concepto ideológico. In: G. Labarca (Ed.), *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen, 1977.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: P. Gentili (Ed.), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIEDMAN, M. The role of government in education. In: Solo, R.A. (Ed), *Economics and the public interest*. New Brunswick. Rutgers University Press, 1955.
- FRIEDMAN, M. & R. FRIEDMAN. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FRIEDMAN, M & R. FRIEDMAN. *La tiranía del status quo*. Barcelona: Ariel, 1984.
- FRIGOTTO, G. *a Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora e qualidade da educação. *Contexto & Educação*, 34, 1994.
- GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T.(Eds.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: P. Gentili (Ed.), *op. cit.*, 1995.
- GOUGH, I. El Reino Unido. In: PFALLER A., I. GOUGH & THERBORN G. (Eds.). *Competitividad Económica y Estado del Bienestar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1993.
- MOURA CASTRO, C. & outros. *A educação na América Latina: estudo comparado de custos e eficiência*. Rio de Janeiro: FGV /IESAE, 1980.

- NAMO DE MELO, G. *Cidadania e competitividade - desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- OFFE, C. *Contradicciones del Estado del Bienestar*. México: Alianza, 1990.
- PARMES, H. Analyse de la main-d'œuvre et planification de l'enseignement. In: OCDE, *L'éducation et le développement économique et social*. Paris: 1963.
- SILVA, T.T DA. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: P. Gentili & T. T. da Silva, *op cit.*, 1994.
- SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SEGRE, M., L. TAGUY & F. LORTIC. Una nueva ideología de la educación. In: Labarca, G. *Economía política de la educación*. México: Nueva Imagen, 1979.
- SUAREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: P. Gentili (Ed.), *op. cit.*, 1995
- THERBORN, G. *Por qué en algunos países hay más paro que en otros*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim, 1989.
- TINBERGEN, J. Adaptation quantitative de l'enseignement à la croissance accélérée. In: OCDE, *op. cit.*, 1963.
- WEFFORT, F. *Qual democracia?*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- WEST, E. *Education and the state*. Londres, IEA, 1965.

Tradução de Ana Vilma Tijiboy. Revisão do autor.

Pablo Gentili é bolsista-pesquisador do Deutscher Akademischer Austauschdienst -DAAD (Alemanha).

Endereço para correspondência:
Rua Joaquim Nabuco, 179/304
22.080-030, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: pgentili@ax.apc.org