

# NADA EM COMUM

E OUTROS ENSAIOS SOBRE A PEDAGOGIA  
DO DESPREZO PELO OUTRO

Pablo Gentili







# **NADA EM COMUM**

**E OUTROS ENSAIOS SOBRE A PEDAGOGIA  
DO DESPREZO PELO OUTRO**

Prefixo Editorial: 60379

Número ISBN: 978-987-722-229-6

Título: Nada em comum e outros ensaios sobre a pedagogia  
do desprezo pelo outro

Tipo de Suporte: Publicação digitalizada

# **NADA EM COMUM**

**E OUTROS ENSAIOS SOBRE A PEDAGOGIA  
DO DESPREZO PELO OUTRO**

Pablo Gentili

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

Gentili, Pablo

### ***Nada em comum e outros ensaios sobre a pedagogia do desprezo pelo outro***

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

ISBN: 978-987-722-229-6

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

### **Coleção Agenda Igualdade**

Projeto gráfico, diagramação e capa: Marcelo Giardino

Tradução, revisão e edição: Ana Lúcia Pardo

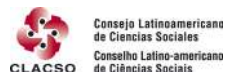
Assistente editorial: Margaret Doherty

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



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

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, CLACSO  
Estados Unidos 1168, Buenos Aires, Argentina



Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, FLACSO Brasil  
(Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília)  
Diretora: Salete Valesan Camba



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



[www.olped.net](http://www.olped.net)



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



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



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



*Para Camila, Ana e Helena, que iluminam minha vida.*



# ÍNDICE

## APRESENTAÇÃO

A política educacional do abandono | 11

## NADA EM COMUM

Sobre a pedagogia do desprezo pelo outro | 21

## A JUVENTUDE É UMA PROMESSA

Três argumentos acerca da crise do ensino médio  
na América Latina | 57

## “UMA VERGONHA A MENOS, UMA LIBERDADE A MAIS”

A reforma universitária em termos de futuro | 75

## PARALELEPÍPEDOS E ÂNCORAS

A fome de saber e os saberes da fome | 91

Bibliografia | 111



# APRESENTAÇÃO



## A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ABANDONO

**P**elo menos uma vez por ano, sem exceção, uma notícia do campo educacional estreme as sociedades latino-americanas: a qualidade da escolha não melhorou, sua precariedade continua inalterada, ela continua descendo em queda livre em direção à degradação ou, no melhor dos casos, teve uma leve correção, mas inferior ao que esperávamos que acontecesse. Em momentos assim a indignação costuma ser generalizada, unindo em um grito de espanto e desgosto os meios de comunicação, as associações de pais, os políticos, as organizações estudantis e, cada vez mais, o próprio sindicalismo docente, os “opinólogos” de variados temas, os organismos internacionais, as igrejas e, em um sentido cada vez mais presente, as pessoas comuns. Essa onda de indignação tem início na véspera do anúncio oficial sobre os resultados das provas anuais de rendimento acadêmico aplicadas nas escolas de cada país, e infalivelmente, explode quando os dados vêm a público revelando que, assim como no ano anterior, o sistema educacional permanece em crise.

O decepcionante desempenho de nossas instituições escolares adquire maior relevância quando são divulgados os resultados de provas internacionais, que além de nos mostrar nossas eloquentes limitações pedagógicas, também estabelecem comparações (quase sempre humilhantes) entre aquilo que nossos jovens costumam aprender e o que os jovens de outros países aprendem, estes com muito mais sorte

que nós em matéria escolar. Para alívio da nossa autoestima, esse tipo de prova internacional costuma ser mais esporádica, colocando-nos diante de nossa mediocridade internacional apenas a cada três ou cinco anos. De qualquer forma, os resultados são irrefutáveis: os países latino-americanos sempre aparecem nos últimos lugares dos rankings internacionais de rendimento escolar, diminuindo seu opróbrio graças à presença de algumas nações africanas ou à generosidade do Azerbaijão, Cazaquistão ou Quirguistão, que também disputam as últimas posições, colocando em evidência o fato de que nem todos os povos asiáticos são eficientes em assuntos educacionais.

Como consolo, observa-se em nível mundial, inclusive nos países mais desenvolvidos do planeta, a existência de uma enorme insatisfação com a qualidade da educação, e particularmente com o resultado obtido por quase todos os países em matéria de aprendizagem. Em países como Finlândia, Canadá, Holanda e Austrália geralmente acontecem grandes debates nacionais sobre a aparente “crise” de seus sistemas escolares, embora as provas internacionais os posicionem nas melhores posições do ranking. Contudo, o avanço de países como China, Hong Kong, Singapura, Coreia ou Japão, alerta-os sobre a perda de competitividade cognitiva diante da supostamente invencível disciplina oriental para o estudo. Uma observação ainda mais alarmante quando se identificam as posições ocupadas nas provas internacionais por países como Estados Unidos, França, Itália e Espanha, bem mais próximos por seu rendimento escolar à realidade de países como Ankara ou Abu Dabi, do que à realidade de Shangai.

Seja como for, e embora se descubra que nem tudo são flores no Primeiro Mundo, o mal-estar latino-americano diante do medíocre desempenho escolar de seus estudantes costuma estar baseado em uma presunção que poucos parecem estar dispostos a colocar em dúvida: quando um país vai mal em matéria educacional, seu desenvolvimento econômico se vê seriamente comprometido e, dessa forma, o bem-estar de sua população sente o impacto como consequência da falta de acesso a uma escolaridade que habilite e capacite os jovens para as posições mais competitivas do mercado de trabalho. A equação é simples e, dessa forma, bastante estimulante: se todos tivessem uma educação de qualidade, todos viveriam melhor, haveria mais emprego, mais acesso a bens e serviços, maior qualidade de vida, menos violência, menos consumo de drogas, menos corrupção, as pessoas escolheriam melhor seus governantes e os controlariam mais, haveria menos mortos em acidentes de trânsito, as praças estariam mais bem cuidadas e os animais de estimação não fariam suas necessidades na porta de casas alheias.

É curioso observar que as habituais queixas contra a péssima qualidade de nossos sistemas escolares unam gregos e troianos ao redor de um ideal que teria deixado os fundadores do socialismo utópico

atônitos. De fato, a suposição de que a raiz de nossos males está na crise educacional, e associada a ela suposição de que a melhoria na qualidade da educação nos permitiria superar nossos históricos tormentos, parece se sustentar sobre a aspiração de que é possível e desejável que em algum momento todos nós nos encontremos (sem distinções de classe, raça, gênero ou religião) em uma sociedade na qual o bem-estar e a igualdade tenham se generalizado, na qual todos vivam alegres e felizes, desfrutando os benefícios que o conhecimento oferece quando está a altura dos desafios que os novos tempos trazem. Se fossemos os primeiros nos rankings de qualidade educacional, também seríamos os primeiros nos rankings de produtividade do trabalho, competitividade econômica, e como “todo mundo sabe”, seríamos as nações mais felizes e menos submetidas às circunstâncias do infortúnio e da desgraça que permeiam a vida das pessoas pobres e desafortunadas.

O presente livro tem como aspiração contribuir com a necessária crítica a essa interpretação tanto generalizada como equivocada. Sei que questionar a importância da educação em nossas sociedades pode parecer uma heresia. Contudo, para evitar que o leitor abandone de uma vez seu interesse por este volume, permita-me a tolerância de fazer alguns esclarecimentos e precisões acerca das ideias que atravessam seus capítulos, de forma explícita ou implícita.

Como quase todo mundo, considero que a educação constitui um bem fundamental para a construção de uma sociedade melhor. Contudo, não creio que a principal contribuição da educação para o alcance deste objetivo seja a distribuição de capacidades e habilidades para o desempenho no trabalho, com a bem-intencionada aspiração de que, se isso acontecesse, todos seriam mais felizes, fazendo desaparecer assim as desigualdades e permitindo uma distribuição mais justa das riquezas acumuladas e dos bens que aumentam a qualidade de vida do conjunto da população. Na verdade, entendo que este argumento é um sagaz álibi com grande poder de sedução entre os mais pobres, justamente aqueles que observam dia a dia essas promessas de bem-estar desaparecerem diante do peso de evidências bem mais contundentes do que o mau desempenho de seus filhos na escola.

Dizendo de forma mais simples: uma sociedade é mais ou menos justa pela maneira como se articulam uma série de fatores que definem seu modelo de produção, acumulação e distribuição de riquezas. Neste processo, a educação exerce um papel fundamental, já que ela também é um bem que se produz, acumula e distribui. Contudo, atribuir à educação um papel de protagonista nesta dinâmica, fazendo desaparecer outros fatores ou subordinando-os a ela pode ser uma estratégia retoricamente contundente, embora simplista em termos sociológicos e políticos. Um modelo de desenvolvimento excludente se consolida e

se amplia na medida em que possui um sistema escolar excludente, com algumas de suas características como sendo a baixa qualidade da aprendizagem, as dificuldades de acesso ao conhecimento, as péssimas condições de exercício do trabalho pedagógico e, também, logicamente, a precária formação de seus docentes. Um modelo de desenvolvimento excludente requer ainda, além de uma educação que discrimina, um mercado de trabalho discriminador, relações sociais que se fundamentam na violação dos direitos humanos, um sistema produtivo no qual a prepotência empresarial se sobrepõe ao interesse coletivo, um Estado omissivo diante das necessidades e demandas populares, um fraco sistema de proteção social, etc. Querer que tudo isso mude porque a “qualidade” da educação melhorou pode ser um simpático ato de voluntarismo pedagógico que atribui à escolaridade um poder magnânimo, mas também pode ser uma perigosa fraude política. Sob o argumento de que a educação é fundamental para tornar nossas sociedades mais igualitárias e produtivas, corremos o risco de acabar tendo que explicar nosso atraso por causa da crise educacional, e não o contrário.

Este livro se baseia no reconhecimento do valor da educação e no potencial que a mesma possui para contribuir com a diminuição das injustiças, com a reversão das brutais formas de exclusão e discriminação que sofrem grandes setores em nossas sociedades. Essa afirmação, porém, não está subordinada à esperança de que a educação possa mudar o mundo, se o mundo não mudar outras coisas além da educação. Em uma sociedade democrática, o valor da educação é fundamentalmente político e cultural: a educação muda os seres humanos, e são os seres humanos que podem mudar o mundo. Por essa razão ela é tão importante. E o é porque, formulada em um sentido negativo, a afirmação anterior possui total validade: se a educação não mudar os seres humanos, eles não mudarão o mundo no qual vivem.

Embora os capítulos deste livro reconheçam e enfatizem o valor político da educação, não desconhecem que assim como a reprodução social é um processo multidimensional, também o é a transformação das condições de vida que podem sustentar os princípios de justiça e igualdade que estruturam uma sociedade democrática. Se é fundamental a crítica ao *economicismo* tecnocrático que reduz a educação a mera moeda de troca, também o é o questionamento ao *redentorismo* pedagógico que, mesmo reconhecendo o valor da educação como esfera de produção de consciências críticas, acaba por uma via diferente, atribuindo toda a responsabilidade pela mudança social ao papel que a escola desempenha cumprindo ou deixando de cumprir seu mandato libertador.

Definitivamente, trata-se de reconhecer os limites da educação, e ao mesmo tempo seu enorme potencial democrático.

Este livro também reconhece que, durante os últimos anos, hou-

ve grandes avanços e conquistas democráticas na América Latina. Uma delas foi, sem dúvida alguma, a expansão dos sistemas educacionais e a universalização do acesso à educação básica, somada à significativa ampliação do ensino médio e superior, em boa parte dos países da região. Contudo, apesar dos avanços, seus capítulos alertam sobre a persistência de enormes dívidas educacionais que se acumulam, alimentando um inventário de desigualdades que parece resistir ao tempo e às demandas de justiça social e cidadania formuladas por amplos setores da sociedade.

A situação pode parecer paradoxal. Como é possível que o fracasso educacional das nações latino-americanas seja tão insistentemente mencionado, se os sistemas escolares não pararam de crescer, e inclusive o investimento em educação tem aumentado em muitos de nossos países?

Em matéria educacional, universalizar um bem significa não apenas garantir seu acesso, mas também gerar condições para que aqueles que tenham acesso a ele o façam em condições de igualdade. Por essa razão, a expansão dos sistemas escolares foi uma grande conquista democrática. De qualquer forma, porém, a enorme diferenciação e segmentação institucional que hoje caracteriza os sistemas escolares latino-americanos representa uma recorrente dívida e uma persistente injustiça social. Assim, o acesso à escola acontece em condições de extrema desigualdade entre os meninos e meninas latino-americanos. Uma desigualdade gerada pelas marcas de origem que a população infantil carrega (pobreza, discriminação étnica e racial, desigualdades de gênero, precariedade nas condições de vida, de acesso aos bens básicos e aos serviços de saúde, etc.) e pela própria fragmentação dos sistemas educacionais nacionais. Dessa forma, a mesma quantidade de anos de escolaridade não supõe a mesma oportunidade educacional quando são comparadas duas crianças de qualquer cidade latino-americana. Para saber a quais oportunidades educacionais os meninos e meninas têm acesso, é necessário saber em qual bairro vivem, qual foi o nível educacional alcançado por seus pais, qual atividade eles exercem e a renda de que dispõem, entre outros dados. A enorme pulverização do sistema faz com que, em um mesmo bairro, as diferenças entre as instituições educacionais tenham se tornado tão grandes que a quantidade de anos de escolaridade chega a ser atualmente um indicador que pouco nos diz sobre as reais oportunidades educacionais oferecidas a cada criança.

Os rankings de medição da qualidade, baseados quase sempre em provas padronizadas de aprendizagem (aplicadas em nível nacional ou internacional), podem mais esconder do que evidenciar a enorme fragmentação dos nossos sistemas escolares, assim como sua enorme diferenciação e, conseqüentemente, as razões que explicam, dentro do próprio sistema, os diferenciais de rendimento. A rigor, na América

Latina não existem sistemas nacionais de educação, mas sim circuitos educacionais diferenciados, aos quais entrarão quase todos os meninos e meninas em idade escolar. Para alguns, os mais pobres, uma escola pobre e sem condições para tornar real seu direito à educação. Para outros, aqueles que dispõem de melhores condições de vida, circuitos educacionais que abrirão oportunidades e espaços para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É neste sentido que devemos reconhecer que, em uma sociedade democrática, o grau de universalização da educação é medido pelos níveis de expansão de sua rede escolar, pelos anos de escolaridade dos meninos, meninas e jovens, e também pelo grau de justiça educacional que essa sociedade é capaz de construir, debilitando os processos de exclusão, discriminação e desigualdade que acontecem não apenas fora mas também dentro do próprio sistema escolar. A universalização do acesso à escola é uma extraordinária conquista democrática que pode ter seus efeitos enfraquecidos e amortecidos quando acontece em contextos de profunda injustiça educacional, onde reinam a desigualdade de oportunidades e de condições para reverter a herança de desigualdades que os mais pobres e excluídos carregam sobre suas costas.

Para universalizar a educação não é necessário apenas que haja mais meninos e meninas nas escolas. É necessário também que as escolas sejam cada vez melhores para todos, diminuindo o abismo que separa os que entram em uma educação de qualidade e aqueles que têm como única oportunidade uma escolaridade sem recursos, pobre, e muitas vezes abandonada à própria sorte. Em matéria de democracia, a universalização da escola e a igualdade de oportunidades e condições educacionais para todos fazem parte do mesmo processo. “Universalizar” um sistema pobre para os pobres e preservar inalterado um inventário de privilégios e oportunidades para os setores mais ricos é o que se tem feito durante boa parte de nossa história.

Sendo assim, este livro pretende apresentar diversos argumentos que contribuam para uma compreensão mais ampla do direito à educação: ter direito à educação deve significar ter direito às mesmas oportunidades educacionais, o que, na América Latina, significa inevitavelmente o desenvolvimento de políticas públicas orientadas a reverter as condições de exclusão, discriminação e abandono em que vivem milhões de meninos e meninas. Por isso, para tornar efetivo o direito à educação, a escola deve mudar, embora também devam fazê-lo o mercado de trabalho (que nega aos pais e mães dessas crianças um emprego e uma renda dignos); devem mudar as relações sociais patrimonialistas e colonialistas que discriminam os pobres por sua origem, cor da pele, que segregam as meninas por serem meninas e os meninos por

considerá-los uma potencial ameaça à segurança pública; e deve se desestabilizar o racismo institucional e o sexismo que estão enraizados no coração do Estado e que estruturam as relações interpessoais na esfera do mercado.

A luta pela educação é sempre uma luta pelos sentidos que ela assumirá no presente e no futuro de nossas sociedades. É sobre isso que tratam os capítulos deste livro, no qual reúno trabalho de estilos diferentes, embora complementares entre si.

Há alguns anos publiquei uma compilação de textos aos quais denominei *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*<sup>1</sup>. Esse volume, que teve particular impacto no Brasil e chegou a vinte edições, procurava abordar alguns dos eixos analíticos centrais para a necessária crítica aos governos neoliberais que se expandiam por toda a América Latina nos anos noventa. Este novo trabalho aparece em um contexto muito diferente, no qual conquistas democráticas, embora incipientes e ainda em plena consolidação, ampliam-se com a emergência de governos populares ou reformistas que pretendem reverter uma herança de exclusões que são históricas na região, e as quais os governos neoliberais tornaram mais estruturais. Não há dúvida alguma de que isso é muito importante, e a principal razão para que ocorra são as dinâmicas das lutas sociais que nossos povos protagonizam.

Contudo, este livro é publicado em um momento no qual a América Latina continua sendo a região mais desigual do planeta. Uma evidência que levanta enormes desafios e que, sob nenhum aspecto, pode dar margem a uma contemplativa atitude triunfalista que desconsidere o tamanho dos desafios que teremos de enfrentar. Reverter o abandono da infância, a negação dos direitos fundamentais a milhões de meninos e meninas em todo o mundo, particularmente nesta região contaminada por desigualdades e discriminação, continua sendo um imperativo ético e político.

Apresento aqui um conjunto de textos que almeja dar continuidade às reflexões daquele primeiro volume. Os ensaios são novos; a pedagogia da exclusão é a mesma.

---

1 Gentili, P. (comp.) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis, 1995. (Edição em espanhol: *Pedagogia de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. UACM, México, 2004).



# NADA EM COMUM



## **SOBRE A PEDAGOGIA DO DESPREZO PELO OUTRO**

**U**ma das mais notáveis aspirações do projeto moderno foi considerar que a educação constitui um caminho fundamental para a universalização dos saberes científicos e morais que nos ajudam a construir as bases de nossa vida em comum. Nesse sentido, a ciência e os valores democráticos são considerados um requisito indispensável para a construção do bem comum e da convivência harmônica, tolerante e pacífica entre os seres humanos. O otimismo pedagógico moderno tem sido, sem dúvida alguma, um dos pilares fundamentais de toda aspiração a se constituir uma educação universal e pública para as massas, afastando-as da ignorância e, conseqüentemente, aproximando-as dos benefícios do progresso. A partir dessa perspectiva, o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, o domínio de certas capacidades cognitivas que permitam a intervenção consciente e qualificada em um mundo cada vez mais complexo, assim como a aprendizagem de normas e valores sobre os quais se edifica uma ética cívica e republicana, constituem uma necessidade pedagógica indispensável para a construção de toda sociedade baseada no progresso e na liberdade coletiva. A educação nos ajuda a viver juntos porque, através dela, edificam-se as razões que nos unem e nos constituem como comunidade.

Os argumentos precedentes talvez fossem mais convincentes se não tivessem sido colocados sob suspeita por aqueles que, em meados do século passado, pretenderam ser nada menos do os herdeiros legítimos

timos do pensamento liberal sobre os quais foi edificada a promessa civilizatória do republicanismo moderno. De fato, uma das ofensivas intelectuais mais poderosas (e provavelmente de maior sucesso) do último século, foi a que empreenderam um conjunto de liberais ilustres dispostos a descontaminar o pensamento moderno de um suposto coletivismo perverso, bem como das pretensões racionalistas que não fariam nada além de condenar a liberdade e os direitos individuais a um mero dispositivo legal sem implicações efetivas. Durante os últimos cinquenta anos, às vezes de maneira silenciosa e nem sempre gozando do beneplácito do *mainstream* acadêmico ocidental, esses intelectuais levaram adiante uma poderosa batalha teórica – ou seja, política – contra os princípios que fundamentam toda pretensão de se construir um sentido para aquilo que aspiramos compartilhar e ter em comum, para as razões que justificam projetos coletivos e universais e para a constituição de sentidos e motivos compartilhados que nos ajudam a fundar sociedades mais igualitárias e justas.

Colocar o *comum* sob suspeita, identificando toda aspiração a se construir o que nos pertence e nos iguala como comunidade, isto é, o *público*, como a causa de todos os nossos males e sofrimentos, foi uma das maiores vitórias do liberalismo da segunda metade do século XX, um liberalismo “neutralizado”, como dirá R. Bellamy (1994), e que conseguiu destruir qualquer aspiração igualitária. A derrota do público, do comum, diante da efervescência supostamente criativa do individualismo egoísta foi gestada no plano das ideias e se consolidou no plano político ao se introduzir nas raízes da vida cotidiana de nossas sociedades. A teoria, disse certa vez Karl Marx, torna-se uma força material muito eficaz a partir do momento em que se apodera das massas.

Colocar o comum sob suspeita criou condições para a promoção de políticas de desprestígio e enfraquecimento de uma das instituições fundamentais para qualquer ordem democrática que aspira se sustentar sobre a igualdade e a justiça social: a escola pública e o direito à educação. O presente texto pretende contribuir para a compreensão das bases doutrinárias sobre as quais se edificou a crítica do liberalismo tardio em sua busca por uma ordem comum baseada nos direitos humanos universais, na igualdade e na justiça social. Identificarei este movimento intelectual pela denominação de “neoliberalismo”, concentrando-me em alguns de seus princípios teóricos e metodológicos, sem identificá-lo frente a frente com as administrações ou governos neoliberais que têm dominado os aparelhos estatais de inúmeros países, tanto no norte como no Sul, desde os anos 70 em diante. Para realizar esta tarefa, concentrei-me nas contribuições de Friedrich von Hayek (1899-1992), Ludwig von Mises (1881-1973), Murray Rothbard (1926-1995) e, finalmente, Milton Friedman (1912-2006), os quais são, sem sombra de

dúvida, quatro dos mais proeminentes representantes desta corrente do pensamento social contemporâneo.

## A SOCIEDADE COMO ILUSÃO

Hayek e Mises consideravam que a civilização ocidental e o liberalismo fundiam e confundiam suas fronteiras. Por essa razão, a crise do liberalismo (ou sua ameaça) sempre envolvia, infalivelmente, uma crise da civilização ocidental e uma conseqüente ameaça à sobrevivência da mesma. A partir dessa perspectiva, o liberalismo constitui muito mais do que uma doutrina política. Trata-se de uma atitude espiritual que, como tal, pode ser reconhecida ao longo de todo o processo de constituição história da civilização ocidental.

Para compreender melhor esta questão, é importante destacar que na obra hayekiana existe uma permanente contraposição, ora explícita ora implícita, entre um suposto estado primitivo do desenvolvimento humano e a ordem civilizatória atual, denominado pelo intelectual austríaco de “*ordem extensa de cooperação humana*”. Tal contraposição tem origem nos fundamentos sobre os quais cada tipo de ordem histórica encontra sua base de sustentação. Neste sentido, a ordem primitiva alcança coesão através do desenvolvimento do instinto e do espírito gregário, uma solidariedade comunitária baseada na existência de pequenos grupos, assim como no altruísmo ingênuo fundamentado no reconhecimento de que o indivíduo isolado carece de autonomia e capacidade de sobrevivência. Isso explica o fato de que Hayek considerasse a mentalidade primitiva como prototipicamente anti-individualista, clânica e tribal. Dessa forma, o individualismo primitivo hobbesiano não foi outra coisa além de um mito carente de toda fundamentação histórica. “Nunca se deu em nosso planeta essa suposta ‘guerra de todos contra todos’”, sustentará Hayek em sua última obra *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism (A arrogância fatal: os erros do socialismo, 1990: 41)*.

Em um sentido exatamente oposto, a ordem extensa de cooperação humana (estado superador da ordem primitiva) encontra seu fundamento na eliminação das tendências instintivas que promovem o solidarismo comunitarista e o altruísmo tribal. O processo civilizatório (e conseqüentemente o liberalismo, que coincide com ele como atitude espiritual) fundamenta-se em uma rejeição elementar a qualquer forma de igualitarismo gregário.<sup>1</sup> Nas palavras de Hayek, “uma ordem na

---

<sup>1</sup> Por isso é que para Hayek o liberalismo como elemento constitutivo do processo civilizatório era naturalmente anterior às diversas formas de representação e organização política que o mesmo foi conquistando a partir da definição como campo doutrinário. (Hayek, 1976, 1990, 1991)

qual todos tratassem seus semelhantes como a si mesmos desembocaria num mundo no qual poucos teriam a possibilidade de multiplicar-se e frutificar” (1990: 44, tradução nossa). O individualismo primitivo será, portanto, considerado como algo essencialmente contraditório à ordem extensa que promove o processo civilizatório burguês, cuja existência depende *ab origine* de indivíduos dispostos a superar seus impulsos e instintos naturais, isto é, comunitaristas.

Para ser exato, o conceito de sociedade hayekiano coincide com a noção de processo civilizatório, sendo este último a expressão de uma dinâmica que supera a mentalidade e a selvagem ordem coletivista própria das sociedades primitivas<sup>2</sup>. Em seu estado tribal, o homem não constrói sociedades, apenas comunidades gregárias fundadas sob princípios atávicos. Superar esse estado selvagem é, conforme a ótica hayekiana, a pré-condição necessária para o desenvolvimento de uma ordem civilizada. Por isso, nem o homem primitivo pode ser liberal, nem o liberalismo pode coincidir com a ordem instintiva que domina os pequenos grupos de humanos em estado selvagem. Não existe “sociedade” sem liberalismo. Não existe “liberalismo” sem sociedade. Assim sendo, os chamados Estados de Bem-Estar Social serão considerados por Hayek como “associais”, pois acabam reconstruindo a trama de uma solidariedade comunitarista baseada num pretensioso altruísmo igualitário e num ameaçador anti-individualismo próprio da lógica coletivista tribal. Trata-se de uma ordem que entra em franca contradição com uma sociedade competitiva e dinâmica. Sob a ótica de Hayek, a socialdemocracia, e de forma muito menos discreta o socialismo, constituem conceitos primitivos e gregários da ordem social.

O autor de *O Caminho da Servidão* reconhecerá, ainda, que a construção de uma ordem civilizatória nunca é produto da vontade nem do racionalismo prometeico de certos indivíduos (o fracasso dos regimes comunistas e dos *Welfare States* serão, para ele, uma clara expressão disto). A sociedade não é obra da engenharia mental dos homens que estão decididamente dispostos a “construí-la”. A ordem extensa está fundamentada numa série de

normas que regulam o comportamento humano, surgidas pela via evolutiva (especialmente as que fazem referência à propriedade plural, ao comportamento correto, ao respeito às obrigações assumidas, ao intercâmbio, ao comércio, à competência, ao benefício e à inviolabilidade da propriedade privada), e que

---

2 Hayek sempre teve uma grande desconfiança com o uso “abusivo” da palavra “sociedade”. “O adjetivo “social”, dirá, “aniquila totalmente o significado do substantivo ao qual se aplica” (por exemplo, “justiça social”, “democracia social”, “Estado social”). (Hayek 1990: 188)

geram tanto a estrutura interna dessa ordem peculiar quanto o tamanho da população atual. Tais esquemas normativos estão baseados na tradição, na aprendizagem e na imitação mais do que no instinto, e consistem, fundamentalmente, num conjunto de proibições (“é proibido fazer tal coisa”), em virtude das quais ficam especificados os domínios privados dos envolvidos. A humanidade chegou à civilização porque foi capaz de elaborar e transmitir – através dos processos de aprendizagem – tais imprescindíveis esquemas normativos (inicialmente limitados ao contexto tribal, mas expandidos, mais tarde, a espaços cada vez mais amplos) que geralmente proibiam que o homem cedesse a suas vontades instintivas e cuja eficácia não dependia do valor consensual da realidade circundante. Essas normas constituem uma nova e diferente moralidade destinada a reprimir a “moral natural”, isto é, esse conjunto de instintos capazes de aglutinar os seres humanos em grupos reduzidos, neles assegurando a cooperação, ainda que à custa de entorpecer ou bloquear sua expansão. (Hayek, 1990: 42-43, tradução nossa)

A citação anterior resume grande parte do conteúdo principal que Hayek e os mais destacados intelectuais neoliberais atribuíram ao conceito de ordem extensa de cooperação humana. Com a finalidade de definir melhor seu conteúdo, detenho-me em alguns tópicos que o caracterizam.

***Espontaneidade evolutiva.*** A ordem extensa de cooperação humana (isto é, a sociedade civilizada) é, por definição, um agrupamento de *indivíduos livres*. Entretanto, é fundamental, segundo a perspectiva doutrinária neoliberal, não supor que isto implica afirmar a possibilidade de que os indivíduos disponham, em virtude de tal atributo, de uma capacidade de ação e intervenção capaz de transformar a sociedade na qual vivem e segundo seus interesses particulares e demandas. O individualismo hayekiano não está fundamentado numa cega confiança iluminista ou, como já foi dito, numa visão prometeica acerca das habilidades e aptidões individuais para interferir no “normal e evolutivo” desenvolvimento da ordem social. Pelo contrário, esse individualismo faz referência à existência de uma esfera de liberdade inalienável da qual os indivíduos devem gozar em todo regime histórico civilizado. Esta esfera tem limites claros: se os indivíduos fossem livres para mudar a sociedade como e quando tivessem vontade, a própria esfera da liberdade individual estaria ameaçada, pois nem todos os indivíduos, necessariamente, aceitariam da mesma forma e com a mesma simpatia as mudanças feitas por outros indivíduos que compartilham com eles da mesma ordem social.

Por essa razão, para Hayek, a ordem extensa de cooperação humana é resultado de múltiplas ações individuais (na verdade, da cooperação humana), fator que a torna imune à vontade arbitrária de alguns poucos indivíduos dispostos a alterar o desenvolvimento de sua evolução natural. Nesse sentido, uma das características de maior destaque deste processo evolutivo é a *espontaneidade*. A ordem civilizatória não segue um plano pré-determinado para seu desenvolvimento; ela evolui de forma aberta a partir de um complexo processo de ensaio e erro, da cooperação voluntária entre indivíduos, do sucesso e do fracasso das ações individuais, das múltiplas estratégias de adaptação desenvolvidas por cada um, dos acordos e contratos sempre instáveis entre pessoas que se dispõem a realizar um determinado tipo de intercâmbio, dos desejos realizados ou frustrados que remetem a vontades em permanente construção e evolução, dos ajustes e desajustes mútuos. Sendo assim, é impossível saber o resultado ou prever a direção que será tomada por estes intercâmbios: a espontaneidade é o requisito de harmonia e equilíbrio que dá precisão a toda a ordem extensa de cooperação humana.

“Harmonia” e “equilíbrio” da ordem extensa não significam que cada indivíduo tenha garantias pré-estabelecidas para a satisfação de sua vontade e seus desejos, mas a possibilidade de uma esfera de intercâmbios aberta, onde cada um pode livremente pôr em jogo sua vontade e seus desejos, sem a interferência de outros, assumindo o risco subjacente a toda ação individual, isto é, a possibilidade de ganhar ou perder.

Na perspectiva doutrinária hayekiana, os homens podem, por meio de sua livre ação, mudar (ou seja, melhorar ou piorar) sua própria situação no mundo social, afirmação que formulada em direção inversa não tem qualquer sentido. Em suma, a natureza espontânea da ordem extensa de cooperação humana faz com que esta seja imune a qualquer pretensão planejadora ou racionalista. O sistema é “ordenado”, sem que isso pressuponha a existência de critérios “deliberados” de ordenamento<sup>3</sup>. Por esse motivo, a partir da ótica neoliberal, os *Welfare States* fracassaram e, por esse mesmo motivo, os socialismos sempre fracassarão<sup>4</sup>.

É neste contexto que deve ser compreendida a enfática crítica formulada por Hayek às perspectivas denominadas *construtivistas*. Segundo a ótica hayekiana, o construtivismo parte de uma falsa crença: “[se] o homem criou as instituições da sociedade e da civilização, ele deve

---

3 A distinção e contraposição entre “ordem espontânea” e “ordem deliberada” é fundamental na terminologia hayekiana. Assim como afirma Paloma de la Nuez, “esta ordem [ordem extensa] surge do mútuo e espontâneo ajuste de seus elementos; da autocoordenação das atividades humanas sem uma organização deliberada ou inteligência direcionadora que as ordene”. (1994: 202, tradução nossa)

4 Esta é uma das teses defendidas por Hayek em sua célebre crítica aos regimes socialistas realizada em *A Arrogância Fatal* (1990).

ser capaz de modificá-las como quiser para satisfazer seus desejos e anseios” (Hayek, 1981: 3, tradução nossa). Segundo Hayek, uma posição semelhante surge com Descartes, na modernidade, sendo desenvolvida por Voltaire e os mais ilustres representantes da Idade da Razão<sup>5</sup>, para logo ser levada ao paroxismo pelo contratualismo rousseauiano. Contra toda pretensão racionalista, o autor de *A Arrogância Fatal* insistirá em demonstrar ao longo de toda sua obra filosófica que

os homens, em sua conduta, *nunca* agem guiados apenas por seu entendimento das relações causais entre meios conhecidos e certos fins desejados, mas também agem guiados por normas de conduta das quais poucas vezes são conscientes, as quais certamente não inventaram conscientemente, e que distinguir a função e significação disso é uma tarefa difícil e apenas parcialmente alcançada pelo trabalho científico. (Hayek 1981: 6, tradução nossa)

A existência de uma série de regras e normas que vão ganhando fisionomia no longo, complexo e espontâneo processo evolutivo do desenvolvimento histórico, orienta a ação dos indivíduos nas diferentes esferas sociais nas que decidem realizar seus intercâmbios e satisfazer suas necessidades. Regras e normas que, sem serem deliberadamente construídas nem necessariamente conhecidas por todos, são historicamente acumuladas. De seu respeito depende a preservação da ordem extensa de cooperação humana. Na própria dinâmica evolutiva dessa ordem, o conjunto normativo vai passando por um rigoroso processo de seleção natural “durante o qual grupos que alcançaram uma ordem mais eficiente as substituíram – ou foram imitadas – por outros, quase sempre sem saber a que se devia sua superioridade” (Hayek, 1981: 7, tradução nossa).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Hayek se referia a ela como “a irracional Idade da Razão”. Note-se em sua célebre conferência *Os erros do construtivismo*. (Hayek, 1981)

<sup>6</sup> Hayek, em seu primeiro capítulo de *A fatal arrogância*, tratará de diferenciar-se das posições evolucionistas de tipo darwinista, especialmente do darwinismo social, sem deixar de defender um tipo específico de argumentação baseada no caráter inextricável dos processos de seleção evolutiva. O porquê da rejeição de Hayek com relação ao Darwinismo social, entretanto, não chega a ser muito claro, já que a lógica de sua argumentação nos dirige diretamente a ele. Em verdade, a preocupação do intelectual austríaco parecia estar muito mais em defender a perspectiva evolucionista que em diferenciá-las das outras. Depois de uma rápida visita aos limites do darwinismo social para compreender a evolução cultural, afirma: “O darwinismo social erra em muitos aspectos. Por outro lado, as duras críticas que hoje se lançam contra ele não deixam de ser fruto também de sua radical rejeição dessa fatal arrogância que pretende que o homem possa moldar a sua maneira a realidade circundante. E mesmo que este último conceito não tenha nenhuma relação com a teoria da evolução devidamente entendida, no que se diz respeito às dis-

É importante destacar que a perspectiva evolucionista de Hayek, apesar de ser profundamente antirracionalista, não nega ao indivíduo uma limitada capacidade de previsão e avaliação sobre sua vida e sobre os acontecimentos sociais. Se não fosse assim, o próprio neoliberalismo deveria ser considerado também um ameaçador subproduto da corrente construtivista. Semelhante questão oferece ao esquema analítico hayekiano um enorme problema argumentativo. De fato, se a espontaneidade e a imprevisão fossem totais e absolutas, como predizer que o keynesianismo, a socialdemocracia e o socialismo são *inevitavelmente* negativos para o bem-estar dos indivíduos e condenarão *sempre* nossas sociedades a percorrerem um ditatorial caminho de servidão? Poderíamos afirmar, mantendo-nos fiéis à doutrina essencialista neoliberal, que keynesianos, democratas sociais e socialistas desempenharam um papel trágico no que se refere à construção de uma sociedade de homens livres. Mas como atribuir validade *universal e perpétua* a essa observação? O próprio Hayek reconhecerá em sua importante obra *Os Fundamentos da liberdade* que “somos tão pouco capazes de conceber o que a civilização será ou poderá ser daqui a cem anos, ou inclusive daqui a vinte e cinco anos, como nossos antepassados medievais ou inclusive nossos avós o foram para prever a maneira como vivemos hoje” (Hayek, 1991:42, tradução nossa). Se aceitamos essa premissa, como crer no próprio Hayek, quando este profetiza veementemente acerca do destino que nos caberá se ocorrer o triunfo do coletivismo intervencionista? Dessa forma, o anti-construtivismo hayekiano pode chegar a transformar-se num verdadeiro contrassenso, capaz de negar as proféticas previsões do intelectual austríaco ou, no melhor dos casos, uma navalha de dois fios capaz de ferir a quem dela se vale para proteger-se do “intelectualismo arrogante”. Hayek pretenderá dar uma resposta a este dilema, mesmo que não seja de forma muito convincente. Mas para entender melhor seus argumentos, devemos nos ater primeiro a uma caracterização mais precisa do conceito de ação individual, pilar doutrinário do neoliberalismo essencialista.

***A ação individual e a inexistência da sociedade.*** A conceitualização da atividade individual constitui uma questão de fundamental relevância analítica para os autores pertencentes à chamada *Escola Austríaca*, inaugurada por Carl Menger, seu eficiente sucessor Eugen Von Böhm-Bawerk e Friedrich von Wieser no fim do século XIX.<sup>7</sup> Uma

---

ciplinas humanas, não é estranho que ocorra esta confusão metodológica (assim como outros evidentes erros que viciam também o darwinismo social) para justificar a rejeição de toda explicação evolutiva”. (Hayek, 1990: 63, tradução nossa)

<sup>7</sup> Ver Dobb, M. *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1975; especialmente o capítulo 7. Também, Rothbard (1985).

das figuras de maior destaque desta perspectiva teórica foi Ludwig Von Mises, referência central do campo doutrinário neoliberal e mestre de dois de seus discípulos mais importantes: o próprio Friedrich von Hayek e Murray Rothbard.<sup>8</sup> Mises foi, sem dúvidas, quem tratou a dimensão individual da ação social com mais densidade e profundidade conceitual em sua monumental obra *Human Action. A treatise on economics*, publicada pela primeira vez em 1949.<sup>9</sup>

Para Mises, a ação humana individual tem uma importância central nos fenômenos sociais: fora da interação estabelecida entre *indivíduos que atuam*, a sociedade carece de existência real. O intelectual vienense reconhecerá que “o indivíduo vive e atua em sociedade. Mas a sociedade não é nada além dessa combinação de esforços individuais. *A sociedade em si não existe*, a não ser através da ação dos indivíduos. É uma ilusão imaginá-la fora do âmbito das ações individuais. Falar de uma existência autônoma e independente da sociedade, de sua vida, sua alma e suas ações, é uma metáfora que pode facilmente levar a erros grosseiros” (Mises, 1995a: 143; grifos nossos; tradução nossa). Observação que seria repetida anos mais tarde por Margaret Thatcher num discurso que rapidamente deu a volta ao mundo.

Se a sociedade é uma entidade sem existência própria, a ação individual se torna o núcleo constituinte de todo o intercâmbio, acordo, contrato e de toda a atividade institucional. Na verdade, nada do que acontece na esfera daquilo que denominamos “sociedade” pode ser compreendido se não se compreende a ação humana que pré-determina as interações entre as pessoas. Mas a ação humana pode ser compreendida? A resposta de Mises é cautelosa e complexa.

A ação humana pode ser compreendida se for submetida a uma análise rigorosa, respeitando certos critérios metodológicos que correspondem ao campo de uma ciência específica: a *praxeologia*, ou teoria geral da ação humana. Um dos componentes essenciais da praxeologia, dirá Mises, é a *catalática*, também denominada teoria da ordem de mercado, isto é, das relações de intercâmbio entre os indivíduos.<sup>10</sup> A praxeologia parte de uma série de pressupostos fundamentais, alguns dos quais são:

---

8 Hayek também era austríaco, mas a influência miseana de Rothbard data da estadia do mestre vienense na *Graduate School of Business* da *New York University* a partir do ano 1945. A importância de Mises é fundamental no pensamento neoliberal, o qual se revela na influência por ele exercida sobre três grandes figuras políticas da Europa de pós-guerra: Wilhelm Röpke, Luigi Einaudi e Jacques Rueff.

9 As referências que aqui farei a esta obra correspondem à edição brasileira: Mises, L. *Ação Humana. Um tratado de economia*, Insituto Liberal, Rio de Janeiro, 1995.

10 Hayek usava o conceito de *catalaxia* como sinônimo de economia. Para uma compreensão dos argumentos hayekianos a favor da validade e utilidade desta noção, ver o capítulo VII de *A arrogância fatal*, titulado eloquentemente “Nossa envenenada linguagem”.

- 1– Apenas a ação torna o homem *humano*. O pressuposto básico da teoria é que o homem não é apenas *homo sapiens*, mas também *homo agens*. Por isso:

Seres humanos que, por nascimento ou por defeitos adquiridos, são irremediavelmente incapazes de qualquer ação (no sentido estrito do termo e não apenas no sentido legal), praticamente não são humanos. Mesmo que as leis e a biologia os considerem humanos, falta-lhes a característica essencial do homem. A criança recém-nascida também não é um ser agente. Ainda não percorreu o caminho da concepção até o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Enquanto isso, no final desta evolução, torna-se um ser agente. (Mises, 1995a: 15)

- 2– Os indivíduos “totais” são *agentes*, o que quer dizer que agem com o objetivo de satisfazer necessidades.<sup>11</sup> O motor da ação é a satisfação de determinados desejos, os quais variam de indivíduo para indivíduo, escapando a qualquer tipo de pretensão normativa ou padronização: os desejos e as necessidades de cada um são sempre desejos individuais. A existência de *desejos coletivos* só pode ser aceita, segundo Mises, no terreno das metáforas e dos usos figurativos da linguagem.
- 3– Como consequência disso, pode-se afirmar que o que move os indivíduos à ação é um estado de *insatisfação* frente a determinadas circunstâncias.
- 4– Não existem critérios universais de satisfação e conforto. Cada indivíduo define mediante critérios, princípios e valores próprios e inalienáveis as coisas, situações ou condições que acreditam ser incômodas e, com isso, a vontade para agir. A busca da felicidade é um estímulo da ação. Entretanto, “ninguém tem condições para determinar o que faria outro homem mais feliz”. (Mises, 1995a: 15, tradução nossa)
- 5– A teoria geral da ação, a praxeologia, mantém-se neutra e indiferente perante os critérios, princípios e valores dos indivíduos. Não julga. Sendo assim, “suas conclusões são válidas para todos os tipos de ação, independentemente dos objetivos pretendidos. É uma ciência dos meios e não dos fins. Emprega o termo ‘feli-

---

<sup>11</sup> Mesmo que Mises não utilize a distinção indivíduos *totais*, ou, conseqüentemente, *parciais*, tomo a liberdade para fazê-lo, já que isto nos permite compreender melhor sua interpretação acerca das dimensões da ação humana. *Totais* são, desta forma, os indivíduos agentes. *Parciais*, aqueles que, incapazes de agir, estão limitados na realização de sua liberdade. A inclusão das crianças nesta categoria é por demais interessante.

cidade' num sentido meramente formal (...) [já que] não implica nenhuma afirmação sobre a situação da qual o homem espera obter felicidade". (Mises, 1995a: 16, tradução nossa)

- 6- Em sua atuação, o homem controla seus instintos e impulsos. Mesmo quando é movido pela necessidade de satisfazer um instinto brutal, o indivíduo tem a possibilidade (diferentemente dos animais) de escolher se insiste na realização de seu desejo, apesar das consequências que lhe trará esta ação. Indivíduos que, pelos motivos que sejam, não podem controlar seus impulsos, estão inibidos de agir (não são *agentes*) e, conseqüentemente, não podem ser considerados plenamente humanos.<sup>12</sup>
- 7- Atuando, o homem é sempre *racional* ("agir racionalmente", é, conseqüentemente, uma expressão redundante). Não existe, portanto, *ação irracional*, já que isto supõe uma contradição no significado de ambos os termos.<sup>13</sup> Trata-se, naturalmente, de uma razão redutível ao indivíduo e que não existe fora dele. O objetivo final da ação sempre é a satisfação de algum desejo do homem agente. Na medida em que ninguém tem condições de substituir os juízos de valor de um indivíduo por seu próprio juízo, é inútil ou trivial fazer juízos acerca dos objetivos e das vontades de outras pessoas. Ninguém tem condições de afirmar o que faria outro homem mais feliz ou mais infeliz. Aquele que critica está nos informando o que imagina que faria se estivesse no lugar de seu semelhante, ou então está proclamando, com arrogância ditatorial, o comportamento de seu semelhante que lhe seria mais conveniente. (Mises, 1995a: 20)
- 8- A racionalidade da ação não garante seu sucesso. De fato, um indivíduo pode determinar racionalmente seu desejo, agir com a pretensão de satisfazê-lo e fracassar na tentativa. A falibilidade da razão resume a falibilidade da ação humana. A sociedade progride graças a este mecanismo.<sup>14</sup>

---

12 "O homem – afirma Mises – não é apenas um animal totalmente sujeito aos estímulos que determinam as circunstâncias de sua vida". (Mises, 1995a: 37, tradução nossa)

13 Segundo o esquema analítico misiano, todos aqueles que agem de forma "irracional" não podem ser considerados plenamente humanos. As crianças voltam a ser um bom exemplo da natureza incompleta dos indivíduos "incapacitados de agir".

14 Novamente: "os juízos finais de valor e os objetivos finais da ação humana são dados para qualquer tipo de pesquisa; não são passíveis de maiores análises. A praxeologia lida com os meios e recursos escolhidos para a obtenção de tais objetivos finais. Seu objetivo são os meios, não os fins". (Mises, 1995a: 23, tradução nossa)

- 9– Fiel aos ensinamentos da Escola Austríaca, Mises afirma que a praxeologia é essencialmente subjetivista. Os juízos e ações individuais são um *dado* e, como tal, dependem de critérios subjetivos que estão acima de qualquer deliberação ou juízo coletivo, assim como de qualquer avaliação científica ou de qualquer interferência moral externa ao próprio indivíduo.
- 10– A ação pressupõe a existência de relações de causa e efeito. O homem age ou deixa de agir porque reconhece a causalidade dos acontecimentos. Insistindo no que já foi afirmado no tópico 8: isto não quer dizer que a decisão individual de agir ou deixar de agir garanta às pessoas o sucesso na satisfação de seus desejos ou na realização de sua felicidade.
- 11– As relações de causalidade permitem que se compreenda, sob a perspectiva praxeológica, como os indivíduos, no transcurso de sua ação, movem-se por um critério de *utilidade*. Os agentes atuam para maximizar sua felicidade e para minimizar sua falta de conforto: o utilitarismo guia seus procedimentos e escolhas. “Utilidade”, para a teoria geral da ação humana, quer dizer: “importância atribuída a alguma coisa e razão de sua suposta capacidade para minimizar circunstâncias incômodas”. (Mises, 1995a: 120, tradução nossa) A validade desse critério utilitarista é também de índole individual. Nem todos os agentes atribuem aos mesmos acontecimentos o mesmo grau de mal-estar; nem todos definem o mesmo rumo de ação perante semelhantes ou idênticas situações de infelicidade. Neste caso, a praxeologia tampouco se preocupa com a coincidência ou não entre o valor de uso “subjetivo” que os indivíduos atribuem a determinado bem e o suposto valor de uso “objetivo” que este bem possui. Os critérios de utilidade e, conseqüentemente, o valor atribuído pelos indivíduos a determinados acontecimentos e bens, depende de cada indivíduo. Como veremos mais adiante, existe um fator de conhecimento e ignorância imponderável que entra em jogo em todo tipo de escolha. Determinada ação pode maximizar a felicidade de um indivíduo, enquanto minimiza a de outro. Em ambos os casos, são colocados em jogo conhecimentos e experiências acumuladas. Também um determinado grau de ignorância: a pessoa pode desconhecer alternativas de ação ou outros bens que poderiam permitir um acesso mais direto ao ansiado bem-estar. O importante para a praxeologia é que *somente o indivíduo* tem legítima soberania sobre as escolhas. A pretensão de tentar alterar o rumo das decisões individuais (com a desculpa de “ajudar” determinados indivíduos a maximizarem sua felici-

dade evitando que “cometam erros”), terá consequências sempre mais arriscadas que os “erros” que eventualmente cada indivíduo possa cometer na implementação de suas opções de escolha. Este tipo de intervenção, segundo a praxeologia, é o prenúncio do totalitarismo, o começo de todo caminho de servidão.<sup>15</sup>

- 12– Após chegarmos a este ponto, estamos em melhores condições de compreender que, para Mises e outros expoentes do neoliberalismo, a mal chamada “esfera da sociedade” não é nada além da esfera onde os indivíduos se reúnem voluntariamente para o exercício de sua ação e prática de suas escolhas. Na verdade, como fica claro na posição de Hayek, a satisfação das necessidades individuais requer o intercâmbio, já que este constitui o mecanismo apropriado para a maximização dos benefícios. Indivíduos isolados não poderiam realizar de forma plena sua felicidade sem o concurso de ações baseadas na cooperação. *A sociedade não existe*. O que existem são os indivíduos que a criam, pois graças a ela (e nela) são realizados seus fins particulares. Tal como afirma Ludwig Von Mises:

O fator fundamental que fez com que a cooperação, a sociedade e a civilização existissem, e que transformou o animal homem num ser humano, é o fato de que o trabalho que se baseia na divisão do trabalho é mais produtivo que o trabalho solitário, somado ao fato de que a razão humana é capaz de perceber esta verdade. Se não fosse por isso, os homens seriam sempre inimigos mortais uns dos outros, rivais irreconciliáveis esforçando-se para garantir uma parte dos escassos recursos que a natureza oferece como meio de subsistência. Cada homem seria forçado a ver os outros como seus inimigos. Seu intenso desejo de satisfazer seus próprios apetites o conduziria a um conflito implacável com seus vizinhos. Nenhum sentimento de simpatia poderia nascer em tais condições.

(...) Num mundo hipotético, onde a divisão do trabalho não aumentasse a produtividade, não haveria sociedade. Não haveria qualquer sentimento de benevolência e de boa vontade.

O princípio da divisão do trabalho é um dos grandes princípios do acontecer cósmico e da transformação evolutiva. (Mises, 1995a: 144, tradução nossa)

---

15 O problema da *utilidade* se vincula de modo geral na análise da Escola Austríaca, com a chamada “lei de utilidade marginal decrescente” na determinação do valor. O tema ultrapassa os limites deste trabalho. Ver mais a respeito em: Rothbard, M. *Individualism and Philosophy of Social Science* (1987).

A contribuição realizada por Mises em *Human Action* não chegará a resolver os problemas analíticos do espontaneísmo hayekiano, e ainda abrirá um número não menor de dificuldades argumentais. Analisar o papel atribuído às noções de conhecimento e ignorância nos permitirá avançar melhor pelos labirintos desta retórica.

## CONHECIMENTO E IGNORÂNCIA

No capítulo “O poder criador da sociedade livre”, de *Os Fundamentos da Liberdade* (1991) [*The Constitution of Liberty*, 1959], Hayek reconhecerá que a natureza sempre limitada do saber evidencia que a ignorância é o motor da evolução social. Em contraposição, as perspectivas que atribuem ao conhecimento um papel protagonista no desenvolvimento humano, especialmente ao conhecimento científico e tecnológico, Hayek sustentará que “para compreender o funcionamento da sociedade, devemos tentar definir a natureza geral e o grau de nossa ignorância”. O que nos dá condições de aceitar que “a ideia de que o homem possui uma mente capaz de conceber e criar a civilização é fundamentalmente falsa” (Hayek, 1991: 41, tradução nossa). Sendo assim, o desenvolvimento da mente e do conhecimento é subordinado ao desenvolvimento da civilização e não o contrário, como poderiam presumir as interpretações racionalistas ou contratualistas.

Esta questão, que também é fundamental no esquema analítico neoliberal, está fundamentada em três premissas:

- 1– O conhecimento só existe realmente se é definido como produção individual.
- 2– Desta forma, o conhecimento é sempre uma entidade dispersa.
- 3– É logicamente e empiricamente impossível predeterminar o conhecimento possuído por todos os indivíduos e, muito menos, tentar prever o que cada um fará com o conhecimento que possui.

Como afirma Hayek:

O conhecimento existe unicamente como conhecimento individual. Falar sobre o conhecimento da sociedade como um todo não é nada além de uma metáfora. Não é possível que exista como totalidade e de forma geral a soma de conhecimentos de todos os indivíduos. O grande problema reside na maneira como se aproveita este conhecimento, que existe somente de

forma dispersa, como partes diferentes e separadas e, às vezes, como crenças em conflito entre todos os homens.

Em outras palavras, como membro de uma sociedade civilizada, o homem pode perseguir seus objetivos individuais com muito mais sucesso do que obteria agindo como franco-atirador, porque a civilização nos facilita constantemente o aproveitamento do conhecimento que individualmente não possuímos e porque cada indivíduo, ao fazer uso de seu conhecimento particular, ajuda outros indivíduos desconhecidos. Sabemos pouco sobre os singulares acontecimentos aos quais continuamente toda a atividade social se ajusta para proporcionar o que aprendemos a esperar. Mas sabemos ainda menos sobre as forças que operam este ajuste mediante uma coordenação apropriada das atividades individuais. Nossa atitude ao descobirmos o limitado conhecimento que temos sobre o que nos faz cooperar é, em conjunto, uma atitude de ressentimento mais que de admiração ou curiosidade. Muito do nosso intenso e eventual desejo de acabar com a total e intrincada maquinaria da civilização se deve a essa incapacidade do homem em compreender o que está fazendo. (Hayek, 1991: 43, tradução nossa)

Os conhecimentos individuais são, por definição, dispersos, embora não por esta razão se encontrem atomizados e em perpétua desorganização. A partir da perspectiva hayekiana, existe neles uma *ordem* derivada de um ajuste não deliberado, espontâneo e acumulativamente variável. Isto é, os saberes (não só os científicos, mas *toda* classe de saber) estão em intercâmbio e em fluxo permanente, produzindo-se entre eles inumeráveis reajustes orientados à solução de problemas. Tais reajustes nunca se cristalizam de forma definitiva, estando sujeitos a transformações permanentes que são aplicadas pelos próprios indivíduos a partir e em virtude de suas inumeráveis e imprevisíveis transformações e de sua permanente cooperação. Não existe *um* conhecimento, existem múltiplos saberes que entram em jogo quando os indivíduos se dispõem a satisfazer suas necessidades.

Novamente, é importante destacar que os saberes que entram em jogo durante toda e qualquer dinâmica de intercâmbio não necessariamente são “conhecidos racionalmente” por todos os indivíduos. A intuição, o *savoir faire*, a imitação e a experimentação desempenham um papel fundamental neste jogo. O sucesso de uma sociedade livre (isto é, de uma ordem civilizada) reside na possibilidade de que cada indivíduo possa desenvolver seus conhecimentos acumulados mediante

a experiência, a imitação e a habilidade, sem qualquer coação ou interferência. Embora este seja um processo realizado na esfera do que poderíamos denominar “sociedade”, somente tem sentido e é colocado em prática como atividade estreitamente individual.

A combinação de conhecimento e aptidão que leva ao sucesso não é fruto de uma deliberação comum de pessoas que procuram uma solução para seu problema mediante um esforço conjunto. Na verdade, são o produto de individualidades que imitam aqueles que alcançaram mais sucesso em sua existência, ao serem guiados por sinais ou símbolos tais como os preços obtidos por seus produtos ou por expressões de estima moral ou estética, ao observar determinadas normas de conduta. Em resumo, o processo consiste em usar os resultados da experiência de outros. É essencial que a cada indivíduo lhe seja permitido agir de acordo com seu conhecimento específico – sempre único, ao menos quando se refere a alguma circunstância em especial – e ao próprio tempo usar suas oportunidades e habilidades individuais dentro dos limites por ele conhecidos e para seu próprio interesse individual. (Hayek, 1991: 47, tradução nossa)

A concepção de *liberdade* de Hayek, tema central em toda sua obra, é derivada, filosoficamente, do valor dado por ele ao conhecimento e à ignorância. De fato, se pudéssemos prever os comportamentos humanos mediante um domínio total do conhecimento disponível, não haveria espaço para a liberdade individual. O homem é livre porque não conhece tudo e porque, a partir do que conhece, age.<sup>16</sup> Nem todos conhecem as mesmas coisas e, se isto fosse possível, duas pessoas que tivessem exatamente o mesmo conhecimento nunca agiriam da mesma forma. Nossa inevitável ignorância é o fundamento da liberdade.

Dessa afirmação derivam-se vários assuntos relevantes.

Em primeiro lugar, toda atividade de planejamento que se apropria da autoridade sobre as ações e decisões individuais de outras pessoas acaba negando a liberdade de que qualquer indivíduo deve dispor na hora de decidir como atuar em virtude do que conhece ou ignora. A atividade econômica é um bom exemplo disso. Nos intercâmbios econômicos, os indivíduos compartilham conhecimentos, aproveitam informações que estão disponíveis, imitam as ações ou estratégias experimentadas ou criam outras que nunca antes foram realizadas. Os

---

<sup>16</sup> Aqui, o conceito de *ação* concorda com a perspectiva elaborada por Mises de indivíduo *agente*.

intercâmbios econômicos são livres se os indivíduos o são para estabelecer o rumo e sentido de suas ações e escolhas. Trata-se, obviamente, de um silogismo curioso: o sistema é livre se os indivíduos e os intercâmbios realizados entre eles também o são. Problema que, para Hayek, pode ser resolvido através do reconhecimento de que a falta de certezas, ou melhor, a permanente presença de probabilidades incertas derivadas da nossa ignorância, deve ser respeitada porque é neste ponto onde se realizada a prática da liberdade: frente às múltiplas opções apresentadas aos indivíduos para agir (no campo econômico ou em qualquer outro) cada um escolhe seu próprio caminho e, desta forma, assume seus próprios riscos. O planejamento das ações ou decisões alheias, longe de abrir um leque de opções, encerra-as, impedindo, sob um manto de paternalismo, que as próprias pessoas escolham suas alternativas ou seus caminhos a seguir, desfrutando (ou sofrendo, conforme seja o caso) os resultados indeterminados de suas respectivas escolhas.

Por outro lado, e conseqüentemente, a experiência da liberdade – entendida desde a matriz analítica hayekiana – não pressupõe a existência de fins ou metas predeterminadas. Isto é, contra toda pretensão socializante, desde o ponto de vista da filosofia política neoliberal, a liberdade não é conquistada a partir da satisfação de uma série de objetivos ou condições específicas. Por exemplo, estabelecer que para alcançar um grau mínimo de liberdade os indivíduos precisam contar com uma renda determinada constitui um contrassenso e, também, um alarde de autoritarismo antiliberal. Na perspectiva doutrinária do neoliberalismo, os indivíduos devem ser livres para realizar as ações e decisões que achem mais convenientes para alcançar uma determinada capacidade aquisitiva. Para isso, serão postas em jogo uma série de estratégias vinculadas ao que aprenderam e, naturalmente também, ao que ignoram. *Livremente*, cada um irá conquistando aquilo que merece. Desta forma, a *competição* se transforma num dos pilares fundamentais da liberdade.<sup>17</sup>

Da mesma forma, esta concepção de liberdade se assenta sobre um radical anti-intelectualismo que aproxima o neoliberalismo fundamentalista da filosofia política conservadora. Segundo a perspectiva hayekiana, os intelectuais costumam assumir de forma vaidosa e arrogante a suposta representação de indivíduos, grupos e até sociedades na determinação dos “melhores caminhos” para resolver problemas ou satisfazer necessidades. Apoiados na falsa validade universal dos conhecimentos científicos e tecnológicos, os intelectuais, para Hayek, pretendem se autoproclamar intérpretes da vontade coletiva, impedindo, desta

---

17 Neste sentido, uma distribuição da renda altamente polarizada não nega a liberdade dos indivíduos, se a mesma foi resultado de um jogo competitivo interindividual.

forma, a livre circulação de experiências e intercâmbios individuais que permitem o verdadeiro progresso social. A conclusão de Hayek sobre este aspecto é sumária: “este é o motivo pelo qual os intoxicados pelo progresso do conhecimento se transformam tão frequentemente em inimigos da liberdade”. (Hayek, 1991: 45)

Podemos observar que o dilema ao qual nos referíamos anteriormente, em lugar de ser elucidado, tornou-se ainda mais obscuro. Na verdade, para Hayek, a natureza espontânea e imprevisível do desenvolvimento social transforma em inútil qualquer esforço de predição intelectual e torna negativo todo planejamento racional de políticas que envolvem ações ou decisões individuais.

Afirmei anteriormente que, do ponto de vista de Hayek, “espontaneísmo” não quer dizer ausência de ordem, mas, ao contrário, numa sociedade de homens livres, trata-se de um sinônimo. Também significa que o conhecimento, sendo sempre individual e disperso, nem por isso se encontra em estado de caos. De tal modo, mesmo que a ordem espontânea não tenha uma estrutura predefinida, possui, sim, uma coerência, um conjunto de regularidades e um componente que, na perspectiva doutrinária do neoliberalismo, costuma ser apresentado com a força de um verdadeiro *a priori*: a propriedade privada como direito inalienável dos indivíduos livres.

Na ordem extensa de cooperação humana, a espontaneidade tem como limite inviolável o direito de propriedade das pessoas. Sendo assim, dispomos de um critério valorativo que nos permite saber e distinguir de maneira geral o que é “bom” do que é “mal”, o “justo” do “injusto”. Não podemos prever o que os indivíduos farão no futuro, como se comportarão diante de determinadas circunstâncias, nem ao menos podemos prever qual serão essas circunstâncias. Estamos inexoravelmente condenados a uma ignorância produtiva.<sup>18</sup> Hayek reconhecerá que, diante de tamanha incerteza, a certeza da propriedade privada é o pré-requisito básico para evitar que nos lancemos em direção ao caos. Esse é o fundamento para a condenação do projeto keynesiano e socialista: ambos são apenas um mecanismo de violação dos direitos de propriedade e, desta forma, idealizações autoritárias e inevitavelmente contrárias à ordem civilizatória. Violando os direitos de propriedade, o Estado de Bem-estar e o Estado Socialista colocam-se na contramão da história como dinâmicas evolutivas. Por esse motivo, na perspectiva de Hayek, podemos condenar ditas alternativas sem nos transformarmos em pretensiosos profetas intelectuais que desejam

---

18 “Produtiva” porque, conforme vimos, a ignorância acaba se constituindo não como um limite para a ação, mas como um verdadeiro estímulo que potencializa as ações e os intercâmbios individuais.

orientar o rumo do “normal” desenvolvimento evolutivo das sociedades realmente existentes. Condenando esse tipo de projeto, protegemos as condições que fazem da ordem social uma esfera de liberdade. Em suma, nós nos transformamos em defensores ativos da incerteza e do espontaneísmo a partir do humilde reconhecimento de que apenas a ação individual colocada em intercâmbio, em interação, permite a evolução da espécie.

A solução hayekiana para este dilema é limitada em vários aspectos, mas fundamentalmente em um: a partir de que argumentos podemos chegar à conclusão de que a propriedade privada merece ser defendida a tal ponto que impõe a fronteira entre o justo e o injusto, entre a lei e o delito, entre o bom e o mal? Seguindo o raciocínio de Hayek, a propriedade privada, assim como qualquer outra instituição, não foi um produto da mentalidade prometeica e construtivista de alguns indivíduos iluminados, mas o resultado de um longo processo evolutivo que lhe oferece existência real *nos* indivíduos e *além* deles. Se a propriedade privada é fruto da evolução espontânea, o que nos garante que ela, como muitas outras instituições, não desaparecerá? O surgimento da propriedade privada foi fundamental para a construção do processo civilizatório: quem pode nos garantir que seu desaparecimento (espontâneo e não proposital) não trará também consigo um enorme impulso liberador aos indivíduos? O que faz da propriedade privada um atributo perene na sociedade de homens livres? Novamente, então: se os indivíduos são verdadeiramente *livres*, por que não podem sê-lo para acabar de uma vez por todas com a propriedade privada, mediante seus intercâmbios e no longo processo do desenvolvimento histórico, sem que intervenham decisões coercitivas, autoritárias ou qualquer pretensão diretivista? Assim como as demais instituições, a propriedade privada surgiu do livre e espontâneo intercâmbio estabelecido entre os indivíduos. O uso da chupeta para as crianças, também. Por que a propriedade privada é mais inalienável que o direito das crianças a utilizar suas deliciosas chupetas?

Hayek não resolve o problema, e passa a apelar a critérios apriorísticos destinados a justificar a defesa irrestrita da propriedade privada, ou a simples argumentos dogmáticos que desestabilizam a própria argumentação evolucionista do pai do neoliberalismo teórico. Vários hayekianos perceberam esta evidente contradição, embora não por isso tenham se dado o trabalho de superá-la.<sup>19</sup>

---

19 Paloma de la Nuez, por exemplo, em sua apologética obra sobre a contribuição hayekiana ao campo da filosofia política, afirma que “tais princípios gerais, abstratos, nem sempre articuláveis nem articulados, compartilhados por todos os membros da sociedade, fundamento das leis [entre os quais a defesa inalienável da propriedade privada ocupa um papel fundamental], são inamovíveis e sua manutenção é incondicional. Entretanto, não

Aquele que conseguiu fazê-lo, embora tenha introduzido novos e variados problemas à lógica argumental da doutrina neoliberal, foi Murray Rothbard, referência fundamental do *libertarismo*. Darei atenção a sua provocativa contribuição teórica na seguinte seção.

## A PROPRIEDADE PRIVADA COMO DIREITO NATURAL

Dando continuidade e aprofundando ainda mais as contribuições formuladas em suas obras *Man, Economy and State* (1962) e *Power and Market* (1970), Murray Rothbard elabora em *The Ethics of Liberty* (1982) “um sistema ético positivo para defender com sólidos argumentos a causa da liberdade individual” (Rothbard, 1995: 20).<sup>20</sup>

A chave da teoria da liberdade é a clara delimitação dos direitos da propriedade privada. Só é possível, realmente, delimitar a esfera em que as ações dos indivíduos concretos estão justificadas uma vez que seus direitos de propriedade estejam bem fixados e estabelecidos. Só então é possível definir e analisar com precisão o “delito” como invasão violenta ou agressão contra a justa propriedade (incluída a propriedade sobre sua própria pessoa) de outros indivíduos. A teoria positiva da liberdade se transforma assim numa análise *do que é* que pode ser considerado como um direito de propriedade e também, ao contrário, *o que é* que se pode entender como delito. (Rothbard, 1995: 21, tradução nossa)

Rothbard pretende superar as limitações do esquema analítico hayekiano posicionando a propriedade privada na esfera dos direitos naturais individuais, recuperando, mesmo que de forma extemporânea e limitada, a tradição liberal lockeana. Assim, o intelectual norte-americano, um dos principais referentes do *libertarismo*,<sup>21</sup> considerará que a

foram criados pela razão humana, mas surgiram do processo da evolução social. Sendo assim, torna-se problemático conciliar a afirmação da inflexibilidade dos princípios com a justificação evolutiva dos mesmos, e talvez a única resposta possível seja a aceitação hayekiana de uma aceitação dogmática e permanente a tais princípios, sem mais justificação” (1994: 225, tradução nossa)

<sup>20</sup> As citações referem-se à edição espanhola: Rothbard, M. *La ética de la libertad*, Unión Editorial, Madri, 1995.

<sup>21</sup> O *libertarismo* constitui uma corrente intelectual e política de amplo desenvolvimento nos Estados Unidos. As observações que realizarei acerca da obra de Murray Rothbard nos permitirão definir algumas das características fundamentais desta variante radical do neoliberalismo anglo-saxão: o hiperindividualismo, a defesa incondicional da propriedade privada (tendo como primeira condição a propriedade privada do próprio corpo), a crítica a toda forma de intervenção governamental (chegando inclusive a propor a

propriedade privada não é produto de um evolutivo desenvolvimento do processo civilizatório, mas que constitui um atributo *natural* do homem, um componente da essência humana, da *lei natural* que rege o comportamento dos indivíduos como tais.

Para desenvolver este argumento, Rothbard considerará necessário recorrer a uma heurística teoria robinsoniana que permite, pelo menos em sua opinião, demonstrar a relação entre a propriedade privada e a lei natural e, conseqüentemente, estabelecer seu sentido e validade universal, assim como sua incontestável perenidade. Segundo Rothbard, se a propriedade fosse produto da evolução, ela poderia ser permanentemente questionada. Se, ao contrário, for produto da lei natural que define ao homem como homem (e, como veremos, à sociedade livre como tal), ela deve ser permanentemente definida, já que seu questionamento discute não apenas a evolução humana, mas também a própria essência humana.

Em *A ética da liberdade*, Rothbard se distancia dos principais teóricos da filosofia política neoliberal, especialmente dos representantes da Escola Austríaca, como Hayek e Mises, por considerá-los extremamente subjetivistas e, por isso, insuficientes para a compreensão das leis naturais que regem o justo comportamento humano.<sup>22</sup> Para Rothbard, o problema central será estabelecer um conjunto de bases racionais e de alcance universal que justifiquem a

---

abolição do Estado), o estabelecimento de um programa de privatização progressiva (e em alguns casos total) da sociedade, etc. Alguns dos mais poderosos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos se apoiam no ideário libertário, entre eles, por exemplo, grupos a favor da legalização do aborto e do uso de drogas, associações de gays e lésbicas, movimentos de livre escolha no campo educacional, entidades favoráveis à liberalização do uso de armas e à privatização dos sistemas de segurança pública, entidades contrárias à justiça federal e defensoras do direito da livre determinação local da administração da justiça, até grupos de orientação neonazistas. Este complexo e heterogêneo mapa de entidades políticas e sociais corresponde a um não menos heterogêneo contexto doutrinário que, aparentemente, justifica e legitima o movimento libertário. Recentemente, por exemplo, David Boaz, um dos intelectuais mais reconhecidos do movimento, publicou uma compilação das principais leituras que influenciaram a estruturação política e intelectual do libertarismo, o qual inclui autores como John Locke, Thomas Paine, James Madison, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Adam Smith, Herbert Spencer, Immanuel Kant, Benjamin Constant, Thomas Jefferson, Lord Acton, passando por Ludwig von Mises, Murray Rothbard, Robert Nozick, Milton Friedman, Friedrich Hayek, Michael Polanyi, Antonio Martino, Alvin Toffler, Richard Epstein... a Bíblia e Lao-Tzu. O livro inclui uma importante, embora não menos híbrida e curiosa, revisão bibliográfica realizada por Tom Palmer ("The Literature of Liberty"). Ver: Boaz, D. (ed.) *The Libertarian Reader* (1997a)

22 Rothbard foi discípulo de Ludwig von Mises, a quem, apesar de suas diferenças analíticas, dispensava uma grande admiração. A dívida de gratidão do intelectual libertariano com seu mestre se resume num pequeno e apolégico livro que leva o título de *O essencial de Ludwig Von Mises*, publicado em ocasião da morte do pensador austríaco, que ocorreu em 1973 (Rothbard, 1985).

defesa da liberdade individual e de uma sociedade plena e radicalmente livre: a sociedade libertária.<sup>23</sup>

Mesmo que não seja o objetivo deste trabalho estabelecer uma análise detalhada dos debates e das polêmicas que se deram no interior da filosofia política neoliberal, vale a pena destacar que a distância analítica entre o pensamento libertariano de Rothbard e o subjetivismo espontaneísta de Hayek e Mises é abismal. (Isso deveria chamar nossa atenção sobre a errônea suposição de que o pensamento doutrinário neoliberal é um todo homogêneo sem rupturas nem contradições internas). O anterior é certificado pela nova citação de Rothbard, clara e eloquente como todos os seus textos:

A lei natural esclarece, então, o que é melhor para o homem – quais são os objetivos que devem ser alcançados por serem os que têm maior coerência com sua natureza e melhor tendem a realizá-la. Num sentido profundo, a lei natural proporciona ao homem uma “ciência da felicidade” e lhe mostra os caminhos que levam à mesma. Ao contrário, a praxeologia ou a economia – e o mesmo cabe dizer da filosofia utilitarista com a qual aquela ciência tem estreitas relações – analisam a “felicidade” num sentido puramente formal, como conquista das metas que as pessoas costumam visualizar – não importa por qual motivo – nos degraus mais elevados de sua escala de valores. A satisfação destes objetivos oferece ao homem sua “utilidade” ou “satisfação” ou “felicidade”. O valor, entendido como valoração ou utilidade, é puramente subjetivo e fixado por cada indivíduo. Este proceder é perfeitamente adequado na ciência formal da praxeologia ou na teoria econômica, mas não necessariamente em todos os outros campos. No que diz respeito à ética da lei natural, foi comprovado que os fins podem ser bons ou ruins para o homem em diversos níveis. O valor é aqui *objetivo* – determinado pela lei natural do ser humano – e a “felicidade” humana é entendida em seu sentido racional, isto é, *considerando seu conteúdo*. (Rothbard, 1995: 37, tradução nossa)

---

23 Também é significativo destacar o distanciamento libertariano do liberalismo clássico na versão lockeana. De fato, embora Rothbard considere que o sistema *Second Treatise on Government* de John Locke constitui a primeira elaboração sistemática da teoria libertária, e mesmo reconhecendo as limitações a cuja obra estava exposta, sua noção de propriedade privada e de lei natural não contempla as definições que o próprio pai do liberalismo dava a tais noções. Esta questão, assim como a anterior, supera os limites do presente texto. Para escapar do reducionismo libertariano acerca da obra de Locke, deve-se consultar a célebre obra de C. B. Macpherson, *A teoria política do individualismo possessivo* (1979), especialmente o capítulo V.

A lei natural é pré-social, pré-estatal e não deriva de um processo acumulativo que, como resultado da quantidade de intercâmbios individuais, oferece-lhe coerência e sentido histórico. *Racionalmente* sabemos o que é justo e injusto, qual é a fronteira entre a legalidade e o delito, na medida em que podemos reconhecer os alcances *objetivos* da lei natural. Uma sociedade só é verdadeiramente livre se suas bases de sustentação legal estão fundamentadas na objetividade destes princípios.<sup>24</sup>

Assim, a posição jusnaturalista-libertária de Rothbard é compreendida muito melhor: a sociedade na qual impera o regime de *liberdade pura* está fundamentada na lei natural e por isso se torna radicalmente contrária ao *status quo* vigente. De fato, a lei positiva imposta pelo Estado, assim como determinados costumes ou acordos políticos estabelecidos entre indivíduos, pode contradizer ou violar a lei natural. O Estado (“esse vasto maquinário da delinquência e da agressão institucionalizada”), será, para Rothbard, uma esfera inevitavelmente confiscatória cujos efeitos na vida dos indivíduos não se distinguem dos que produzem qualquer outra “organização criminal”.<sup>25</sup> A lei natural é *revolucionária* porque se torna uma ferramenta de luta contra a arbitrariedade do aparelho estatal, contra os abusos sempre permanentes do governo e das corporações. É essencialmente transformadora porque move os indivíduos a um tipo de ação *radical* contra a negação de seu direito inalienável a serem proprietários de suas próprias vidas e de suas legítimas possessões.

O regime da liberdade pura – a sociedade libertária – pode ser descrito como uma sociedade na qual *não são* “*distribuídos*” os *títulos de propriedade*, ou seja, na que ninguém perturba, prejudica, viola ou interfere nos direitos de propriedade que as pessoas têm sobre si mesmas ou sobre outros bens tangíveis. E isto significa que *pode* desfrutar da *liberdade absoluta*, entendida em seu sentido social, não apenas Crusoe em sua ilha solitária, mas qualquer pessoa em qualquer sociedade, seja qual for seu nível de progresso ou sua complexidade. Todo homem desfruta, realmente, de absoluta liberdade – de liberdade pura – se, como acontece com Crusoe, suas propriedades

---

24 Esta é a questão que, ao não ser aceita por Hayek, torna sua defesa do direito de propriedade fraco em argumentos e, finalmente, dogmático. Na verdade, a posição rothbardiana também encontra seu fundamento num *a priori* dogmático, numa ficção doutrinária: a lei natural. Entretanto, como é evidente, trata-se de um dogmatismo que encontra bases argumentais mais coerentes, embora inaceitáveis.

25 As citações correspondem ao capítulo XXIII de *La ética de la libertad*: “El rango moral de las relaciones con el Estado” (1995: 253).

“naturais” (sobre sua pessoa e sobre seus bens tangíveis) estão a salvo de invasões ou injúrias por parte de outros homens. E vivendo numa sociedade de intercâmbios voluntários, cada pessoa pode, com certeza, desfrutar da liberdade absoluta não no estilo solitário e isolado de Crusoé, mas num entorno de civilização, harmonia, sociabilidade e produtividade incomparavelmente superior em virtude dos intercâmbios de propriedade com seus semelhantes. Portanto, *não* é necessário que tenhamos de pagar pelo advento da civilização com o preço da perda da liberdade absoluta. Os homens *são* livres de nascimento e nunca precisam de correntes. Pode-se alcançar a liberdade e a abundância, a liberdade e a civilização. (Rothbard, 1995: 77, tradução nossa)

A épica passagem de Rothbard oferece uma síntese eloquente da posição libertariana. Voltarei a comentar sobre algumas de suas consequências éticas e políticas no final do texto.

## A ESFERA DO MERCADO

Um dos conceitos mais recorrentes na estrutura analítica neoliberal é a noção de *intercâmbio*. Assim como vimos, embora na esfera da sociedade a ação seja sempre irredutivelmente individual, os agentes precisam do intercâmbio para satisfazer de maneira eficiente e produtiva aquilo que, isolados, nunca conseguiriam. O intercâmbio é, neste sentido, uma necessidade individual. Entretanto, isto não deve levar à falsa suposição de que os intercâmbios, por serem *necessários*, estão determinados ou subordinados a estruturas institucionais alheias à vontade dos indivíduos que os estabelecem. Realmente, segundo a perspectiva neoliberal, numa sociedade livre todo intercâmbio entre indivíduos têm como origem e fundamento a livre vontade dos agentes que o estabelecem. Se por alguma razão específica esta interação se torna independente dos indivíduos ou se transforma em um mecanismo coativo que os obriga a agir de determinada maneira, tais intercâmbios perdem sua liberdade original, transformando-se em ações tirânicas e autoritárias, tendentes à coletivização das relações interindividuais. Por isso, o único conceito de sociedade que cabe no aparelho doutrinário neoliberal é o de uma esfera voluntária, flexível e experimental de ações individuais em perpétuo movimento. A sociedade não é nada além da soma complexa destas ações. A sociedade é, em suma, a esfera do intercâmbio.

Desta forma, chegamos a um ponto central na perspectiva doutrinária do neoliberalismo: se a sociedade é a esfera dos intercâmbios

voluntários e livres entre os indivíduos, sociedade e mercado fundem e confundem suas fronteiras. Neste sentido, o mercado constitui um âmbito não restrito aos intercâmbios estritamente econômicos. Todo tipo de intercâmbio orientado a satisfazer necessidades, realizar desejos e permitir (pelo menos hipoteticamente) um aumento do bem-estar e da felicidade individual, define uma esfera específica de mercado<sup>26</sup>. Existe, por exemplo, um mercado de trabalho onde os indivíduos colocam em jogo sua capacidade, conhecimentos e experiências para intercambiar sua força de trabalho (o que permite a aquisição de uma renda). Logicamente, também existe um mercado educacional (onde são realizados os intercâmbios de bens e serviços educacionais orientados à satisfação de aspirações culturais das pessoas e à aquisição de títulos e certificados para o intercâmbio em outros mercados); um mercado de atendimento médico (no qual os indivíduos “negociam” condições de saúde e serviços orientados à prevenção e cura de doenças); um mercado da moda (onde são intercambiados bens e serviços em virtude de determinados padrões estéticos vinculados ao vestiário e à aparência física); um mercado de segurança (no qual os indivíduos colocam em jogo suas condições de intercâmbio para promover determinados níveis de proteção diante do delito); um mercado previdenciário (no qual cada indivíduo tenta garantir certas condições de bem-estar diante da invalidez ou velhice no intercâmbio com as empresas de seguros que se comprometem a fazê-lo); etc.

A lógica do intercâmbio não se reduz ao âmbito interno de cada mercado, mas se amplia indefinidamente numa dinâmica de permanentes conexões horizontais e verticais entre mercados. Um indivíduo X, por exemplo, participa do mercado educacional para adquirir uma determinada qualificação que será sintetizada num diploma que logo colocará em jogo (intercambiará) no mercado de trabalho, o qual lhe permitirá ter acesso a um determinado salário graças ao qual poderá comprar (ou não) a roupa da qual mais gosta, contratar o plano de saúde ou de aposentadoria que considera mais apropriado (considerando sua capacidade aquisitiva), fazer a viagem de seus sonhos, reduzir o tamanho de seu nariz (se para ele este tem dimensões exageradas) e, eventualmente, garantir para si um confortável local no cemitério da moda assim que suas extenuadas coronárias se cansarem de tantos intercâmbios competitivos.

---

26 Estes desejos e necessidades são conquistados “hipoteticamente” porque, como já foi destacado, tal realização depende de estratégias que os indivíduos definem e cujo resultado não está predeterminado. A ação no mercado pode ser exitosa ou fracassada. Torna-se evidente que este relativismo supõe a impossibilidade de estabelecer condições de sucesso ou fracasso universal. O que é uma vitória para alguns pode ser uma derrota para outros, e vice-versa.

Milton Friedman sintetizará esta posição em sua difundida obra *Free to Choose – A personal statement*, publicada no início dos anos oitenta e de grande impacto mundial.<sup>27</sup> Para Friedman, o fator que permite o intercâmbio dinâmico *inter* e *intra* mercado é o sistema de preços, entendido como

o mecanismo que realiza essa tarefa, sem uma direção centralizada, sem exigir que as pessoas se falem ou se gostem. Quando você compra um lápis ou o pão de cada dia, não sabe se o lápis foi produzido ou se o trigo foi cultivado por um branco ou por um negro, por um chinês ou um hindu. O sistema de preços permite que as pessoas cooperem pacificamente numa fase da vida, enquanto cada uma delas trata de seus próprios interesses no que diz respeito a tudo o mais. (Friedman, 1980: 27<sup>28</sup>, tradução nossa)

O sistema de preços sintetiza informações acumuladas, transmitidas e postas em movimento pelos inumeráveis intercâmbios que os indivíduos estabelecem a fim de satisfazer de forma utilitária suas necessidades e desejos. Aqui, como na perspectiva hayekiana, cada indivíduo se comporta frente às informações do sistema de preços de uma forma idiossincrática: nem todos dispõem da mesma informação e, inclusive, aqueles que compartilham dos mesmos saberes se comportam de maneira diferente frente a determinadas situações comuns. O fluxo de informações do sistema de preços se mantém em equilíbrio homeostático.

Um grande problema na transmissão eficiente de informações é a certeza de que todos podem usá-la e a receberão, sem obstruir a caixa de “entrada” de documentos daqueles que não precisam delas. *Automaticamente, o sistema de preços resolve o problema.* As pessoas que transmitem informações têm o incentivo de procurar aqueles que podem usá-las e se encontram em condições para fazê-lo. Os que podem usá-las têm incentivos para obtê-las e estão em situações de fazê-lo. (Friedman, 1980: 29; grifo nosso; tradução nossa)

---

27 A obra de Friedman, publicada em coautoria com sua esposa Rose, teve como origem uma série televisiva também de grande difusão mundial e que contou com dez programas. Para este trabalho, seguirei a edição brasileira: *Liberdade de Escolher. O novo liberalismo econômico* (1980).

28 Friedman usa a produção do lápis como modelo emblemático de intercâmbios guiados por um dinâmico sistema de preços. Ver, especialmente, o capítulo 1 de *Liberdade de escolher*, “O poder do mercado”.

Monopólios, controles e normas se transformam em interferências fatais para o livre fluxo de informações que auto-regula o sistema de preços e que, por sua vez, auto-regula o mercado. Tudo isto produz distorções, ruídos e tensões artificiais que quebram o estado de equilíbrio que caracteriza toda a dinâmica de intercâmbios livres. Friedman dirá que se trata de um *equilíbrio cooperativo*, embora cooperação neste contexto não signifique solidariedade. Na verdade, enquanto os indivíduos precisam das informações que circulam pelo mercado, ao apropriarem-se delas, acabam produzindo novas informações que são aproveitadas por outros agentes na busca por maximizar seus benefícios. Não se trata de um exemplo de solidariedade, mas de uma atitude de egoísmo cooperativo. “Para que a ordem econômica possa surgir como consequência não intencional dos atos de inúmeras pessoas – afirma Friedman –, cada uma delas [deve estar] preocupada única e exclusivamente com seus próprios interesses”. (Friedman, 1980: 27, tradução nossa) Ao atuarem de maneira egoísta, os indivíduos colocam em movimento um sistema de informações que direta ou indiretamente favorece os que aproveitam as vantagens do fluxo de novos conhecimentos derivados da ação de terceiros.

No mercado podem existir indivíduos solidários dispostos a ajudar a outros. Por exemplo, filantropos interessados na distribuição de parte de sua fortuna a jovens artistas que pretendem concretizar diferentes projetos criativos. Neste caso, dirá Friedman, trata-se de uma ação cujo sentido voluntário e espontâneo não a distingue de qualquer outra, como a de tentar ganhar dinheiro produzindo automóveis. O dono de uma fábrica de veículos tenta satisfazer seus desejos e necessidades tentando conquistar o gosto dos consumidores para os produtos fabricados por ele. O filantropo faz o mesmo mediante um mecanismo distributivo, cujo fim primeiro é satisfazer seu espírito altruísta. O primeiro beneficia direta ou indiretamente a outros criando fontes de trabalho e vendendo automóveis que permitem realizar o sonho de consumo de centenas de agentes. O segundo faz o mesmo, mas financiando as atividades artísticas de jovens talentos e, ao mesmo tempo, satisfazendo o desejo de consumo cultural daqueles que se beneficiarão das obras produzidas por esses artistas. Os interesses se superpõem de forma casual e voluntária. A solidariedade e o espírito generoso são variantes assumidas pelo egoísmo na dinâmica interativa do mercado. Em suma, o mercado é um sistema de informações em permanente circulação, cujo fluxo permite realizar potencialmente as aspirações egoístas de inúmeros indivíduos.

Aos requisitos para a ação, alguns dos quais foram enunciados nas seções anteriores, Milton Friedman agrega dois fundamentalmente importantes: a *sorte* e a *disposição*.

A sorte determina nossos genes e, através deles, nossa capacidade física e mental é afetada. A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural no qual nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver nossa capacidade física e mental. A sorte fixa todos os demais recursos que possamos herdar de nossos pais ou de algum benfeitor. Pode destruir ou ampliar os recursos com que começamos. Mas a decisão desempenha também um papel de suma importância. O que resolvemos sobre como utilizar os recursos que possuímos, se trabalhamos muito ou fazemos tudo de qualquer forma, se nos dedicamos a uma ou outra ocupação, se nos lançamos a uma ou outra aventura, se economizamos ou gastamos – todas essas circunstâncias podem determinar se dissipamos, aumentamos ou melhoramos os recursos que possuímos. Decisões semelhantes tomadas por nossos pais, por outras pessoas, por milhões de indivíduos que não têm nenhuma ligação direta conosco, afetarão nossa herança. (Friedman, 1980: 35, tradução nossa)

Em suma, o mercado não pode funcionar se as possibilidades de intercâmbio livre entre os indivíduos são obstruídas. Esta questão será essencial em vários aspectos:

- 1– Todo planejamento que excede os limites da determinação individual, acaba criando barreiras e interferências na decisão e na escolha dos agentes. Portanto, deve ser eliminado. Na perspectiva neoliberal, “mercado planejado” é uma contradição dos termos.
- 2– Sendo assim, isso marca um claro e definido limite à ação do Estado e do governo. Se a ação estatal penetra na esfera das decisões e dos intercâmbios individuais, o aparelho de Estado se torna inimigo do mercado. A questão aqui será estabelecer se existe algum tipo de atividade que o governo possa realizar sem interferir *inevitavelmente* no bom funcionamento do mercado. A resposta neoliberal será, tanto neste tópico quanto em outros, divergente.
- 3– Sendo assim, a *política* constitui uma séria ameaça ao livre e espontâneo desenvolvimento do mercado.
- 4– A obstrução artificial (política) do mercado pode ser também criada por mecanismos não estatais: instituições, grupos de indivíduos, corporações, acordos e determinados tipos de contratos que podem funcionar como barreiras estruturais para os intercâmbios voluntários entre os indivíduos.

- 5– Toda esfera *pública* é, por definição, antagônica ao mercado. Existe consenso quase absoluto entre os principais intelectuais do neoliberalismo em reconhecer que *o público* é, por antonomásia, o que não tem dono. E o que carece de um vínculo de propriedade não pode ser submetido a uma relação de intercâmbio mercantil.<sup>29</sup>
- 6– A propriedade privada constitui um dos pilares indivisíveis do mercado. Sem propriedade privada não existe mercado, afirmação que em sentido contrário mantém plena validade. A existência da propriedade é o começo e o fim do mercado. Tal como afirma Mises em sua célebre obra *Liberalism*, “os princípios do liberalismo se condensam numa simples palavra: propriedade; isto é, controle privado dos fatores de produção (pois os bens de consumo têm, evidentemente, que ser sempre uma condição privada). Todas as restantes exigências liberais derivam de tal fundamental pressuposto”. (Mises, 1995b: 36, tradução nossa) Da mesma forma, o não reconhecimento do caráter essencialmente estrutural desta pré-condição para a existência do mercado (isto é, da sociedade livre), será uma das características mais enfaticamente criticada pelos intelectuais neoliberais em sua referência às políticas keynesianas, social democráticas e socialistas. Este será um dos eixos de *O Caminho da Servidão* de Hayek, de *Capitalismo e Liberdade* de Friedman, do opúsculo panfletário de Mises, *A mentalidade anticapitalista*, assim como de *Power and Market* de Rothbard.
- 7– Só existe mercado quando a dinâmica institucional não atua de forma compulsória ou coercitiva impedindo a *concorrência* entre os indivíduos pelos bens e serviços que permitem o intercâmbio orientado à maximização de utilidades e à realização da felicidade individual.
- 8– Toda atividade competitiva no mercado carece de resultados pré-fixados. A concorrência é um processo de descobrimento, segundo a conhecida tese desenvolvida por Hayek no ensaio de mesmo título. Quando há concorrência, são postas em jogo habilidades, destrezas, experiências, intuições e, como já foi destacado, processos de conhecimento que convivem com uma alta dose de ignorância no atuar individual. A concorrência, na perspectiva neoliberal, é um requisito essencial contra a opressão e o totalitarismo. Uma forma *justa* de distribuição de bens e de recursos.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Friedman afirma em *Free to Choose* que “quando todos são donos de tudo, ninguém é dono de nada e ninguém tem interesse direto em manter ou melhorar nada”. (Friedman, 1980: 37).

<sup>30</sup> Ver *La competencia como método de descubrimiento*, em Hayek (1981).

- 9– O mercado é inerentemente uma esfera *descentralizada*. Critérios de centralização contradizem a lógica flexível e incerta do agir livre e competitivo dos agentes. A centralização tende ao monopólio, negação empírica e conceitual de todo sistema mercantil. Em suma, os mercados são ordens *policêntricas* e, como tais, diferenciam-se dos sistemas monocêntricos; “os quais dispõem e usam menor quantidade de informação, são incompetentes no momento de cumprir as funções para as quais foram criados e requerem uma pirâmide de autoridade que pouco favorece a liberdade”. (De La Nuez, 1994: 205<sup>31</sup>, tradução nossa)
- 10– Lucro e perda são componentes que constituem a ação humana e, como tais, não podem ser submetidos a critérios valorativos externos à própria definição de princípios estabelecidos por cada indivíduo. Toda carga negativa atribuída ao lucro, ou toda queixa em situações de privação ou discriminação, constituem um questionamento moral do próprio mercado.<sup>32</sup> *A moral do mercado* omite o suposto sentido negativo e positivo envolvido no lucro ou na perda individual. A citação de Ludwig Von Mises permite sintetizar de maneira eloquente esta posição:

Muitas pessoas são absolutamente incapazes de lidar com o fenômeno do lucro empresarial sem manifestar um sentimento de hostilidade invejosa. Para elas, a fonte de lucro é a exploração dos assalariados e dos consumidores, isto é, uma injusta redução dos salários e um não menos injusto aumento nos preços dos produtos. De fato, não deveria haver nenhum tipo de lucro.

A economia é indiferente em relação a estes juízos de valores arbitrários. Não lhe interessa saber se o lucro deve ser aprovado ou condenado desde o ponto de vista de uma pretendida lei natural ou de um pretendido código de moralidade eterno e imutável que só pode ser compreendido através da intuição pessoal ou da revelação divina. A economia meramente estabelece o fato de que os lucros e perdas são fenômenos essenciais na economia de mercado. Não pode haver uma economia de mercado sem eles. Certamente, é possível, para a polícia, confiscar os lucros. Entretanto, uma política semelhante, neces-

---

31 O caráter policêntrico dos mercados foi destacado por Michael Polanyi num texto de referência permanente para Hayek: *The logic of liberty* (1951). M. Polanyi foi um dos membros fundadores da Sociedade de Mont Pèlerin.

32 Ver Acton (1978).

sariamente transformaria a economia de mercado num caos. Não há a menor dúvida de que o homem tem o poder de destruir muitas coisas e, ao longo da história, usou amplamente esse poder. Ele também pode destruir a economia de mercado.

Se estes supostos moralistas não estivessem cegos por causa de sua própria inveja, perceberiam que não se pode falar de lucro sem referir-se simultaneamente a seu antagonista, a perda. Não silenciariam sobre o fato de que as condições preliminares para o desenvolvimento econômico são criadas por aqueles cuja economia acumula o capital adicional e pelos inventores; e de que a utilização dessas condições favoráveis ao progresso econômico é efetuada pelos empresários. As outras pessoas não contribuem para o progresso, mas são beneficiadas pela cornucópia de abundância que a atividade de outros homens lhes traz. (Mises, 1995a: 299, tradução nossa)

## CONTRA A PEDAGOGIA DO DESPREZO

A sintética descrição de algumas das contribuições formuladas por Mises, Hayek, Rothbard e Friedman aqui realizada, coloca em evidência os fundamentos teóricos de uma dura batalha contra qualquer possibilidade de desejar construir uma sociedade igualitária. Os alvos de ataque desta retórica da desigualdade se estendem num amplo espectro doutrinário, desde o liberalismo ético da filosofia política moderna, passando pelo pensamento socialdemocrata e social-cristão, até o socialismo em qualquer de suas vertentes e cores. Trata-se da desconstrução de toda e qualquer condição analítica de pensar na remota possibilidade de uma sociedade onde os seres humanos encontrem, inventem, imaginem ou lutem por edificar as bases de sua igualdade, um espaço de singularidades e universalidades compartilhadas, de diversidade e de pluralidade. Em suma, de construção do que temos, do que somos ou podemos ser e ter em *comum*. O neoliberalismo estabelecerá uma forte luta contra a própria possibilidade de dotar o *público* de um significado democrático, atribuindo a toda pretensão pela conquista da igualdade, uma das causas fundamentais que explicam nosso infortúnio e a crise de nossas instituições.

Neste contexto, é quase óbvia a crítica neoliberal à escola pública e ao direito à educação. Assim, irei ater-me a algumas das consequências que derivam do enfoque apresentado e de sua obsessiva proclamação pelo desprezo ao outro como uma pré-condição para o progresso econômico e a conquista da liberdade humana.

De certa forma, o republicanismo liberal viveu sempre aferrado à ideia de que a formulação da lei garante sua eficácia. Leis igualitárias constroem mundos igualitários, leis universais garantem o acesso a bens universais. Por sua parte, os socialistas, em sua acertada crítica ao formalismo jurídico e ao igualitarismo meritocrático, quase sempre afirmaram que a luta pela igualdade supõe a luta contra as relações de classe que lhe dão sentido, assim como contra o desequilíbrio e a exploração outorgados pelos fundamentos materiais a uma sociedade dividida e inevitavelmente desigual, baseada na superioridade do mercado e na propriedade privada.

As modestas aspirações políticas do liberalismo democrático e as não sempre realizadas aspirações emancipatórias do socialismo realmente existente pouco importam neste momento. A verdade é que as propostas de sociedade e o *ethos* democrático que fundamentam os desejos políticos do liberalismo republicano, da socialdemocracia ou do socialismo, não passam, diante dos olhos de um filósofo neoliberal, de um pirotécnico desdobramento de argumentos totalitários cujas consequências são desastrosas para a liberdade individual e o funcionamento do mercado. A liberdade e a igualdade entram em inevitável contradição, rejeitando-se no espaço magnetizado de sociedades que buscam a opulência e o desenvolvimento, o desafio de percorrer a longa, mas inexorável marcha do progresso a que nos convida o mercado, quando atua sem as interposições da política e dos desejos totalitários dos ditadores da vez.

A partir da perspectiva doutrinária do neoliberalismo, a igualdade, em seu recato social democrata ou em sua aspiração revolucionária, não é mais que uma invenção para impor a ditadura de um grupo dominante sobre o universo disperso das minorias que formam e conformam a ordem espontânea de cooperação humana, o mercado, e a esfera dos intercâmbios. Em suma, nada parecido à *polis*, a uma comunidade igualitária de homens livres nem, muito menos, à alucinada utopia de uma sociedade sem classes.

É neste contexto que qualquer discurso sobre o cuidado ou interesse pelo outro soa como uma hipócrita mentira, uma falsidade ideológica destinada a ocultar interesses individuais por trás do véu de um falso espírito solidário. A democracia, o bem comum e o próprio desejo pela construção de uma sociedade protetora e inclusiva não passam de falsas estratégias da razão cínica, próprias do intelectualismo libertário, da fatal arrogância de indivíduos que desejam traçar os planos de um ambicioso e totalitário exercício de engenharia social baseado no desprezo pelo motor do crescimento e do desenvolvimento humano: a concorrência, a defesa inevitável da propriedade privada e dos direitos individuais sobre todo e qualquer direito coletivo ou social.

O neoliberalismo teórico trava, assim, sua batalha ideológica contra a justiça social e a igualdade, contra todo projeto de emancipação, seja baseado num ingênuo formalismo jurídico ou numa libertadora promessa revolucionária.

No liberalismo democrático e na socialdemocracia, sob o esquema do cidadão, ou no socialismo, sob o esquema da classe revolucionária, a escola pública é chamada a cumprir um papel redentor. Ela libera, iguala, socializa os saberes, eleva os corações e as mentes, educa ao soberano, redime o oprimido, constrói os sonhos e as utopias sobre os quais se reflete um horizonte intacto de felicidade e de fraternidade entre as massas. A escola pública edifica o *comum*, no ideal moderno que disputam republicanos de recatadas virtudes democráticas e socialistas de vocação revolucionária. A escola universal edifica o *público*, o que nos pertence e devemos construir entre todos, o que nos roubaram e devemos recuperar, o que sonhamos ou estamos dispostos a sonhar. A escola pública constrói a igualdade e é a igualdade radical o que a sustenta.

O neoliberalismo teórico reagirá enfático diante de tal desordem dotada de péssimas intenções e desequilíbrios emocionais derivados de um doente e moribundo igualitarismo cínico. A educação, longe de ser um direito, é uma oportunidade ou, como diriam os mais contemporâneos ideólogos do mundo empresarial, uma “vantagem comparativa”. A educação, seja a oferecida nas escolas ou a aprendida nos diversos níveis de socialização, é um fator de produção que nos diferencia e nos qualifica, nos potencializa e nos dá poder para a luta competitiva. A educação é um meio para transformar-nos no que queremos ser e nos diferenciarmos daqueles que se interpõem em nosso caminho com a pretensão de nos afastar do direito de sermos portadores do nosso próprio destino. A educação, dirão os neoliberais como Mises, Hayek, Rothbard e Friedman, não nos iguala, pelo contrário, ela nos diferencia. Não nos une, pelo contrário, ela nos separa. Não nos reúne na hipocrisia do amor fraterno, mas nos submerge na luta por realizar nossos ideais e interesses num mundo onde não há espaço para que todos nos realizemos e onde impera a lei que rege a evolução humana: os melhores sobrevivem, os piores sucumbem na tentativa.

A educação não nos torna parte de um universo comum. Simplesmente porque, se assim fosse, destruiria nossa vocação produtiva e criativa, nosso vital desprezo pelo destino do outro e nosso ilimitado desejo de maximizar as vantagens e oportunidades que o mercado nos oferece. Assim, o neoliberalismo doutrinário consagra a vitória do individualismo exacerbado contra todo desejo de transformar o comum e público, em suma, a igualdade, em um sentido e meta que oriente nossas vidas e nossos sonhos, nossos ideais e nossas energias utópicas. (Gentili, 2007)

O espaço da política é o espaço da luta pelos sentidos, da imposição autocrática ou da construção coletiva de uma agenda que estabeleça os limites do que é possível imaginar, produzir e inventar. O neoliberalismo acadêmico, numa conjuntura na qual o neoliberalismo político marcou o rumo de nossas sociedades, cada vez mais excludentes e desiguais, ganhou grande parte das batalhas. A luta pela hegemonia é a luta pela produção de uma fronteira dentro da qual certas possibilidades e oportunidades se tornam viáveis, enquanto outras são condenadas ao sótão das utopias fúteis e ingênuas, do idealismo ou do infantilismo. A hegemonia impõe os limites ao realismo.

O descrédito que contamina toda possibilidade efetiva de construir algo que nos pertence, nos conforma e define como sujeitos iguais, é uma das mais poderosas vitórias do neoliberalismo e das forças políticas de direita que, sob uma vestimenta mais ou menos elegante ou brutal, colonizaram nossos governos, e também nossos corações e mentes.

O espaço da política é o espaço da luta pelos sentidos. Não posso deixar de imaginar que continua sendo um imperativo ético indesculpável lutar pelo direito que temos de viver num mundo onde a justiça social e a igualdade sejam um patrimônio comum, onde a solidariedade e o respeito revolucionário à dignidade de todos os seres humanos sejam o motor que alimenta nossa aprendizagem incansável por nos tornarmos, a cada dia, uma sociedade melhor.

# A JUVENTUDE É UMA PROMESSA



## TRÊS ARGUMENTOS ACERCA DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA

**P**or que não é possível alcançar a plena escolarização dos jovens da América Latina e do Caribe? O que deveríamos fazer para alcançar esse objetivo e superar a enorme brecha existente entre a meta social e a dura realidade continental?

Pretendo desenvolver aqui três argumentos que, desde o meu ponto de vista, podem ajudar a abordar estas questões. Por motivos que espero que sejam evidentes, acredito que a primeira pergunta merece mais atenção que a segunda. Não se trata, evidentemente, de desconhecer a importância e a pertinência das políticas educacionais destinadas a criar melhores condições de acesso e de escolaridade para todos os jovens de nossas sociedades. E, obviamente, não se trata, ainda, de ignorar ou desmerecer os progressos das políticas públicas inovadoras que são realizadas hoje em alguns países da região, os quais almejam reverter a herança de exclusão e desigualdade que marcou a história de nosso continente e que os recentes governos neoliberais não fizeram mais do que aprofundar e cristalizar. Entendo que a primeira pergunta merece mais atenção porque nela reside uma complexidade da qual deriva qualquer consideração acerca das estratégias políticas que poderiam permitir enfrentar e superar a quantidade de erros que limitam as oportunidades sociais e educacionais de milhões de jovens na região. É certo que bons diagnósticos não garantem, necessariamente, boas políticas. Entretanto, diagnósticos ruins levam a políticas ruins.

Sendo assim, acredito ser fundamental saber por que não ocorre o que, aparentemente, todos deveríamos ter como meta: a escolarização universal da juventude latino-americana. Os argumentos apresentados poderiam, possivelmente, ser mais apropriados para responder à pergunta: alguma vez a escolarização universal da juventude latino-americana foi realmente uma meta? Se minha colaboração ajuda a responder que não, as políticas públicas deveriam tentar ajustar-se a este cenário, não tão estimulante desde o ponto de vista democrático, embora mais realista.

Observemos as evidências.

## **1. A EDUCAÇÃO NÃO É E NEM NUNCA FOI UMA “META SOCIAL” NA AMÉRICA LATINA.**

Estimo que a presente afirmação talvez não seja a melhor maneira de começar minha contribuição ao debate, já que esta parece ser uma das crenças que iluminam boa parte dos diagnósticos e das propostas sobre como e por que superar a profunda crise educacional vivida em nossos países. Entretanto, acredito que afirmar que em nossa região há um “consenso” acerca das virtudes e dos benefícios oferecidos pela educação e, como se isto fosse pouco, que este “consenso” é “generalizado” não é mais que uma expressão bondosa de desejos aparentemente contraditórios com a realidade social latino-americana. Em outros termos, o que parece se contrapor à realidade latino-americana não é o fato de haver um desajuste entre o nobre desejo de que todos os jovens frequentem as escolas e a persistência de fatores que os afastam delas, mas a ideia de que em nossos países todos compartilhamos deste justo anseio democrático. Desta forma, não é raro observar que, com sufocante frequência, costuma-se afirmar que é um desejo de “todos” democratizar a educação, garantir melhores condições de escolaridade aos mais pobres, oferecer oportunidades iguais de desenvolvimento e bem-estar a toda a população e desenvolver políticas efetivas para alcançar tais objetivos. Tudo isto seria música para os ouvidos dos analistas democráticos se não fosse parcial ou definitivamente falso quando contraposto com os fatos que narram a história da América Latina contemporânea.

Efetivamente, em matéria de política pública, uma análise rigorosa dos processos de desenvolvimento e expansão da educação latino-americana, ao longo da história e, particularmente desde a segunda metade do século XX, revela que nesta área, como em muitas outras, não houve nenhum tipo de projeto nacional revolucionário, unificador ou articulador de uma aliança de classes ou de um pacto social

capaz de instalar a educação no centro das prioridades. Não houve, pelo menos de maneira geral, com exceção de Cuba, nenhum projeto duradouro e estável deste tipo. Portanto, apelar a argumentos que remetem em nossos países a defender os objetivos com os quais todos “estamos de acordo”, aos “consensos” e “afinidades” que nos unem como povos ou nações que olham para o futuro de forma fraternal, não é nada mais que um mito ou, pode-se dizer, um ato de fé. O que a realidade latino-americana desmente é que todos nós temos os mesmos anseios e desejos acerca da educação de nossas futuras gerações e que todos estamos nas mesmas condições ou com o mesmo desejo de compartilhar os benefícios que a mesma gerará em matéria de ampliação de oportunidades e direitos. Não é o caso, também, de que todos nós estejamos de acordo da mesma forma em gerar estratégias mais democráticas de distribuição das riquezas geradas pela educação e, em nossa região, tanto no passado como atualmente, apenas alguns poucos acumulam.

Espero não parecer exageradamente dramático, mas a educação é hoje, como sempre foi, um espaço de confrontação e disputa, um território de luta e antagonismo, um verdadeiro campo de batalha. Permitam-me esclarecer que isto não quer dizer, necessariamente, que na educação se contraponham sempre inevitavelmente “projetos” acabados, nem muito menos modelos de sociedade antagônicos, como parece confiar certo tipo de análise tentado a confundir a luta de classes com a luta nas classes. Afirmar que existem interesses em conflito, visões e expectativas que se contrapõem, não significa afirmar que na educação, como nos filmes de Indiana Jones, os bons estão de um lado e os maus do outro. Também não significa que não haja bons ou maus na vida contemporânea. Significa, simplesmente, que quase sempre a realidade social os une, os funde e os confunde, sendo uma das funções da análise sociológica contribuir para o entendimento deste processo.

Não deveria ser uma surpresa, mais é, que depois de mais de 200 anos de debate sociológico ainda se apele para uma espécie de espírito pré-hegeliano redentor e benevolente que explique os supostos interesses universalistas de políticas destinadas a beneficiar a todos e que acabam sendo um enorme fracasso democrático. Para mim, surpreendente é que se continue debatendo que o problema está apenas nas políticas e não nos argumentos que pretendem justificá-las. Sustento que este tipo de consensualismo medieval esbanja nostalgia platônica e assume a fisionomia de uma “coisa” gasta, sobre a qual é erguida uma promessa de consenso que na América Latina serviu mais para esconder do que para expor as contradições que desenham um horizonte de falsas promessas de bem-estar para as maiorias.

Nem todos têm o mesmo “interesse” pela educação. E esse é o problema. Estarmos de acordo será uma questão de força, de poder. O resto é mera ilusão.

## **2. A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA FOI RESULTADO DE UM PROCESSO DE DISPUTA DE INTERESSES SOCIALMENTE CONTRAPOSTOS.**

Em associação à falsa ideia de um consenso que articula as necessidades sociais em torno da escolaridade, foi generalizada a ideia de que a expansão dos sistemas nacionais de educação tem sido, nas últimas décadas, produto da confluência de um conjunto de interesses harmonizados milagrosamente entre si. Por um lado, os governos (seja qual for seu caráter ou orientação ideológica) implementaram desinteressadas políticas públicas destinadas a atender uma demanda crescente em educação, traduzida na incorporação progressiva no sistema escolar de setores tradicionalmente excluídos do mesmo. Por outro lado, os mencionados setores excluídos, agora advertidos sobre os méritos e benefícios do caminho à educação, começaram a demandar e exigir maior acesso e permanência no sistema, convencidos de que o progresso podia estar ao seu alcance. Finalmente, um surpreendente número de agências internacionais – que até o momento exerciam o papel de bancos ou entidades coloniais destinadas ao fomento do desenvolvimento – descobriram, assim como os pobres, que a educação era um bom negócio e um investimento seguro para conquistar a felicidade das pessoas, razão pela qual começaram a recomendar às autoridades que expandissem seus sistemas escolares. Esta bucólica paisagem, de harmônico clima democrático, teve como espectadores silenciosos as elites e classes médias que, sem nenhum interesse pelo assunto, observaram indiferentes como as ondas populares invadiam um espaço que, até então, era de sua exclusiva propriedade.

Aceito que a ironia precedente pode parecer um pouco conspirativa, embora do meu ponto de vista seja menos excêntrica que a presunção de que a escola de ensino médio se expandiu na América Latina porque as camadas pobres começaram a interessar-se pela possibilidade de crescer na vida e os governos começaram a procurar os meios para satisfazer esse desejo. Tudo isto seria extraordinário se os Irmãos Grimm – e não Marx, Weber e Durkheim – tivessem fundado a sociologia.

Este dado é eloquente e inegável. Embora as dinâmicas de exclusão e segregação continuem hoje plenamente vigentes em nossos países, os setores tradicionalmente marginalizados do sistema escolar

conseguiram, nas últimas décadas, alcançar níveis que antes estavam reservados às elites ou às classes médias. A evidência mais clara deste fenômeno foi o crescimento progressivo das taxas de escolarização do ensino médio e, em menor medida, o aumento sustentável do acesso ao nível superior do sistema. É provável que, como se pode afirmar em diversos estudos do SITEAL (Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina), esta expansão esteja chegando ao extremo. Da mesma forma, como mostram os dados disponíveis para o presente debate, os níveis de abandono e exclusão dos jovens neste segmento do sistema sejam ainda muito altos. Entretanto, o crescimento ocorreu e uma boa medida seria tentar saber o porquê, no caso de não ter sido por um crescimento espontâneo de boas intenções.

Proponho interpretar os fatos de uma maneira diferente.

Trava-se uma dura batalha no sistema escolar em torno dos bens que a educação produz ou ajuda a produzir: conhecimentos socialmente relevantes, poder e prestígio, status e reconhecimento, ascensão social e vantagens relacionadas em âmbitos de alta e crescente concorrência como são, particularmente, o mercado de trabalho e o de bens simbólicos. Os pobres e suas organizações, os partidos populares, os sindicatos e os movimentos sociais, avançaram de forma significativa em sua luta pelas demandas sociais crescentes que, no Estado de direito democrático, mesmo que tenha sido pouco habitual na história recente latino-americana, tiveram a tendência de ser um elenco amplo de oportunidades de participação e intervenção em espaços dos quais antes estavam excluídos. As lutas e mobilizações promovidas por estes setores e suas organizações permitiram significativas conquistas democráticas tanto em nosso continente como no resto do mundo, sendo que uma delas é a expansão do sistema escolar. Certamente, neste processo de expansão, os pobres, principais beneficiários do mesmo, encontraram resistências, firmaram alianças, conquistaram espaços, compraram espelinhos coloridos e passaram por muitas derrotas. No conflito social, como já sabemos, nem tudo se resolve sempre a favor dos que mais merecem.

O que quero dizer é que o processo de expansão educacional que a América Latina viveu e ainda vive hoje, como uma herança não concluída do século XX, teve como principal protagonista os setores populares que fizeram esforços árduos e protagonizaram batalhas muitas vezes silenciosas para derrubar as barreiras que os distanciavam da escola. Os motivos de por que os pobres confiaram (e estimamos que ainda confiem) nas virtudes e benefícios dos processos de escolarização são, sem dúvidas, complexos e não necessariamente heroicos. Efetivamente, talvez suas lutas tenham estado muitas vezes influenciadas por uma promessa de confiança nos argumentos tecnocráticos que

reduzem a educação à capacitação profissional. Isto, entretanto, não nega que enganados ou não, iluminados pela sabedoria da vida e do sofrimento ou, simplesmente, cansados de tanto maltrato, os pobres foram ocupar seu lugar no sistema escolar. Um lugar que acreditavam merecer, embora não tenham sido tão explícitos em sua percepção sobre a expropriação injusta e prepotente dos setores mais poderosos da sociedade. De qualquer forma, os pobres foram administrando uma saída e avançando: à força.

A resposta do Estado esteve à altura da tradição oligárquica e discriminatória que definiu a forma convencional de fazer política em nossa região. Meus colegas de debate, em suas muito pertinentes contribuições, apontam diversas dimensões para esta resposta: a fragmentação e segmentação do sistema escolar, particularmente da oferta de nível médio; o desprezo ou a indiferença em direção dos setores mais atrasados, como por exemplo, os setores rurais; a desigualdade e a injustiça social que interferiram nas condições efetivas de transformar em realidade as demandas de justiça e igualdade de acordo com qualquer democracia moderna; a relevância de uma parafernália de leis, tratados e acordos nacionais e internacionais destinados a proteger e promover os direitos humanos e, dentro destes, de forma indivisível, a educação num contexto de surpreendente ineficácia da lei e dos recursos jurídicos que deveriam certificar o cumprimento da mesma. Em suma, se algo parece não ter contribuído com a universalização da escola de ensino médio, é a persistente vocação dos governos latino-americanos de pisar nas demandas populares e desprezá-las em benefício de uma geografia do poder muito pouco disposta a modificar privilégios e ampliar direitos.

De uma maneira geral, na América Latina os processos de expansão dos sistemas nacionais de educação na segunda metade do século XX aconteceram no contexto de uma frágil ou inexistente institucionalidade democrática. Durante as últimas décadas, governos profundamente conservadores e neoliberais, responsáveis pela aplicação de rigorosas políticas de ajuste e privatização, que elevaram o número de pobres e levaram os índices de desigualdade aos níveis mais altos do planeta, geraram misteriosamente um processo de ampliação das oportunidades de acesso e permanência dos mais pobres no sistema escolar. Este fato poderia ser explicado de diversas formas, segundo a perspectiva analítica que assumamos. Por um lado, podemos suspeitar de que se tratou de um ato de responsabilidade cívica de governos que, embora manifestassem um profundo desprezo pelos direitos humanos e pela justiça social, desejavam a escolarização do povo. Por outro lado, poderíamos entender que houve uma deliberada

política de opressão e submissão dos pobres ao poder dominante, fazendo com que estes caíssem na armadilha de acreditar que a escola os libertaria, quando, na verdade, era o álibi para consumir sua definitiva dominação. Finalmente, como argumentávamos anteriormente, poderíamos pensar que os pobres foram, como sempre, abrindo caminho à força, ganhando e perdendo espaços, somando ou diminuindo forças, com avanços e retrocessos que foram delineando o caminho sinuoso de sua luta pela justiça e igualdade. A combinação destas lutas e demandas com um conjunto de políticas e reformas orientadas a partir do poder político, somadas a uma enorme intervenção de certos órgãos financeiros internacionais que decidiram o rumo das políticas governamentais no contexto da peculiar institucionalidade do sistema escolar, seus atores e suas normas, suas práticas e rituais, determinaram o que hoje conhecemos como expansão da escola de ensino médio na América Latina.

Tratou-se de tudo isto, menos de uma comunidade organizada, de interesses solidários e organicamente articulados ao redor do mesmo projeto. Dessa forma, a fragmentação e segmentação dos sistemas nacionais da educação em nosso continente não expressa outra coisa senão a fragmentação dos interesses, demandas e formas de intervenção que os diversos sujeitos em conflito colocaram em ação para conquistar ou defender seus espaços neste campo minado que é a escola, um espaço que tanto resiste a qualquer interpretação bucólica e harmônica.

O fato de que hoje floresçam em nossa região governos democráticos que aspiram a reverter a herança de iniquidades e injustiças recebidas das administrações neoliberais, enche-nos de esperança. Entretanto, também nos alerta contra uma das dimensões propostas neste debate: como definir as estratégias de ação que permitam tornar efetiva a universalização do acesso à escola para todos os jovens latino-americanos? Embora boa parte destes governos estejam ainda começando e os desafios que enfrentam sejam enormes, seu sucesso dependerá, certamente, de que possam não apenas atacar os epifenômenos dos processos de exclusão ou suas manifestações sintomáticas, mas também, e fundamentalmente, a estrutura oligárquica e privatizadora do Estado em quase todos os países da região. Um Estado capaz de deglutir as demandas por justiça e igualdade, induzindo-as num labirinto de prestações burocráticas degradadas, num simulacro de oportunidades que faz com que os direitos humanos sejam uma piada, um gesto teatral vazio de efetividade democrática.

### **3. O FUTURO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DEPENDE DA DEFINIÇÃO DE SEU SENTIDO DEMOCRÁTICO E DE SUA PERTINÊNCIA SOCIAL.**

Sobre que promessa os novos governos democráticos da região desejarão realizar efetivamente a universalização do acesso ao ensino médio? Talvez seja cedo para saber, embora algumas precauções devam ser tomadas se o que se pretende é assumir decididamente este desafio. Não desejo realizar aqui um inventário de recomendações assépticas e de eficácia prática comprovada. Pretendo, sim, identificar alguns problemas e tensões que será necessário enfrentar para tornar a universalização do ensino médio uma realidade e, desta forma, consolidar processos de reforma democrática que possam abrir caminho em nossas sociedades para políticas de defesa do espaço público, direitos humanos e justiça social. O sucesso dos governos pós-neoliberais na América Latina dependerá, em grande parte, do poder que eles tenham para reverter a herança de injustiças e parcialidades existentes, combatendo as causas que as produzem e não apenas suas manifestações fenomênicas. No que se refere à educação de ensino médio, isto supõe algumas questões fundamentais, entre as quais destaco a necessidade de redefinir seu sentido democrático, assim como sua pertinência social como oportunidade política para a promoção de um conjunto de direitos cidadãos.

Comentávamos anteriormente que os pobres foram os que conquistaram seu lugar no sistema escolar e que, como contrapartida a essa impertinente invasão, os governos ofereceram uma estrutura institucional marcada pelas desigualdades, segmentada, diferenciada, partida. Os organismos financeiros internacionais contribuíram com alguns dos recursos necessários para que isto ocorresse e, embora hoje ostentem uma surpreendente amnésia de gênese, foram em boa parte responsáveis pelo desastre educacional produzido pelos recentes ou ainda persistentes governos neoliberais. O resultado, sem dúvidas, foi frustrante desde uma perspectiva democrática. Metaforicamente, poderíamos dizer que foi oferecida certa troca aos pobres: ter acesso ao nível médio uma vez que este se transformou em um monte de ofertas, oportunidades e resultados diferenciados. Uma relativa igualdade na porta de entrada e uma absoluta desigualdade na distribuição das posições ocupadas dentro do sistema, assim como os resultados e benefícios obtidos em sua passagem pelo mesmo. À medida que os pobres foram “progredindo”, também progrediram as injustiças e parcialidades internas de um sistema educacional cuja expansão foi indissolúvelmente unida a sua fragmentação.

Universalizar o acesso supõe, ao mesmo tempo, dar os sistemas escolares de uma unidade e articulação que, pelo fato de não existirem

hoje, conspiram e contribuem com a distribuição desigual de oportunidades e com a negação do direito efetivo à educação para os mais pobres. O desafio reside em reconstruir o sistema educacional, fundando-lo sobre a base da igualdade de oportunidades de acesso e, fundamentalmente, da igualdade de condições no processo de escolarização. Isto implica o reconhecimento de que os setores populares chegam ao ensino médio, de maneira geral, com uma frágil base acadêmica e com condições de vida marcadas pela pobreza, o abandono e as privações. É justamente por isso que se deve dar maior atenção pedagógica ao ensino médio dos mais pobres, assim como maiores recursos, melhores docentes, melhores condições de infraestrutura, iniciativas mais ousadas para impedir a evasão de alunos, como bolsas de estudo e apoios econômicos destinados aos mesmos, mas também outros dispositivos institucionais que façam da escola de ensino médio um espaço de educação de tempo e atenção integrais. A suposta igualdade de oportunidades criada na porta de entrada do sistema escolar constitui a cara do republicanismo democrático. Quando os pobres finalmente conseguiram derrubar as barreiras de entrada e “invadiram” a escola de ensino médio, foram condenados, justamente por sua condição de pobreza, a uma oferta educacional degradada e que os convida, dia-a-dia, a desistir ou abandonar, que os expulsa com indiferença, culpando-os pelo suposto fracasso. Há notáveis exceções, é verdade, mas estas só confirmam a regra de uma escola de ensino médio que navega no oceano do simulacro democrático.

Dar aos pobres mais e melhor educação é uma decisão política que se constrói sobre a base de uma opção, um modelo de distribuição e redistribuição que coloca a justiça social no centro das prioridades. Algo que, aliás, as elites detestam e combatem com todas as suas forças. Quando na região mais injusta do planeta, com os níveis mais altos de injustiça social, aplicam-se fórmulas distributivas baseadas em proporções matemáticas regulares, o resultado não pode ser outro senão uma reprodução das desigualdades e injustiças. Estas tendem a ocupar-se em procedimentos mais complexos de exclusão e em discursos meritocráticos que pretendem explicar, como sempre, por que os melhores triunfam e os piores, certamente, fracassam.

Mais e melhores escolas para os jovens pobres da América Latina e do Caribe é um imperativo ético democrático do qual os governos latino-americanos não podem fugir, se o que pretendem é diferenciar-se de seus predecessores neoliberais e conservadores. Mas, para que fazê-lo?

A questão pode parecer óbvia, mas não é. De forma simples, poderíamos reconhecer que um dos grandes objetivos pedagógicos da escola secundária é oferecer uma sólida formação acadêmica que permita a todos, não apenas aos filhos das elites ou das classes mé-

dias, dar continuidade aos estudos superiores. Penso que o fato de não estabelecer este como um dos princípios prioritários da escolaridade média é uma grande usurpação para os mais pobres, sendo sua principal consequência a facilitação do caminho às instituições universitárias para os setores mais favorecidos. O argumento que costuma sustentar a tese de que os pobres precisam de uma escola média profissional e de rápida saída para o mercado de trabalho, enquanto ao lado persiste um sistema compreensivo, propedêutico e aberto à formação geral, destinado aos que desejam e podem dar continuidade a seus estudos de nível superior, confunde os limites do realismo com os do cinismo. Enquanto alguns são enganados com a promessa de um emprego seguro num mercado de trabalho precário, discriminador e excludente, outros são seduzidos com a possibilidade efetiva de acesso às melhores instituições universitárias que, estas sim, permitirão multiplicar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, além de aumentar de forma exponencial os retornos econômicos derivados do estudo. Aceitar que os pobres devem ir a uma escola pobre, que os eduque para continuar sendo pobres num sistema de concorrência e compensações brutalmente desigual, não parece ser uma demonstração de inteligência republicana nem de pragmatismo democrático.

A promessa de um ensino médio centrado na profissionalização precoce dos jovens pode ter, talvez, boas intenções, embora nas condições reais do desenvolvimento social e econômico latino-americano, seja algo olímpicamente desinformado. Há fatores que impedem que essa escola de ensino médio seja um âmbito de formação profissional efetivo, como, por exemplo, o abandono e a oxidação da infraestrutura escolar, a falta de investimento público, o déficit de quadros docentes, a precária formação dos docentes em exercício, as erráticas políticas de reforma que fizeram com que a escola de ensino médio fosse chamada assim por estar sempre *meio* perdida, *meio* à deriva, *meio* sem rumo, *meio* não sei o quê. Não há nenhuma dúvida de que boa parte dos setores que hoje entram para o ensino médio o faz com a expectativa de poder ampliar suas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, melhorando suas condições de concorrência pelos melhores empregos e aumentando suas remunerações futuras. A realidade, entretanto, costuma ser um pouco diferente. Por um lado, como afirmávamos, e como bem lembra Camila Croso, citando um estudo da OIT, boa parte dos que entram e logo abandonam o ensino médio o fazem, fundamentalmente, por problemas familiares, econômicos e por necessidade de acesso ao mercado de trabalho, além da urgência de assumir os afazeres domésticos por motivo de gravidez prematura. A pesquisa citada permite observar

que, na América Latina e Caribe, quase 70% dos jovens que deixam de estudar o fazem por estes dois motivos. Por outro lado, a inclusão no mercado de trabalho costuma ser mais modesta que as promessas redentoras que bombardeiam a paciência juvenil nos jornais, na propaganda oficial e dentro das próprias famílias. Claudia Jacinto o diz de maneira contundente no presente debate:

(...) a educação deixou de significar o passaporte para a mobilidade social ascendente, já que está midiaticizada pela dinâmica do mercado de trabalho e pelos processos de desenvolvimento. Ao sair da escola, não se espera que haja cargos disponíveis para todos, menos ainda empregos de qualidade. Além do mais, certas pesquisas mostram que o título de ensino médio não vale para todos de maneira igualitária, pois a origem socioeconômica, o nível de educação do lar e a qualidade do circuito educacional ao que concorreram parecem ser determinantes no destino de trabalho dos graduados.

Permitam-me adicionar alguns dados que complementam esta observação. O estudo *O retorno da educação no mercado de trabalho*, coordenado por Marcelo Neri no Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, contribui com materiais de grande relevância ao presente debate. As pesquisas de Neri mostram com eloquência que a educação gera sempre um retorno econômico que se incrementa conforme aumentam os anos de escolaridade. Desta forma, a hierarquia salarial se espelha nas hierarquias dentro do sistema educacional, sendo mais ampla quando maior for a distância que separa os níveis de escolarização dos trabalhadores. Assim, é lógico que os pobres desejem aumentar seu nível educacional, convencidos de que a permanência no sistema lhes dará um recurso de valor fundamental ao momento de disputar um cargo de trabalho. Entretanto, contribuir com o fortalecimento da suposição de que suas dificuldades de empregabilidade se devem a um déficit educacional não é apenas uma banal simplificação, mas também, como poderemos observar, um perigoso engano. Vejamos alguns dados que recopilamos da base de indicadores do *Espelho de Educação e Renda* desenvolvido por Neri e sua equipe. A informação compara jovens brasileiros de centros urbanos com a mesma idade e diferenciados por gênero, raça e nível educacional. Estima os níveis de renda média derivada do trabalho (em reais) e as probabilidades de emprego para cada categoria.

**DIFERENCIAIS DE RENDA E PROBABILIDADE DE EMPREGO EM JOVENS URBANOS COM DIFERENTES NÍVEIS EDUCACIONAIS (POR SEXO E RAÇA)**

Nível educacional	Categoria	Renda média de trabalho (R\$)	Probabilidade de estar empregado/a
Ensino Fundamental completo (20-24 anos)	Homem branco	355	76,2
	Mulher branca	217	41,0
	Homem negro	274	76,1
	Mulher negra	168	40,0
Ensino Médio Incompleto (20-24 anos)	Homem branco	396	77,5
	Mulher branca	242	42,9
	Homem negro	306	77,5
Ensino Médio Completo (20-24 anos)	Mulher negra	187	42,7
	Homem branco	480	83,7
	Mulher branca	294	52,7
Ensino Superior Incompleto (20-24 anos)	Homem negro	371	83,6
	Mulher negra	277	52,6
	Homem branco	645	81,5
Curso de Medicina Completo (25-29 anos)	Mulher branca	395	48,8
	Homem negro	498	81,4
	Mulher negra	305	48,7
Curso de Direito Completo (25-29 anos)	Homem branco	2.722	96,8
	Mulher branca	1.667	87,0
	Homem negro	2.102	96,8
Curso de Pedagogia Completo (25-29 anos)	Mulher negra	1.207	86,0
	Homem branco	2.125	92,8
	Mulher branca	1.302	73,6
Curso de Pedagogia Completo (25-29 anos)	Homem negro	1.641	92,7
	Mulher negra	1.005	73,5
	Homem branco	1.180	94,0
Curso de Pedagogia Completo (25-29 anos)	Mulher branca	723	77,5
	Homem negro	911	94,0
	Mulher negra	558	77,4

Nota: USD 1,00 = R\$ 1,80

Elaboração própria sobre informação da base de dados do *Espelho de Educação e Renda – Retornos da Educação no Mercado de Trabalho*, Fundação Getúlio Vargas.

Os dados são eloquentes e reafirmam que quanto maior for o nível educacional, maiores serão os salários. Entretanto, também evidenciam alguns dos fatores que operam nos processos de discriminação e segregação no mercado de trabalho que a própria educação não consegue superar nem, muito menos, limitar. Na realidade, quando se compara transversalmente numa mesma categoria os retornos econômicos obtidos com a educação, os avanços são progressivos, enquanto entre outras categorias são evidenciadas notáveis desigualdades. Por exemplo, um homem branco de 20 a 24 anos com ensino fundamental completo tem uma média de renda superior ao de uma mulher negra com nível superior incompleto (R\$355 e R\$305, respectivamente). Em outros termos, é verdade que para obter uma melhor renda no mercado de trabalho deve-se ter educação. Entretanto, se uma pessoa nasce homem e de pele branca, o benefício econômico da educação lhe permite menos esforço educativo, por exemplo. Uma regularidade que se descobre de maneira brutal nos dados apresentados. De maneira geral, os homens brancos ganham o dobro que as mulheres negras com os mesmos níveis educacionais e um pouco menos que o dobro das mulheres brancas, as quais recebem remunerações também mais baixas que as dos homens negros, cuja renda é menor do que a dos homens brancos com a mesma idade e a mesma trajetória educacional. Os dados são contundentes: um homem jovem branco que concluiu seu curso superior de pedagogia (uma das carreiras com pior remuneração no mercado) tem uma renda média quase igual à de uma mulher negra que concluiu o curso superior de medicina (carreira com a melhor remuneração do mercado) e semelhante à de uma jovem mulher branca que terminou o curso universitário de Direito (outra carreira entre as de melhor remuneração). Por sua parte, um jovem branco que concluiu a carreira de medicina ganha cinco vezes mais que uma mulher negra que tenha concluído o curso de pedagogia e quase quatro vezes mais que uma mulher branca, brilhante pedagoga e da mesma idade.

A moral da história parece inquestionável: por mais que as pessoas se esforcem valentemente no mesmo sistema educacional, o que definirá seus salários não será apenas a educação, mas a cor de sua pele ou seu gênero. Sem tantos eufemismos: independente de sua experiência escolar, quando as pessoas chegam ao mercado de trabalho serão classificadas em virtude de critérios sexistas, racistas e discriminadores que limitarão de forma inapelável seus méritos educacionais. É difícil saber se os pobres já perceberam isso, mas é provável tenham essa suspeita, o que coloca em questão a suposta legitimidade que o valor econômico concede a quem transita pelo ensino médio.

Nesta mesma direção, os dados apresentados mostram outro elemento que no contexto do debate promovido pelo SITEAL parece ser

nada desprezível: em cada categoria, os diferenciais salariais entre os que concluíram o ensino fundamental, os que não concluíram ainda o ensino médio e aqueles que já o concluíram são muito pequenos. Por exemplo, a remuneração média de um homem branco de 20 a 24 anos que terminou apenas o ensino fundamental é de R\$ 355, subindo para R\$ 396 quando este cursou e abandonou o ensino médio, e para R\$ 480 se concluiu o ensino médio. Nos jovens negros a diferença é, respectivamente, R\$ 274, R\$ 306 e R\$ 371. Nas mulheres brancas, R\$ 217, R\$ 242 e R\$ 294. Nas mulheres negras, R\$ 168, R\$ 187 e R\$ 277 (note-se que o maior aumento está na diferença salarial entre as mulheres negras com ensino médio incompleto e completo).

Por outro lado, a probabilidade de empregabilidade em virtude dos anos de escolarização, mesmo que se diferencie notavelmente entre categorias (aqui as diferenças de gênero são excessivas), não expressa divergências substantivas dentro de uma mesma categoria. Um jovem branco com ensino fundamental incompleto tem 76,2% de chances de estar empregado, enquanto um com estudo universitário incompleto tem 81,5%. Para as mulheres jovens negras, as oportunidades de emprego são sempre mais baixas, seja qual for seu nível educacional, embora as diferenças de empregabilidade entre as próprias mulheres negras mudem discretamente entre níveis educacionais: 40,8% para jovens com escolaridade fundamental e 48,7% para as que possuem estudos universitários incompletos.

O ensino médio, como todos os níveis do sistema escolar, realiza sua contribuição à concorrência no mercado de trabalho, mas prometer aos jovens melhores empregos e salários sem mudar as condições de precariedade e exclusão que existem no mercado de trabalho é, simplesmente, uma farsa. Os governos pós-neoliberais da América Latina e do Caribe devem tomar cuidado para não cair na armadilha de pensar que graças à educação existe um desenvolvimento econômico e que este, graças à escola, torna-se sustentável e socialmente equitativo. Mudar a escola sem mudar o mercado de trabalho apenas conduzirá a mais frustração e decepção por parte do jovem que, notavelmente cheio de esperança, recorre à escola tentando conseguir um futuro no mercado de trabalho que, por ser ele pobre, lhe tratará com desprezo e humilhação.

E justamente com este último tema gostaria de terminar minha contribuição ao presente debate: a humilhação que os pobres sentem quando se deparam com a cruel realidade de promessas infundadas e de frustrações que o mercado de trabalho lhes devolve como um bumerangue maligno e cruel. O que poderá pensar uma jovem negra que passou mais de 15 anos no sistema escolar ao descobrir que suas oportunidades de trabalho não cresceram mais do que as de uma vizinha sua, também negra, com apenas três anos de permanência no ensino

fundamental? O que poderá pensar esta jovem quando constatar que as promessas de aumento de sua renda depois de ter passado uma década a mais na escola que esta mesma vizinha, sequer se aproximam das remunerações mínimas fixadas por lei? O que sentirá ao observar que ela, apesar de estar na faculdade, recebe quase o mesmo salário que seu irmão, também negro e jovem, que abandonou prematuramente a escola antes de ingressar no ensino médio?

Não se pode sequer imaginar este sofrimento. Também não se pode imaginar a sensação de desprezo que um ser humano sente quando vê que seus direitos são pisoteados e maltratados, simplesmente por ter nascido pobre. Não existe capacidade narrativa nem recurso estilístico que sirva para representar a humilhação que experimentam, dia após dia, milhões de jovens latino-americanos quando se deparam com um dilúvio de promessas quebradas e um monte de explicações cínicas que os incriminam nas causas de seu próprio abandono, eximindo de qualquer culpa seus verdadeiros culpáveis. Talvez apareça pouco, mas acredito que neste espaço resida, justamente, a vitalidade, a pertinência social e a necessidade política do ensino médio. Ele é a oportunidade que temos para criar um espaço que ofereça à juventude (às juventudes) a possibilidade de pensar sobre si mesma, refletir sobre o mundo, sobre a sociedade na qual vive, entender os processos que abrem ou fecham oportunidades históricas. Um espaço para aprender a ler o mundo e reconhecer-se como parte do mundo, com seus medos e suas ansiedades, com suas certezas inquebrantáveis e suas dúvidas incomensuráveis, com suas caras e ânimos em constante mudança e com sua monolítica confiança em si mesmos. Uma escola que possa escutá-los e acolhê-los, cuidá-los e liberá-los, colocá-los à beira do abismo e empurrá-los para que possam voar.

Talvez pareça pouco, mas soa melhor que tanta ladainha hipócrita sobre o futuro de incertezas e agonia que espera por milhões de jovens latino-americanos.



**“UMA VERGONHA A MENOS, UMA  
LIBERDADE A MAIS”**



# A REFORMA UNIVERSITÁRIA EM TERMOS DE FUTURO

## I.

Naquela tarde os astros pareciam ter me dado uma trégua. O clima do Rio de Janeiro estava inusitadamente agradável: nem muito frio nem muito quente. Mateo, meu doce menino, naquela época então com sete anos, brincava em seu quarto com um amigo, e por alguma misteriosa razão, os gritos de gol não inundavam a casa. Nenhuma atividade me impedia de iniciar a leitura de um livro que, havia sabe-se lá quanto tempo, eu considerava indispensável para a continuidade de minhas reflexões. Hoje é o meu dia, imaginei. Terei direito à felicidade, ao ócio intelectual que a agonia cotidiana me nega com sua persistente e quase sempre esquizofrênica rotina. Hoje é o meu dia, suspeitei. E inesperadamente o telefone tocou.

Era o diretor do meu departamento. Pela forma como ele acentuava as últimas sílabas de cada palavra, intuí que havia algo errado. Estamos lhe esperando há meia hora para iniciar a reunião: você virá? – ele perguntou.

O encanto de minha bucólica tarde carioca repleta de paz e aventura intelectual se desvaneceu repentinamente. Tudo não passava de mera ilusão. Minha maldita agenda havia me pregado uma peça. Mudei rapidamente de roupa e estava prestes a sair quando lembrei que Mateo

e seu amigo estavam brincando sozinhos no quarto. Fiz uma cara de festa e pateticamente falando como o palhaço do MacDonald's, animei-me a sugerir: Teo, você não quer ir à UERJ comigo?

– Pai, outra vez não, por favor, estou brincando com o Luiz Carlos – respondeu Mateo, mostrando as marcas de um prematuro e talvez justificado ressentimento contra as instituições universitárias.

Luiz Carlos, o amigo de Teo, é filho do porteiro de um edifício da quadra onde moramos e de uma empregada doméstica que trabalha três andares acima. Vive no quarto de empregada do apartamento onde sua mãe trabalha, com uma extensão de seis metros quadrados, que divide com toda a família. Luiz Carlos é carioca. Seu pai e sua mãe são paraibanos – vieram de um dos estados mais pobres e injustos do Brasil.

– Traga o Luiz Carlos também – propus.

Os dois se entreolharam surpresos. Luiz Carlos sequer esperou que Mateo reagisse. Vamos – disse, enquanto dava um pulo e saída correndo e gritando: vou perguntar à minha mãe.

Esperamos vários minutos e Luiz Carlos não aparecia. A impaciência me invadia, nem tanto pela ansiedade de participar da inoportuna reunião no LPP, mas sim porque temia chegar à universidade e que a reunião estivesse terminando, pois assim teria de suportar os justificados olhares de condenação moral que meus colegas iriam lançar sobre mim. A campainha do apartamento tocou, e saindo de meu ensimesmado estado de culpa, abri a porta apressado. Para minha surpresa, ali estavam Luiz Carlos e sua mãe. Ele, vestido como se fosse para um batizado: camisa branca, calça-comprida azul marinho, o cabelo penteado colado à cabeça e um sorriso nervoso que lhe iluminava o rosto. A mãe, com suas mãos apoiadas nos ombros do menino, perguntou: é verdade que vocês vão à universidade?

Fiquei perplexo e desconcertado. A pergunta era muito mais difícil do que jamais poderia imaginar. Enquanto tentava começar uma resposta que desse conta de minha perspicácia sociológica, Mateo interrompeu, dizendo: sim, vamos rápido, assim voltamos logo.

E assim nós saímos; Luiz Carlos vestido de dia de festa, Mateo usando bermuda, chinelo e uma camiseta sem mangas.

Quando chegamos à UERJ, pedi aos meninos que saíssem do carro para poder estacioná-lo em um lugar minúsculo que lhes impediria de descer depois. Estacionei, fiz o contorcionismo de costume e saí apressado em direção à porta principal. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro fica ao lado do Estádio do Maracanã, de frente para a Favela da Mangueira, e está localizada em um conjunto de espantosos edifícios de concreto cinza com mais de vinte andares de altura cada um. Um entorno, digamos, imponente, e pelo menos para mim, pouco

acolhedor. Para mim porque, a julgar pelo olhar de Luiz Carlos, nossa percepção acerca da arquitetura do lugar era, sem sombra de dúvida, diametralmente oposta. Que lindo – ele disse, sem que Mateo nem eu pudessemos acrescentar qualquer comentário apropriado. Que lindo – ele repetiu.

Bem – tentei completar em um tom estupidamente pedagógico – é grande assim porque muitas pessoas trabalham aqui, dão muitas aulas aqui e há um bom número de bibliotecas. Quando você for maior, vai vir estudar aqui. Talvez seja companheiro de Mateo.

Luiz Carlos olhou para mim e sorriu discretamente. Não, não acho que vou estudar aqui – disse ele quase sussurrando. Meu pai já me avisou que a universidade não é para os pobres.

É difícil compreender os momentos em que se combinam as rupturas epistemológicas e epistemofílicas em um ser humano. Quando isso acontece, produz-se uma oportunidade de aprendizagem extraordinária. Uma aprendizagem que cala, fere, penetra a pele. Invade e coloniza o corpo. Torna-se inesquecível. A frase de Luiz Carlos me deixou petrificado. Ou teria sido seu sorriso triste? Não sei. Nada, absolutamente nada do que eu havia estudado até aquele momento sobre as universidades e suas políticas servia para oferecer uma explicação convincente sobre a generosidade de nossa instituição e as virtudes supostamente redentoras do esforço e da perseverança para chegar a ocupar uma cadeira em alguma de suas salas de aula. Nem me lembro mais do que respondi. Creio que Mateo me salvou do precipício no qual havia caído. Se não me falha a memória, foi ele quem disse algo inteligente naquele instante.

A partir desse momento, cada vez que chego à UERJ, não posso deixar de olhar para cima, contemplando seus mais de vinte andares de concreto cinza, e sentir uma responsabilidade enorme, enquanto circulo pelos corredores com o triste olhar de Luiz Carlos ainda cravado em minhas costas.

## II.

Noventa anos depois, a história de Luiz Carlos atualiza o legado que herdamos daquela heroica proeza da Reforma Universitária, cuja explosão se deu em Córdoba e foi percorrendo as Américas como um turbilhão de liberdade, justiça e compromisso com a igualdade. Seu *Manifesto Liminar*, datado de 21 de junho de 1918, constitui, sem dúvida alguma, um dos mais belos e poderosos documentos políticos do século XX. Uma fonte de inspiração intelectual e de energia militante que

acompanhou cada uma das gerações que, desde então, assumiram que a luta pela universidade pública e a luta pela justiça social são indivisíveis, inevitáveis e inadiáveis.

Cristalizar a Reforma de 1918 como um fato do passado nos leva a descartá-la ou a glorificá-la, ignorá-la ou mumificá-la, reduzindo seu sentido e alcance, abandonando-a em um cemitério de efemérides no qual a consagração do esquecimento parece ser seu destino mais nobre.

Pensar a Reforma em termos de futuro significa colocar em evidência a plena atualidade de alguns de seus postulados e princípios inspiradores, assim como as barreiras que o processo reformista enfrentou, em virtude de sua conjuntura histórica e das limitações estratégicas de seus protagonistas. Atualizar o legado da Reforma supõe reconhecê-la e compreendê-la em sua dialética histórica, recuperando a extraordinária vitalidade do legado político e ético que aquela “nova geração latino-americana” nos deixou, de acordo com a expressão de José Carlos Mariátegui.

Noventa anos após a explosão reformista, a América Latina vive uma conjuntura de extraordinária riqueza política. Processos de mobilização e lutas populares permitiram a consolidação de alternativas pós-neoliberais que reanimam esperanças de mudança e transformação em nosso continente. Sem dúvida alguma, e embora com resultados nem sempre contundentes, alguns dos novos governos democráticos da região deram início a transformações que colocam em evidência a crise de legitimidade do neoliberalismo e deram início a uma agenda de reformas que há alguns anos parecia inimaginável.

Entretanto, há um campo no qual os governos pós-neoliberais da América Latina parecem enfrentar enormes dificuldades, mostrando não poucas limitações para implementar políticas democráticas que consolidem seu caráter público: as universidades. Por diversos motivos, noventa anos após a Reforma Universitária de Córdoba, os setores mais conservadores e tecnocráticos de nossas sociedades continuam na dianteira da formulação de propostas de mudanças para as universidades latino-americanas. Hoje, a rigor, o próprio enunciado da necessidade de uma “reforma universitária” parece patrimônio daqueles que defendem a implementação de políticas de privatização e mercantilização do ensino superior, e não daqueles que defendem uma perspectiva transformadora e emancipatória para nossas sociedades e suas universidades.

Hoje, na América Latina, existe uma evidente limitação da esquerda em pensar de forma criativa e transformadora sobre nossas universidades públicas. De forma curiosa, ou não tão curiosamente, a esquerda, que em alguns de nossos países teve muito mais densidade universitária do que “social”, careceu de condições efetivas para pensar um projeto emancipatório e libertário, cedendo, muitas vezes, as

bandeiras e o poder de enunciação sobre o conteúdo das reformas no ensino superior às bandeiras de direita e seus porta-vozes.

A combinação de uma conjuntura de oportunidades políticas inéditas na região, somada por um lado às limitações que enfrentam os novos governos progressistas para intervir e reverter os efeitos das políticas neoliberais no campo da educação superior e, por outro lado à pobre imaginação estratégica dos intelectuais que, a partir do campo da esquerda, atuamos nos âmbitos universitários, impõem-nos a necessidade de recuperar e atualizar o legado reformista. De fato, a necessidade de aprofundar os processos de transformação democrática que vivem muitos dos países latino-americanos no presente momento, coloca na agenda política o debate público sobre a função social de nossas universidades, contrapondo modelos educacionais de sentido radicalmente opostos e nos quais a disputa sobre a natureza do direito à educação se torna mais complexa, e por momentos menos difusa. No campo universitário, reverter a enorme capacidade de enunciação e ação dos setores conservadores e neoliberais, com suas políticas sempre sinuosas de privatização e exclusão, supõe, entre outras coisas, recuperar e atualizar os desafios reformistas que, há noventa anos, marcavam com todas as suas virtudes e com todos os seus limites os horizontes de uma universidade emancipatória e libertária.

Sem pretender realizar uma análise exaustiva do conjunto de questões que estão envolvidas na necessidade de pensar a Reforma em termos de futuro, realizarei aqui uma rápida revisão de alguns dos temas que, do meu ponto de vista, colocam na agenda política e educacional este novo aniversário da ousadia reformista de 1918.

### III.

*Reforma.* As administrações neoliberais que governavam ou ainda governam alguns países da América Latina e do Caribe desenvolveram uma diversa e prolífera bateria de programas destinados, entre outras ações, a reestruturar as universidades públicas, modificar de forma autoritária seu contexto normativo, desenvolver sistemas de avaliação e gestão baseados em um questionável produtivismo acadêmico, privatizar seus benefícios, transferir o custo do sistema para as famílias, discriminar ou dificultar o acesso dos mais pobres às instituições públicas de qualidade e promover sistemas de gestão e controle copiados do mundo empresarial. Todas essas ações e propostas foram rapidamente ganhando o título de “reformas estruturais” que, para além de sua duvidosa eficácia, conduziram os movimentos de resistência a uma estratégia e a um discurso muitas vezes defensivo, e inclusive conservador.

Dessa forma, a bandeira da “reforma” (com r minúsculo) foi assumida rapidamente pelos setores mais reacionários da sociedade, pelas organizações políticas de direita e pelos organismos multilaterais de crédito, deixando os movimentos progressistas confinados e estancados no sempre arriscado espaço da proteção ou da preservação da memória de um passado glorioso. Assim, a esquerda não apenas foi perdendo a batalha das transformações institucionais, mas também ao longo do caminho e quase sem se dar conta, acabou sendo expropriada de uma referência que durante boa parte do século XX havia inspirado os movimentos de defesa da educação pública: a reforma universitária.

Neste sentido, não deve parecer curioso que o movimento de 1918 entendesse a Reforma como um processo de reflexão sobre a universidade e, ao mesmo tempo, de mudança estrutural nas modalidades de gestão e administração acadêmica das instituições de educação superior. Tratava-se de ser capaz de pensar politicamente sobre as instituições universitárias, com o fim de dotá-las de novos sentidos e transformá-las por meio da ação coletiva. “Chamar as coisas por seu nome”, “arrancar o mal pela raiz”<sup>1</sup>: mudar as universidades para mudar a sociedade. Um objetivo discutível e, de certa forma, prometeico, mas fruto de um espírito de época baseado em uma noção nobre e épica da juventude e da ação revolucionária. “Cansada de suportar os tiranos”, a “juventude” exigia seu lugar na história, assumindo sua responsabilidade na transformação das instituições universitárias.

Até aqui, as universidades foram o refúgio secular dos médios, o rendimento dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar no qual todas as formas de tirania e insensibilização encontraram a cátedra que as ditou. As universidades chegaram a ser assim o fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste espetáculo de uma imobilidade senil.

Reformar as universidades supunha transformá-las radicalmente e em um sentido democrático, abrir a *Caixa de Pandora* de uma instituição cujos benefícios eram expropriados pelos tiranos de qualquer espécie, graças à afluência sempre solidária dos médios. Iluminista? Sim, mas com uma enorme capacidade para romper, transformar e desestabilizar as verdades que sustentavam um sistema de autoridade e poder que expunha os traços autoritários, antidemocráticos, patrimonialistas, clientelistas e excludentes dos processos de modernização burguesa na

---

<sup>1</sup> As citações correspondem ao *Manifesto Liminar da Reforma Universitária* (21 de junho de 1918).

América Latina e no Caribe. Por isso, revolucionário. Revolucionário não, perdão, reformista.

A partir dos anos oitenta, a necessidade de defender as instituições universitárias da brutalidade autoritária herdada das ditaduras, por um lado, e dos regimes neoliberais que se consolidavam e afixavam no poder com a prepotência de seus governos e com a legitimidade do voto popular, por outro, foi contaminando as expectativas e os discursos progressistas com uma deprimente melancolia. Amparados na nostalgia dos espaços perdidos e em uma indignação reativa sobre os efeitos antidemocráticos da nova ofensiva conservadora, boa parte dos setores empenhados na defesa da educação pública fomos assumindo a proteção e preservação de uma instituição que, aparentemente, pretendia ser reformada e transformada, perdendo as conquistas obtidas em um passado de glórias cada vez mais tênues e difusas. É curioso que, em muitos de nossos países, as universidades não eram (talvez nem o sejam hoje) muito diferentes daquelas que tão veementemente denunciavam os jovens reformistas há sessenta anos. Pelo menos, claro, nos aspectos que dizem respeito ao sentido conservador de suas práticas e à sua contribuição com um modelo de poder e autoridade profundamente discriminador e excludente. Dimensões que os governos neoliberais não fizeram outra coisa além de aprofundar, sob a curiosa retórica de estar reformando nossas universidades, construindo as “novas” bases de instituições que, agora sim, eram chamadas a serem os pilares de um processo de modernização baseado no progresso econômico e na ampliação ilimitada das relações de mercado para todas as esferas da vida social.

Dessa forma, a “contrarreforma” neoliberal sequestrou o poder da reforma universitária, confinando a esquerda a um pantanoso universo discursivo no qual se glorifica o passado perdido e se observa o futuro em um terrível transe hipnótico. As glórias de 1918 desapareciam assim diante de uma apropriação ilegítima da Reforma por aqueles que estavam dispostos a acabar, de uma vez por todas, com suas conquistas e desafios.

Graças a uma metamorfose discursiva e estratégica mais do que eficaz, os donos de um passado de vergonha e opressão se tornaram os porta-vozes da mudança e da transformação, da revolução produtiva e da modernização de uma universidade que eles mesmos haviam transformado na caricatura daquilo que os reformistas imaginaram quando, mais de meio século antes, sua mensagem corria como um rastro de pólvora por todos os países da América. Uma prepotente metamorfose que empurrou os herdeiros e herdeiras das lutas pela Reforma Universitária a se apropriarem de um passado que pouco lhes dizia respeito e que, a rigor, nem mereciam. Criticar a universidade pública passou

a ser visto como uma forma de “fazer o jogo” dos donos do poder. Reformar a universidade passou a ser algo identificado como uma prática inerentemente destinada a privatizar nossas instituições e a impor a lei do mais forte, discriminando os mais fracos e desprotegidos.

O sequestro da bandeira da reforma universitária por parte das forças conservadoras (entenda-se bem: não das bandeiras do Movimento Reformista, mas sim da própria pretensão de assumir a reforma das universidades como um objetivo político inadiável) faz parte da mesma luta que se trava em nosso continente desde que os estudantes de Córdoba acenderam a chama da liberdade. Portanto, não há ruptura, mas sim a continuidade de um conflito que coloca em evidência o fato de que a disputa pelos sentidos e pelos significados que se consegue impor aos acontecimentos possui uma contundência política extraordinária. Nos anos 20, aqueles que pretendiam fundar um novo modelo universitário eram os jovens revolucionários que aspiravam edificar uma nova sociedade. Mais de meio século depois, aqueles que aceitavam o desafio, com objetivos e demandas diametralmente opostas às dos primeiros, eram os conservadores de então, agora disfarçados de gurus ou porta-vozes de um mercado de fronteiras aparentemente ilimitadas. A esquerda perdeu assim a batalha das palavras. E isso não é pouca coisa no campo da política.

Creio que recuperar e dar um novo significado à Reforma de 1918 supõe a reconstrução dos sentidos de uma universidade que vê a si mesmo como um espaço a partir do qual é possível contribuir para a construção de um futuro de justiça e igualdade; a partir do qual é necessário atualizar a herança das lutas heroicas pela liberdade, mas também no qual se trabalha cotidianamente para desconstruir uma herança colonial, repleta de brutais formas de discriminação, subalternização e exploração; a partir de onde se constrói a utopia e se desestabiliza o desencanto; a partir de onde se chamam as coisas por seu nome, para assim virá-las e capturá-las pela raiz. Atualizar o legado da Reforma supõe o reconhecimento de que é necessário revolucionar nossas universidades para contribuir com o processo de revolucionar nossas sociedades. Dessa forma, desestabilizar as bases hierárquicas, antidemocráticas e patrimonialistas das nossas universidades se transforma em uma radical contribuição para o desestabelecimento das bases hierárquicas, antidemocráticas e patrimonialistas de nossas sociedades. Essa talvez seja uma das mais dignas heranças que recebemos da Reforma Universitária de 1918 e dos movimentos reformistas que a inspiraram.

## IV.

*Sistema.* Também não deve surpreender o fato de que, nos diversos documentos, textos e batalhas travadas pelo Movimento Reformista, o reconhecimento e a necessidade de pensar na universidade como um “sistema” já estivesse presente, apesar do caráter embrionário que tinha então a estrutura institucional da educação superior em cada um dos países da região, e das dificuldades de comunicação e relação que as limitações tecnológicas da época impunham.

Dessa forma, podemos reconhecer que a natureza sistêmica do aparelho universitário se reconhecia na estreita associação que existia entre o modelo de sociedade imposto e o modelo de universidade disponível. Mas, também, entre o modelo pedagógico sobre o qual se assentava a autoridade nas instituições universitárias e o monopólio do poder exercido pelas oligarquias clericais; entre os privilégios de um corpo docente corrompido pelas vantagens e pelo clientelismo e a brutal negação do direito de nossas sociedades de viver em um estado de liberdade e felicidade plena.

Assim, a natureza sistêmica do aparelho universitário se fazia patente, por oposição, nas lutas e nas redes intelectuais que se multiplicavam em uma América Latina na qual nenhuma das vantagens tecnológicas da atualidade eram sequer imagináveis. Uma articulação sistêmica das lutas para a construção de uma nova sociedade na qual a universidade cumprisse a missão redentora e transformadora que lhe deu origem: fundar uma nova ordem social, de mãos dadas com uma juventude para a qual o “sacrifício é seu maior estímulo”, uma “juventude compromissada com o heroísmo”, para a qual “a esperança é seu destino heroico” e que está chamada a construir as bases de um sistema de justiça, felicidade e liberdade, cumprindo com sua revolucionária missão de formar ao soberano. Eles dirão: “Daqui em diante, somente poderão ser professores na futura república universitária os verdadeiros construtores de almas, os criadores de verdade, de beleza e de bem”.

A épica de um discurso talvez já obsoleto, embora com traços que exalam uma mística libertária vigorosa e valente, não deve ofuscar a pertinência de um desafio inadiável que hoje interpela a todo e qualquer movimento reformista: colocar em evidência a natureza sistêmica de um modelo de universidade indissolivelmente associado a um modelo de sociedade autoritária, hierarquizada e opressiva. Também não deve ofuscar o reconhecimento de que, tanto hoje como no passado, a eficácia das lutas democráticas depende da articulação dos movimentos de resistência, do intercâmbio e da cooperação nacional e internacional, e da difusão mais ampla e generalizada das novas ideias que fundamentam os processos de construção de uma nova sociedade.

Nada mal, considerando que há noventa anos era bem mais difícil do que hoje reconhecer a necessária dimensão sistêmica de toda luta contra a opressão e o caráter articulado e funcional das instituições universitárias, no contexto de um modelo de sociedade que lhes dá sentido, ao mesmo tempo em que é dotada de sentido por estas instituições universitárias.

Nada mal, considerando que o desenvolvimento dos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos durante a segunda metade do século XX seguiu uma dinâmica de intensa segmentação e diferenciação, que exerceu um sério impacto sobre o subsistema universitário, transformando-o em um arquipélago de instituições com sentidos, estruturas e resultados extremamente diversos.

Nada mal, considerando que os governos neoliberais basearam boa parte de sua eficácia privatizadora na reestruturação de um sistema universitário cada vez mais fragmentado e pulverizado, e em uma fragmentação e pulverização cada vez maiores dos movimentos de resistência no interior das próprias universidades (atomização do movimento estudantil, isolamento das organizações docentes de outros movimentos sociais e de outras organizações sindicais, indiferença da sociedade em relação às demandas universitárias e também, não poucas vezes, a indiferença das universidades em relação às demandas da sociedade).

A Reforma Universitária de 1918 nos intima a unir aquilo que em alguns países quase sem solução de continuidade, as políticas conservadoras só fizeram fragmentar e segmentar, dividir e polarizar durante os últimos noventa anos. A Reforma nos intima a pensar, a imaginar e a construir um modelo de universidade integrado e articulado (o que contradiz o reconhecimento e o respeito à diversidade e ao dinamismo institucional que deve existir em todo sistema democrático) e a integrar as lutas e resistências, potencializando seus resultados e ampliando suas conquistas emancipatórias.

## V.

*Projeto.* Em todo debate sobre o sentido e a função exercida por qualquer instituição em nossas sociedades existe um grande potencial de trivialização. Portanto, a pergunta: “para que servem nossas universidades?” está condenada talvez a uma inevitável simplificação que torna quase frívola qualquer resposta unidirecional. Assim, a partir do campo da esquerda democrática, costumamos cair em uma frequente e bem intencionada tentação discursiva, tão simplista quanto irrelevant-

te em suas consequências práticas. Com uma boa dose de espírito de autoindulgência, nos entusiasma afirmar que nossas universidades públicas estão ou deveriam estar a serviço do povo. Um objetivo louvável que desaparece ao não ser incrustado e enraizado na complexa trama de relações que isso supõe, muito mais que um complacente bálsamo para toda a consciência pequeno burguesa.

Novamente aqui, a Reforma Universitária de 1918 nos ajuda a traçar alguns dos caminhos pelos quais devemos transitar, esquivando-se dos obstáculos das respostas dogmáticas ou simplistas no debate sobre a função social das universidades. Pensar a Reforma em termos de futuro supõe, como afirmamos anteriormente, fugir de toda aspiração de repetir exatamente os mesmos sinais, diagnósticos e propostas reformistas com noventa anos de atraso. Pelo contrário, trata-se de reconhecer, na radicalidade desse movimento, as contribuições que o mesmo nos deixou como legado e a necessidade de reformulá-lo em virtude de uma especificidade histórica que atualiza essa herança no contexto de uma nova conjuntura.

Dessa forma, o debate sobre a função social das universidades deve sempre se enquadrar na disputa em torno do modelo de nação que pretendemos construir. Como vimos, a crítica ao exercício oligárquico da docência supunha uma crítica implacável e contundente a um modelo de sociedade oligárquica sobre o qual se instituiu o regime de dominação e segregação vigente. A colonialidade do saber e a colonialidade do poder se articulavam assim de forma dialética. O movimento reformista supunha que a destituição das bases de sustentação dessa pedagogia oligárquica, expressa de maneira emblemática no “farisaísmo acadêmico” de uma casta docente que pretendia ser inquestionável, era uma condição inadiável para a derrota de toda forma de tirania e opressão.

Além da primazia que o movimento reformista atribuía à luta universitária como fundadora e reitora do conflito social, aspecto já mencionado, é inegável a atualidade e a radicalidade do legado recebido. Hoje, enquanto nossas universidades muitas vezes oscilam entre um mandato que lhes impõe como única meta se submeter às implacáveis demandas do mercado (formando e transmitindo as capacidades que os postos de trabalho exigem em um sistema cada vez mais competitivo) e certo purismo acadêmico que pretende ser incontaminado pelas demandas da sociedade e regido pelas notáveis aspirações do espírito científico, o debate sobre a função social das universidades, nos termos em que foi colocado pelo movimento reformista, possui um valor inestimável.

De fato, toda pergunta sobre “para que serve a universidade?” não pode estar desvinculada da não menos complexa questão “a quem servem nossas universidades?”.

Noventa anos após o *Manifesto Liminar*, a América Latina e o Caribe constituem a região mais injusta do planeta. A diminuição dos índices de pobreza que, de forma tímida e ainda modesta, tem despontado em estatísticas recentes, não tem podido reverter os níveis de injustiça social alarmantes e brutalmente persistentes no continente. “De que universidade precisamos?” não deixa de ser uma interrogação que ganha sentido no debate sobre “que projeto de sociedade pretendemos construir?”, em um contexto de reprodução sistemática das condições de pobreza e exclusão na qual vivem milhões de latino-americanos e latino-americanas em todos os nossos países.

Não creio que seja possível debater, por exemplo, os sentidos da aspiração pela “excelência acadêmica”, um tema tão presente nos círculos universitários contemporâneos, sem focar nosso olhar na produção social destas condições de exclusão e discriminação. Um projeto de universidade que constrói seu modelo de “excelência” sobre a base da omissão ou da indiferença em relação às condições de vida de milhões de seres humanos e à capacidade que esta instituição possui para lutar contra essa persistente opressão, é uma instituição na qual a “excelência” acaba sendo o alibi, o pretexto talvez mais eficaz para justificar seu cinismo e sua petulância intelectual. A frase do Manifesto é de uma radicalidade extraordinária e vale a pena repeti-la: “[assim, nossas universidades se transformaram] no lugar onde todas as formas de tirania e insensibilização encontraram a cátedra que as ditou”.

Por outro lado, a “excelência acadêmica” também não pode se fundamentar em um projeto de universidade que abre mão da especificidade que possuem as instituições de educação superior e do radical poder desestabilizador que se deriva, potencialmente, dessa especificidade. As universidades devem ser espaços de produção e difusão dos conhecimentos socialmente necessários para compreender e transformar o mundo em que vivemos, entendê-lo de formas diversas e abertas, sendo o campo no qual o debate sobre essa competição se torna inevitável e necessário. As universidades nos ajudam a ler o mundo, a entendê-lo e imaginá-lo. Para isso, a produção científica e tecnológica não constitui uma contribuição fundamental, entendendo que o monismo metodológico e que o sectarismo teórico não são outra coisa senão obstáculos que impedem uma compreensão crítica de nossa realidade histórica. Descolonizar as universidades para contribuir com a luta para a descolonização do poder, parecer ser um lema de grande atualidade que ressoa com intensidade na memória viva do movimento reformista, ainda quando este estava inevitavelmente contaminado por um prometeico iluminismo.

A “excelência acadêmica” tem a ver, portanto, com a democratização efetiva das universidades, com a democratização das formas de pro-

dução e difusão de saberes socialmente significativos e com a própria democratização das possibilidades de acesso e permanência dos mais pobres nas intuições de educação superior. Todo “projeto acadêmico” é inevitavelmente um “projeto de vida” ou, se preferir, “um projeto de pensar e construir a vida com e entre nós e os outros”. Fora desse contexto, as universidades parecem condenadas a buscar sua redenção na condescendência com os tiranos, seja qual for sua origem, sejam quais forem as razões que eles buscam para justificar sua própria existência.

A “excelência acadêmica” faz referência assim às oportunidades que as universidades criam para “revolucionar nossas consciências”, como dirão os reformistas; nas condições efetivas que elas oferecem para desestabilizar os dogmas que impõem os poderosos; na luta contra o autismo intelectual que nos propõem os donos do poder e replicam seus medíocres assistentes, escondidos por trás da toga da prepotência. Os reformistas dirão: “O som do chicote só pode confirmar o silêncio dos inconscientes ou dos covardes”. Fazer dessa expressão um guia de ação é, talvez, um indicador de excelência mais eficaz do que qualquer prova internacional de aprendizagem pôde revelar.

## VI.

Ética. Assinalamos o fato de que, noventa anos após a explosão da Reforma, a América Latina enfrenta uma conjuntura política de enormes oportunidades democráticas, diante da regressão e da perda de legitimidade do projeto neoliberal em boa parte do continente. O momento exige uma grande dose de criatividade e responsabilidade para que seja possível, entre outros desafios, avançar na construção de uma nova reforma universitária que, de maneira efetiva, amplie e consolide instituições acadêmicas inclusivas e de qualidade; “excelentes” no sentido que indicamos no trecho anterior. As novas administrações pós-neoliberais, mesmo com toda sua complexidade, devem tentar fugir das armadilhas que o neoliberalismo deixou, em um caminho repleto de chamarizes e sirenes, no qual a tentação do discurso tecnocrático pode ser o primeiro passo em direção ao fracasso.

O projeto da Reforma é, sobretudo, um contundente discurso ético e público sobre nossas universidades e suas práticas cotidianas. Construir as universidades como um valor imprescindível na luta contra a opressão e a injustiça significa recuperar o valor que foi perdido por nossas instituições de educação superior em uma era na qual as desigualdades e a exploração se tornaram dados supostamente irrelevantes. A universidade constrói valores e, ao fazê-lo, constrói a si mes-

ma como aparelho de reprodução da tirania ou como espaço público de produção e invenção de utopias.

Em 1918 eram gestados os traços de uma utopia de emancipação e revolta, herança que seria recuperada cinquenta anos mais tarde, quando em 1968, das barricadas de Paris, Praga, México, Estados Unidos, Alemanha e Itália, os estudantes voltaram a invadir as ruas, clamando por justiça e igualdade.

Não há dúvidas de que os tempos mudaram, e embora diversos governos populares se multipliquem por todo o continente, as utopias libertárias e socialistas, humanistas e democráticas que inspiraram os movimentos de emancipação durante todo o século XX parecem, no mínimo, dispersas, tênues, e por momentos insignificantes.

Hoje, talvez mais do que nunca, a universidade possa nos ajudar a imaginar alternativas, o que supõe, em primeiro lugar, que aqueles de nós que trabalhamos nesse tipo de instituições sejamos capazes de pensar sobre nós mesmos. A universidade não poderá contribuir com a reflexão sobre uma sociedade diferente se ela não assumir o desafio político de transformar a si mesma. A universidade nunca será fonte de utopias (no plural e em permanente estado de instabilidade) se não for capaz de enunciar os contornos de seu próprio projeto utópico.

É provável, sem sombra de dúvida, que as ferramentas para que isso aconteça não estejam hoje tão visíveis e definidas como no passado. É possível que estejam dispersas e fragmentadas. Contudo, o legado de esperança do Movimento Reformista é que as utopias sempre existem e, como proclamava a juventude de Paris, talvez estejam debaixo dos paralelepípedos, das fundações, sob a terra. Recuperar, ou seja, inventar novamente essas utopias é um desafio inescusável, urgente e necessário. E, para isso, entre outras coisas, servem as nossas universidades. Universidades que, para encontrar e traçar seu sentido histórico, não podem fugir ao desafio de se pintarem de negro, de mulato, de índio, de operário, de camponês, de povo, como dirá *Che* em seu célebre discurso na Universidade Central de Villas, em 28 de dezembro de 1959.

Talvez nunca tanto quanto hoje ressoe vigorosamente o grito de esperança que a sentença reformista hasteia: “Uma vergonha a mais, uma liberdade a menos. As dores que nos ficam são as liberdades que nos faltam”. A história de Luiz Carlos, com a qual iniciei este capítulo, não faz outra coisa senão atualizar e redobrar o desafio da Reforma Universitária de 1918, transformando-a em uma inadiável exigência política e em um urgente imperativo ético.

Que a universidade se pinte, portanto, do sorriso tímido dos milhões de Luiz Carlos que habitam o horizonte luminoso de nossas utopias.

# PARALELEPÍEDOS E ÂNCORAS



## A FOME DE SABER E OS SABERES DA FOME

O ar-condicionado do Aeroporto do Rio de Janeiro parecia ter sido programado pelo responsável pelo aquecimento global. Em alguns momentos, sentia-me como um expedicionário na Antártida. Em outros, como um Legionário de Cristo atravessando o deserto do Saara. É um defeito irreparável no termostato – sentenciei de forma resignada um senhor de baixa estatura, em cujo pescoço rechonchudo os sulcos da transpiração formavam caprichosas estalactites.

Como se isso não bastasse, meu voo estava atrasado. Na maleta de mão carregava vários livros que precisava ler e resumir, mas a preguiça me dominava. Resignado e vencido pela sonolência, dirigi-me quase instintivamente a uma banca de revistas. Tentei me interessar pelo novo número da *National Geographic* mas, embora tenha feito um grande esforço, não consegui. Pensei em levar um exemplar da *Men's Health* que prometia ensinar como dizer adeus à barriga e revelar os mistérios de como deixar os bíceps torneados e vigorosos, mas ela também não chegou a conquistar meu coração de atleta rebaixado. Parei diante de uma revista *Vida Simples*, uma de minhas prediletas, que garantia que com exercícios de cinco minutos por dia conseguiria associar relaxamento, prazer e bem-estar, aumentando meu salário sem abandonar uma atitude zen. Contudo, foi a revista *Época*, de informação geral, a que despertou meu interesse com sua capa alegre e colorida, na qual um menino pensativo e sonhador se apoiava sobre um livro

aberto exatamente na metade: “O segredo dos bons alunos. Como eles tiram boas notas (sem ser superdotados)”. Isto sim me interessa, pensei.

Quando estava pagando, a jovem do caixa me recomendou um livro que estava fazendo muito sucesso e com certeza iria me interessar: *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes*. Uma obra pequena, disse-me ela, mostrando algo que parecia um bloco de anotações, mas ao qual ela na verdade chamava de “livro”. Tenho certeza que sim, respondi resignado, é justamente o que estou precisando. Você vai gostar – prometeu a jovem, sorrindo de satisfação talvez por ter descoberto meu perfil de leitor.

Os eternos minutos que antecederam a decolagem do avião foram de grande angústia. Sabia que devia reler um dos excelentes capítulos de *Los efectos de la Educación* (Os efeitos da Educação), obra inspiradora de Christian Baudelot e François Leclercq. Contudo, meu coração pedia gritando que eu dedicasse a viagem a desfrutar os segredos dos bons alunos e a conhecer os hábitos dos jovens eficazes. Ao embarcar, e enquanto ainda me debatia entre a futilidade e a responsabilidade analítica, uma aeromoça desferiu seu golpe mortal ao pensamento crítico. Quer uma revista? – perguntou-me. Antes que eu respondesse sim, ela colocou em minhas mãos um pesado exemplar de *Capital*, publicação espanhola dedicada aos negócios e às novas tendências do mundo empresarial. A matéria de capa sentenciava: “Atreva-se a comer o mundo”.

Minha viagem estava resolvida. A teoria crítica, mais uma vez, havia perdido a batalha.

## LEITURAS

Comecei pela revista *Época* e sua trajetória pelos mistérios que explicam as razões de por que alguns alunos triunfam e outros fracassam escandalosamente em sua vida escolar. Como não poderia deixar de ser, a matéria central era extensa, repleta de lugares comuns e de fotos de crianças e jovens sorridentes. “Todo pai sonha que seu filho se sai bem na escola”, uma evidência que justificava o motivo da reportagem, de acordo com sua perspicaz autora. Para ser um bom aluno é preciso saber certas coisas, dominar certos hábitos, exercitar certas aptidões e abandonar outras. Ser um bom aluno significa saber seguir certas regras, oito para ser mais preciso, as quais, naturalmente, a matéria se propunha a revelar: receber incentivos; ter prazer na aprendizagem; ter orgulho dos bons resultados; resistir às frustrações; ter o pensamento livre; inspirar-se em alguém de sucesso; ter planos para mudar o mundo; ser um competidor nato. Nada novo debaixo do sol, é verdade, embora não tenha deixado de me surpreender a enorme capacidade

jornalística para tornar trivial a vida escolar e o contundente efeito normativo que costumam exercer estes “receituários” sem outro fundamento além de um rosário de idiotices aparentemente verdadeiras por força de sua infinita repetição. Não precisamos ir muito longe, pois eu mesmo, embora sabendo que estava sendo enganado, por duas ou três vezes precisei reprimir meu desejo de constatar se meu filho Mateo, que está a ponto de entrar na adolescência, dispunha de mais de uma destas qualidades, aparentemente tão bem justificadas e ponderadas.

Por alguma razão, a regra “estar preparado para a competição”, impressionou-me mais do que qualquer outra. Deve ter sido pelo caso escolhido pela sagaz jornalista para ilustrar o tema: o relato de um pai que batizou os filhos trigêmeos de *Joeverton*, *Joemerson* e *Joebert* (talvez antes de imaginar que seriam inteligentes!). Graças a um treinamento diário, os três meninos haviam conquistado diversas medalhas nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática, competindo entre si pelos primeiros lugares, uma habilidade que aprenderam ao se enfrentarem, competirem e disputarem por tudo o que os une e desune na vida cotidiana, inclusive pelo troféu de ver quem termina primeiro o leite com chocolate. Na matéria, *Joeverton*, *Joemerson* e *Joebert* diziam que queriam ser engenheiros. O pai, orgulhoso, afirmava que seu esforço havia valido a pena.

Terminada a leitura do inventário de segredos dos alunos de sucesso, assumi o risco de enveredar-me no universo dos adolescentes eficazes. O livro acabou se revelando muito mais banal do que eu imaginava, e não bastasse isso, mas não por este motivo, não me pareceu em nada instrutivo. Descobri que seu autor, Sean Covey, é filho de um renomado consultor empresarial cujo mérito havia sido publicar há alguns anos uma obra com o mesmo título, mas dirigida a executivos (ou seja, adultos). O jovem Sean, talvez ao perceber que o ofício de escritor envolvia uma inteligência limitada e uma capacidade inventiva que beira a mediocridade, havia decidido escrever essa pequena obra destinada a ajudar aos jovens de todas as culturas e povos a serem mais e melhores em tudo, principalmente no aproveitamento de suas potencialidades empresariais e de sua quase sempre adormecida vocação para *empreendedores*. A primeira recomendação do pequeno volume me deixou pasmo: “crie sua própria conta bancária pessoal”. Tratava-se, contudo, de uma metáfora, se é que este pode ser um recurso utilizado em um livro destinado a empresários em formação, escrito por um autor de mediano apego à criatividade. “Abrir uma conta bancária pessoal” significa, segundo nos explicará o aspirante a guru juvenil, criar hábitos que nos tornem eficazes, investir em nós mesmos, ser vencedores, bons poupadores de capacidade competitiva e superadores da adversidade, para depositar tudo isso todos os dias em uma espécie

de cofre de lucros pessoais: nossa personalidade. Formar indivíduos “ganhadores” supõe estimular os valores e sentidos que modelam hábitos competitivos e produtivos, mediante os quais e graças aos quais é possível triunfar na vida.

Terminei o livro mais rapidamente do que imaginava já que, embora fosse bastante breve, suas dez últimas páginas estavam em branco, destinadas à anotação de ideias relevantes e eficazes. Como não me ocorreu nenhuma, decidi passar à minha terceira obra de divertimento aéreo, a revista *Capital*, que me convidada a comer o mundo de maneira atrevida.

Confesso que, mesmo tendo me sentido um pouco decepcionado, a publicação acabou sendo de grande interesse para mim. A matéria central não era sobre gastronomia nem sobre viagens culinárias, mas sobre a voracidade competitiva de um conjunto de empresas espanholas que, sem medo de se arriscarem e dispostas a vencer nos mercados mais complexos e competitivos, saíram para “comer o mundo”, conquistando posições de destaque em seus respectivos ramos e vultosos lucros. Minha decepção aumentou quando notei que quase todos os mercados competitivos que a matéria mencionava eram latino-americanos, um verdadeiro reconhecimento a nossas castigadas economias, e digo isso sem insinuações, especialmente vindo de uma publicação de negócios do primeiro mundo. Os méritos, contudo, dirigiam-se muito mais a reforçar as virtudes daquelas empresas que haviam sabido exercer sua glotonaria com inteligência, do que ao dinamismo dos mercados devorados por elas. Por esse motivo, em nenhum caso eram mencionadas as condições que haviam tornado possível o exercício dessa voracidade competitiva por parte das empresas líderes espanholas listadas pela matéria (como a destruição do aparelho estatal em boa parte dos países latino-americanos, as privatizações ocorridas, a corrupção existente, a desindustrialização, o baixíssimo custo da força de trabalho local e a fragilidade das normas jurídicas nacionais). De qualquer forma, novamente, e a partir de outro enfoque, o tema era o mesmo: na vida moderna triunfa aquele que se propõe a vencer. Tudo é uma questão de normas e hábitos de competição, saber se arriscar, investir em si mesmo, esforçar-se e desenvolver toda a voracidade triunfadora que nos leva não apenas a ser alguém na vida, mas também a sermos os melhores. O meio, o entorno, costuma ser um detalhe, o que importa são as capacidades individuais que nos preparam para enfrentá-lo e vencer.

As três publicações falavam do mesmo assunto e, em alguns casos, usavam as mesmas imagens esportivas, tão frequentes neste tipo de literatura: “ganhar a corrida”, “sair em qualquer lugar, mas chegar primeiro”, “remar contra a maré”, “ser veloz e estar sempre atento”.

Enquanto descansava de tantas leituras atléticas, surpreendi-me

por ter me alarmado diante da trivial descoberta da semelhança entre os temas tratados. Definitivamente, a recorrência ao argumento competitivo é algo que aqueles que transitam pelo mundo da educação conhecem bem e, com habitual insistência, promovemos esse argumento entre nossos alunos ao hierarquizá-los e ordená-los por qualificações ou atributos que definimos com certa arbitrariedade. Também vivemos a competição entre nós mesmos, trabalhadores do campo educacional, ao nos submetemos diariamente a mecanismos de categorização que nos ordenam por escalões de superioridade, de acordo com nossa capacidade produtiva ou nossa maior ou menor formação, localizando-nos em rankings das mais diversas naturezas, segmentados e organizados, encaixados e divididos. Uma prática que, a propósito, os governos adotam até a exasperação burocrática, em arroubos alucinados de uma fúria classificatória pouco imaginativa: os primeiros em primeiro, os últimos por último. Fazê-lo é fácil: os que tiram as notas mais altas em cima, os que tiram as notas mais baixas, embaixo. Provas daqui, provas de lá. Agências especializadas e burocratas com cara de espertos que, embora eles mesmos nunca alcançariam os níveis desejados se fossem avaliados, ameaçam os docentes e alunos de régua em punho em nome da eficácia e da produtividade acadêmicas. Competir para ganhar, ganhar para sobreviver. A partir do momento que se entra até o momento em que se sai do sistema educacional, o indivíduo aprende que seu lugar dependerá de sua capacidade de competir e de como a exercerá contra seus semelhantes. A isto obedece o êxito do que alguns chamam de inteligência.

Assim é a vida escolar, pensava eu a dez mil metros de altura. Por que deveria me surpreender com o fato destas três publicações insistirem no assunto?

A chegada da refeição e a decisão da senhora que estava sentada diante de mim de reclinar o encosto de seu assento até cravá-lo em meu queixo deixaram-me definitivamente imobilizado. Já não conseguia ler e respirava com dificuldade. Pensei que o melhor seria refletir sobre o assunto. O que exatamente me surpreendia e incomodava nessas revistas que tão generosamente havia me resgatado do tédio? Fazendo um pequeno gráfico com três quadradinhos de cartolina as quais a aeromoça chamava de “raviólis”, comecei a entender aquilo que me incomodava.

Em geral, quando criticamos o frenesi competitivo que inundou os corações, as mentes e os regulamentos do sistema escolar, costumamos recorrer a estudos que mostram as penosas consequências geradas pelos processos de avaliação, os quais, baseados em supostas dinâmicas competitivas, individuais ou interinstitucionais, permitem que sejam distribuídos benefícios, estímulos ou prêmios aos vencedores, enquanto

castiga os perdedores. A crítica aos sistemas competitivos, dentro e fora da sala de aula, é centrada em evidências acerca dos resultados questionáveis ou injustos gerados pela competição. Entretanto, com bastante menos insistência, destaca-se que, de maneira geral, a competição costuma partir de um mito originário, uma invenção, uma ficção que assume a força de um saber social de significativa relevância e alcance: presumir a existência de um estado de igualdade originária. A esse respeito, costuma-se empunhar diversos argumentos que justificam esta aparente igualdade de pontos de partida. Por um lado, afirma-se que os seres humanos sempre são o que souberam fazer de si mesmos. Em outras palavras, cada um é o que conseguiu acumular em sua conta bancária pessoal, citando o imaginativo Sean Covey. A vertente *egoísta* desta interpretação supõe que cada um deve buscar por seus próprios meios os valores a serem depositados nessa caderneta de poupança e investimentos. A vertente *solidária* indica que é preciso ajudar àqueles que têm menos para que possam depositar mais valores e hábitos em suas próprias contas pessoais, superando o infortúnio e a má sorte de terem nascido em um berço plebeu. Do mesmo modo, e de maneira menos prometeica, afirma-se que a igualdade de pontos de partida se origina no fato de que é impossível determinar, por razões voluntárias, a partir de onde cada um parte. Uns nascem ricos, outros pobres; uns inteligentes, outros nem tanto. O certo é que, a partir deste ponto de vista, a competição se justifica porque partimos de uma *inocência de gênese* que nos exime de qualquer responsabilidade diante do infortúnio dos que nasceram sem outro patrimônio que a desgraça.

É neste contexto que as metáforas esportivas se encaixam com uma luva. Não deixa de ser gráfica e instrutiva a mensagem que apela para a comparação da vida social ou educacional com uma maratona olímpica: todos partem do mesmo lugar e, sendo portadores de seus próprios atributos, uns chegam primeiro, outros depois; uns chegam a tempo, outros simplesmente não chegam. A vida, definitivamente, é assim. E por funcionar assim, não deve surpreender o fato dos ganhadores serem lembrados e festejados, enquanto os perdedores diluem sua presença no horizonte repulsivo da mediocridade alheia.

A competição é um ardil, uma armadilha, um dispositivo para classificar o que já vem organizado de “fábrica”, para dizer de alguma forma. Não é uma prática que exercemos. É uma prática que *exercem sobre nós* para nos ensinar quem somos e onde estamos. Para explicar de onde viemos e aonde poderemos ter a ilusão de chegar.

A competição se forma a partir do estímulo de hábitos e capacidades, de sentidos e signos que configuram o *habitus* triunfador em um conjunto de sujeitos portadores de privilégios e virtudes que nada têm a ver com sua inteligência ou seu esforço pessoal, ao mesmo tempo em

que pretende modelar as consciências resignadas ao fracasso daqueles que deverão pensar que se não tiverem sucesso na vida ou na escola foi por sua própria culpa ou incapacidade. Apenas reconhecem os méritos e as virtudes da competição aqueles que, ao exercê-la, costumam conquistar benefícios e posições imunes à adversidade graças a ela. Para os “não competitivos”, a competição costuma ser muito menos generosa; seu sentido cai sobre suas costas como um atributo desqualificador e humilhante, como uma aspiração impossível de ser alcançada, mesmo que não deixem de se esforçar em abrir contas bancárias pessoais para depositar suas desvalorizadas e desprezadas virtudes.

Em suma, a competição é um dispositivo disciplinador de corações e mentes. Uma instituição que foi inventada para justificar a arbitrariedade dos poderosos e a resignação dos oprimidos. Um pretexto para modelar a frustração e a vergonha dos derrotados, vestindo seu fracasso de promessa: algum dia, também será a vez deles, talvez quando aprendam a “comer o mundo”. A competição é uma ficção doutrinária, destinada a apresentar um horizonte inalcançável para os derrotados e um alibi eficaz para os portadores dos atributos que diferenciam a nobreza dos servos da gleba. É a base para se escrever o roteiro de um conto de fadas. Um conto no qual os bons, os limpos e belos, triunfam; onde os maus, sujos e feios fracassam, porque eles merecem. A competição livre é um *oxímoron*, diria meu amigo Estanislao Antelo. É uma mentira espantosa, diria minha tia Nélida, que nunca leu os gregos.

E é assim porque não há ponto de partida comum, nem liberdade de escolha. É assim porque, ao sê-lo, todo ponto de chegada é arbitrário e justo apenas para os que assumem a autoridade de escrever suas próprias teorias sobre a justiça.

Penso que talvez esteja exagerando porque sinto falta de ar, a senhora da frente está roncando e o jovem que tenho ao meu lado não para de mexer o joelho ao ritmo das obras completas do grupo *Calle 13* que excedem as fronteiras de seu iPod. Penso que a competição é exatamente isso: entrar na fila, esperar um assento e rezar para conseguir sentar na saída de emergência. Ou viajar de classe executiva.

Será que estou ficando mais radical à medida que envelheço?

Talvez.

## FOME

Poucas horas antes de partir estivera lendo o excelente relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, *O estado da insegurança alimentar no mundo 2009. Crises econômicas:*

*repercussões e ensinamentos extraídos.* Nele, estima-se que há cerca de 1.020 milhões de pessoas subnutridas no planeta, o que significa um agravamento de enorme magnitude em relação à delicada situação das últimas décadas, como fruto da recente crise econômica global. Desde o início dos anos 70, não havia tanta pessoas famintas no mundo. A insegurança alimentar tem se agravado e os pobres sofrem de maneira cada vez mais extrema ao reduzirem a diversidade de suas dietas, ao se verem privados do acesso a alimentos de qualidade e ao se diminuïrem os gastos em suas necessidades essenciais, como a educação e a saúde. O relatório da FAO afirma que a insegurança alimentar aumentará significativamente em longo prazo, que a mortalidade infantil crescerá e que as meninas serão mais afetadas do que os meninos.

O mundo, pelo menos deste ponto de vista, piorou. Durante a última década, a fome não parou de crescer e a crise econômica internacional não fez outra coisa além de piorar as coisas. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio se tornam cada vez mais distantes em um mundo no qual o número de famintos se distribui de forma tão desigual quanto a riqueza. Dentro dos próprios países mais pobres, os efeitos da fome e da subnutrição serão sentidos de forma diferente.

A crise econômica afetará negativamente a amplos segmentos da população dos países em desenvolvimento. A situação das pessoas que se viram mais prejudicadas pelo aumento dos preços dos alimentos (a população rural sem terras, os lares sob a responsabilidade de mulheres e as pessoas pobres do meio urbano) é em particular precária, devido ao fato de já terem se aproximado (e em muitos casos já terem atingido) o limite de sua capacidade de enfrentar a situação no contexto da crise alimentar. Entre estes grupos, as pessoas pobres do meio urbano são as que poderão sofrer os problemas mais graves, pois é mais provável que a menor demanda de exportações e um menor investimento estrangeiro direto provoquem uma redução da taxa de emprego nas zonas urbanas, as quais estão mais estritamente relacionadas aos mercados mundiais do que as zonas rurais. Contudo, as zonas rurais não estarão alheias aos efeitos: o aumento do desemprego tem provocado o regresso de migrantes das zonas urbanas às zonas rurais, o que obriga as pessoas pobres do meio rural a dividirem a carga em muitos casos. Em alguns países, a queda dos preços de alguns cultivos tornará esta carga ainda mais pesada. (WFP/FAO, 2009: 10-11)

As eloquentes afirmações da FAO possuem um grande significado, considerando que no ano de 1996 dirigentes de todo o mundo se reuniram

na Cúpula Mundial sobre a Alimentação, decididos a lançar as bases de uma luta implacável contra a fome que reduziria pela metade o número de pessoas subnutridas até o ano de 2015. Uma meta que hoje está sepultada após as evidências de uma crise que preocupa a todos, mas que ataca de forma muito mais cruel aos mais pobres. Não haverá menos subnutridos em 2015. Provavelmente haverá mais.

A fome produz pobreza e a pobreza, fome. Quando comparamos o relatório de 2006 da FAO, elaborado dez anos após a Cúpula, com o de 2009, observa-se o agravamento da situação mundial e, particularmente, a dos países mais pobres. (FAO, 2006)

Na América Latina e no Caribe, a situação não é menos dramática. Apesar dos avanços dos últimos anos, nos quais alguns países assumiram como prioritária a luta contra a fome, evidencia-se uma regressão alarmante na região, hoje com 53 milhões de pessoas subnutridas, número igual ao que possuíam no começo dos anos noventa, em pleno auge das reformas neoliberais. O continente em seu conjunto apresenta tendências negativas em relação às metas da Cúpula Mundial sobre a Alimentação e aos Objetivos do Milênio, apesar dos avanços significativos em países como Brasil, Equador, Bolívia, Venezuela, Argentina e Uruguai. Contudo, na região, como fruto da herança história e das atuais condições da crise mundial, a insegurança alimentar cresce. Isto quer dizer que, de acordo com a definição da Cúpula Mundial sobre a Alimentação, as pessoas não “têm em todo momento acesso físico e econômico a suficientes alimentos inócuos e nutritivos para satisfazer suas necessidades alimentares e suas preferências em quanto a alimentos, a fim de levarem uma vida saudável”. Amartya Sen (1997) destacou com eloquência o papel que exercem os mercados no surgimento e na multiplicação da fome indicando como, nos períodos de crise, o direito à alimentação se vê ameaçado por diversos fatores que ampliam os riscos de fortes crises alimentares. Hoje, nós nos encontramos em uma delas.

E o que isso tem a ver com a competição, com a educação, com os aviões, com os bons alunos e os adolescentes eficazes?

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que os estudos sobre a fome no campo educacional são certamente escassos. Esta é uma evidência que chama a atenção, considerando que os níveis de crescimento das taxas de escolarização e os significativos aumentos da esperança de vida educacional na América Latina e no Caribe têm implicado no acesso ao sistema escolar de um setor da população que sofre as consequências da subalimentação e da desnutrição. Um setor que antes não ingressava na escola e agora sim o faz. Até relativamente pouco tempo, a fome impedia a escolarização de meninos e meninas mais pobres. Hoje, em muitos países da América Latina e do Caribe, a fome é uma

das razões que mais justificam a necessidade de frequentar uma escola pública para os setores populares.

Antes de continuar, talvez seja necessário definir com precisão o conceito de desnutrição. A desnutrição se reconhece na insuficiência moderada ou grave da estatura com relação à idade, um retardo no crescimento que deriva não de padrões biológicos predefinidos, mas sim de carências nutricionais que exercem grande influência no crescimento físico e intelectual dos sujeitos. Chama-se a isto de “desnutrição crônica” e “sua gravidade consiste no fato de que acumula as consequências da alimentação e da nutrição deficientes durante os anos mais críticos do desenvolvimento físico e psicomotor das crianças, razão pela qual seus efeitos negativos são em grande medida irreversíveis. Esta carência constitui um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional da pobreza e da desigualdade”. (CEPAL, 2003: 85)

Países como o Haiti possuem quase 60% de sua população em estado de desnutrição crônica, a Nicarágua quase 30%, a Guatemala 25%, a Bolívia 23% e o Paraguai 14%. Na América Latina, 21% dos meninos e meninas apresentam esta síndrome.

Torna-se evidente que na América Latina e no Caribe, o importante aumento nas taxas de escolarização tem sido possível mediante a incorporação à escola de meninos e meninas em situação de pobreza extrema, muitos deles subnutridos ou desnutridos. Dessa forma, a exclusão escolar, que se baseava no princípio geral de deixar fora da escola os meninos e meninas mais pobres, tem se modificado claramente ao se incorporarem às instituições educacionais um setor da infância que, embora não tenha mudado sua situação estrutural (continuam sendo pobres), agora ingressam na escola. Neste sentido, duas questões são significativas. Por um lado, a escola começou a receber uma população que, além de suas necessidades educacionais, também possui suas necessidades alimentares insatisfeitas. Por outro, a escola tem passado a ser, em muitos dos países latino-americanos e caribenhos, a principal agência de alimentação infantil depois da família. É a instituição na qual se promete satisfazer a fome de saber, embora, nos bairros mais pobres, nas periferias urbanas, ali onde vivem os excluídos dos direitos humanos e da justiça social, aspira satisfazer apenas a fome.

(Não pretendo entrar na discussão sobre a pertinência ou não de que a escola pública supra, como uma de suas principais funções, a alimentação infantil. Considero que as críticas derivadas de uma suposta perda da função pedagógica da escola diante de seu protagonismo “assistencialista” costumam partir de argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos. Não tenho capacidade para avaliar se é “bom” ou “ruim” que a escola faça isso e se, no socialismo do século XXI, deveria ou não fazê-lo. Acredito que se a escola pública

e seus professores não cumprissem este papel, milhares de meninos e meninas latino-americanas hoje viveriam muito pior do que vivem. Isto é suficiente para render à escola, mais uma vez, nosso mais solitário respeito).

O acesso de meninos e meninas subnutridos ou com desnutrição crônica à escola tem levantado numerosos desafios para o processo de escolaridade. A educação infantil sempre é um processo altamente sofisticado e que requer um conhecimento especializado de grande complexidade, embora os tecnocratas e educadores de autoajuda teimem em dizer o contrário. Educar um menino ou uma menina, em qualquer circunstância, envolve muito mais do que a sensibilidade e o amor para com os demais. Educar um menino ou uma menina com fome redobra o desafio.

Quando os governos latino-americanos e caribenhos mostram orgulhosos suas estatísticas de crescimento educacional, costumam se esquecer de mencionar que a fome não diminuiu em seus países, ao contrário, em alguns casos ela aumentou. Isto significa que há mais meninos e meninas na escola, é verdade. E que estes são os que têm fome e que, por isso, sofrem uma série de condições que interferem em sua aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma estatística que deve servir para ilustrar folhetos que distribuímos em eventos internacionais, mas sim de um chamado de atenção aos responsáveis pelos sistemas escolares. As escolas latino-americanas e caribenhas abrigam milhares de meninos e meninas que sentem fome. Uma fome que provoca dores no estômago e na cabeça. Uma fome que deixa o corpo cansado e o olhar esquivo, cravado no chão. Uma fome que deixa uma tristeza profunda, um sentimento de incompreensão e abandono. Fome, apenas isto, uma fome infinita, de comida. De comida negada, assim como os direitos, assim como a dignidade.

No Equador, um país que hoje transita por um processo de profundas mudanças democráticas, 25,6% das crianças com menos de cinco anos sofrem de desnutrição crônica. Um dado que oculta enormes disparidades regionais. No setor rural, por exemplo, quase 36% dos meninos e meninas equatorianos sofrem de desnutrição crônica. Grande parte deles não frequentará a educação infantil, embora aparecerão nos índices de acesso à escola primária. Chegarão ali, ao sistema escolar, para competir, poupar e investir hábitos competitivos em sua conta bancária pessoal, para tornarem-se jovens eficientes, bons alunos e, *se Deus quiser*, algum dia, devorarem o mundo.

Mas *Deus* não quer

Para muitos latino-americanos e latino-americanas, a experiência da infância é a vivência da fome, o momento em que se aprende seu lugar no mundo.

Chama a atenção, portanto, o fato dos educadores não se interessarem por este tipo de assunto teórico. A rigor, trata-se de um tema com pouco prestígio nas ciências sociais. Logo, não é de se estranhar que um dos principais intelectuais latino-americanos do século XX, Josué de Castro, autor da imensa obra *Geografia da fome* (1946), permaneça desconhecido nas intuições universitárias de nossa região e do mundo. A obra de Josué de Castro constitui uma poderosa alegação em defesa do direito à alimentação, bem com um estudo sobre as condições históricas e políticas que produzem as estruturas da fome em nossos países periféricos.

Antes, a escola latino-americana via a fome à distância, abstenendo-se com indiferença diante de suas causas e condições. Abstraía-se de forma indolente diante de suas consequências. A fome não era um problema docente porque os meninos e meninas com fome não chegavam à escola. Mas hoje, com mais de 90% de taxas de escolarização e quase 21% dos meninos e meninas com desnutrição crônica, a fome edifica a escola. Ela a interpela com a mesma impertinência com que ameaça a felicidade infantil. Uma fome intensa, aguda; a fome de morrer de fome mata milhares de meninos e meninas na América Latina e no Caribe. A fome crônica mata a infância, despedaça-a. E entra na escola, assenhoreando-se de sua prepotência e de sua arbitrariedade.

Como é possível se dedicar à educação sem compreender como funciona a fome?

Não sei, mas tento me lembrar de quando estudei o assunto em meus anos de formação universitária e não consigo. Tento lembrar se estudei esse assunto alguma vez, e me falha a memória.

Reviso minhas anotações. Tento em vão encontrar pistas.

Encontro um relatório instrutivo: *A fome e a aprendizagem. Série de relatórios sobre a fome no mundo 2006* (WFP/FAO, 2006). Ele diz sobre o assunto:

- A nutrição durante a gravidez e os dois primeiros anos de vida determina em grande medida a futura capacidade intelectual do indivíduo.
- A fome mantém os meninos e meninas afastados da escola e limita sua capacidade de concentração quando estes são escolarizados.
- Os adultos que sofrem fome não podem aproveitar as oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, transmitem a fome para a geração seguinte.

O relatório também mostra o enorme potencial da aprendizagem e da escolarização para reverter os feitos da fome. Insiste em que tudo isso

depende de decisões políticas. Não menciona que a responsabilidade de tudo é dos professores e professoras que enfrentam esta difícil situação.

Respiro aliviado.

Volto ao *Mapa da desnutrição crônica no Equador*. (MCDSE/PMA, 2010) Nele, assim como em muitos outros relatórios sobre o assunto, faz-se referência à “fome oculta”, uma deficiência imperceptível para os tomadores de decisões políticas, mas não para aqueles que a sofrem. Remete à falta de ferro, vitamina A, iodo, ácido fólico e zinco nas mães e seus filhos, quando são pobres. No Equador, cerca de 40% dos meninos e meninas com menos de 24 meses de idade são anêmicos. Uma porcentagem igual a essa de grávidas anêmicas dará à luz nos próximos meses. Serão meninos e meninas que guardarão a anemia nas contas bancárias pessoais que os escritores de meia-tigela lhes prometem.

O que é preciso saber para educar um menino ou uma menina com fome oculta?

Não sei.

Certamente, quase nada do que ensinam a um jovem a ponto de iniciar sua carreira no magistério. Na América Latina, há 9 milhões de meninos e meninas menores de cinco anos que logo entrarão na escola e que sofrem de desnutrição crônica. Além deles, estima-se que há 9 milhões de meninas e meninas em risco de ficarem severamente desnutridos. São 18 milhões de meninos e meninas que nos interpelam com seus rostos de infância perdida, de ausência e necessidade. Meninos e meninas que já estão na escola ou querem ter acesso a ela. Talvez suspeitem que nela encontrarão professores e professoras dispostos a protegê-los. Eles sim, os meninos e meninas mais pobres, sabem que a proteção e a boa recepção são importantes, que o abraço, às vezes torto e temeroso, é a expressão de um respeito que quase sempre lhes foi negado. É verdade, eles têm fome de comida e de outras coisas que a escola poderá lhes dar.

A escola pública pode educar os meninos e meninas com fome, além de alimentá-los. Contudo, para fazê-lo, precisa de recursos, condições, infraestrutura, apoio, capacidades e esforços combinados, além de uma enorme dedicação e vontade política por parte dos governos. Afirmar que os meninos e as meninas com fome não podem ser educados é uma forma de justificar e ampliar ainda mais sua exclusão. O problema é que as escolas às quais se dirigem todos os dias os meninos e meninas com fome costumam ser as que têm menos recursos, as piores condições, uma infraestrutura deficiente, quase nenhum apoio, nas quais se ignoram as capacidades locais e onde os esforços se pulverizam diante de um permanente desperdício da experiência pedagógica daqueles que nelas trabalham. São as escolas esquecidas, perdidas, aquelas nas quais a única *vontade* política que se concede é a do desprezo e da indiferença.

Dezoito milhões de meninos e meninas passarão fome na América Latina e no Caribe hoje à noite e sonharão em ir à escola, a única instituição pública que todos os dias, quando termina a madrugada, abre suas portas para receber a infância. E prometer-lhe um mundo melhor.

#### Competição?

Deveríamos nos perguntar como tem sido possível acreditarmos que algo parecido com a “competição” possa explicar nossa posição no mundo e nossos resultados na escola. Pelo menos aqui, na América Latina e no Caribe, um continente no qual mais de 50 milhões de pessoas iniciam sua jornada com fome, 18 milhões delas com menos de 12 anos. Para alguns, “competir” é fácil. Para outros, enormemente difícil. Para alguns, a “competição” é uma plataforma que lhes permite colocar em ação todo seu potencial produtivo e seus dons intelectuais aparentemente naturais. Para outros, é uma porta que se fecha de maneira indiferente e brutal, esmagando-os na habitual disciplina da frustração e do fracasso. Para alguns, a “competição” traz orgulho e alimenta vaidades cuja origem costuma ser creditada ao talento e ao esforço. Para outros, simplesmente faz com que se acostumem à disciplina da resignação e da vergonha. Alguns justificam suas posições competitivas como resultado do mérito e da perseverança. Outros as atribuem a sua escassa inteligência ou à desgraça.

Ninguém consideraria *justo* que antes de iniciar uma corrida lhe amarrassem paralelepípedos aos cordões das sapatilhas. Ninguém, em seu perfeito juízo, poderia aceitar que é *livre* uma competição de natação na qual uns nadam com a mais alta tecnologia em trajes de neoprene e outros recebem uma âncora pendurada no pescoço, propondo-lhes que quando quiserem iniciem a prova.

Paralelepípedos e âncoras. Justiça e liberdade.

Não existe “perfeito juízo” que possa juntar essas palavras. Simplesmente porque os mais poderosos, como sempre, enganam antes de começarem a competir.

## DOR

*Do conhecimento nasce o combate,  
do combate, a liberdade e as condições  
materiais da busca pela felicidade.*  
(Ziegler, 2006: 20)

Intriga-me o fato da fome geralmente não ser um problema analítico relevante nos magistérios e nas universidades que formam professo-

res e professoras. Entendo que não o seja para os que se ocupam em identificar os segredos dos bons alunos, dos adolescentes eficazes e das empresas competitivas. Mas não me parece que as mesmas razões justifiquem nosso desprezo pelo assunto, nós que dizemos defender a escola pública e as políticas educacionais democráticas.

Em alguma coisa temos falhado.

Leio e releio alguns textos que muito auxiliam a compreensão das razões de nossa insegurança alimentar: Raj Patel (2008); Silvia Federici (2009); Amayrta Sen (1997); Alvater & Mhankop (2002); Vandana Shiva (1998); e o recente e provocativo, *Lo que hay que tragar* (O que se tem que engolir) de Gustavo Duch (2010). Naturalmente, sem esquecer as contribuições da vasta obra de Jean Ziegler (2006), um dos autores que com mais radicalidade e compromisso tem denunciado as consequências da fome no mundo, particularmente sua relação com a dívida externa dos países mais pobres e com as políticas imperiais da nova economia mundial. Ziegler afirma:

A morte de milhões de seres humanos por desnutrição e por fome é o principal escândalo que inaugura o terceiro milênio. É um absurdo, uma infâmia que nenhuma razão poderia justificar nem nenhuma política legitimar. Trata-se de um crime contra a humanidade indefinidamente repetido. Neste momento, a cada cinco segundos, uma criança de menos de dez anos morre de fome ou de doenças relacionadas à má nutrição. (...) A fome significa sofrimentos intensos do corpo, enfraquecimento das capacidades motoras e mentais, exclusão da vida ativa, marginalização social, angústia pelo futuro e perda da autonomia econômica. Seu resultado é a morte. (...) É a fome a principal causa de morte em nosso planeta. (Ziegler, 2006:101-102)

Acredito, no entanto, que as razões de nossa parcimônia diante da fome e seus efeitos sobre a educação não podem ficar reduzidas às informadas e bem fundamentadas denúncias destes autores.

A escola pública é hoje a principal agência de alimentação infantil depois da família. Disto depende a vida de milhares de meninos e meninas em todo o planeta. Por que, sendo assim, não param de atacá-la e condená-la? Por que os professores e professoras, que muitas vezes desorientados e sem as ferramentas adequadas enfrentam todos os dias este desafio, não recebem nada além de críticas e desprezo por parte de gregos e troianos? Por que, se a escola é a única instituição pública que se encarregou do problema, sobre ela se descarrega a munção pesada do descrédito e da humilhação?

Já livre do tormento do avião, caminho pelas ruas de Madri em uma primavera fria e brilhante. Penso no assunto e procuro alguma resposta em uma pequena livraria do bairro de Chueca. Tropeço com o último livro de Judith Butler, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (Marcos de guerra. As vidas choradas) (2010). Devoro-o quase inteiro em uma noite.

Butler sustenta que há um conjunto de modos culturais que regulam as disposições afetivas e éticas que operam na definição de um marco seletivo e diferencial a partir do qual certos tipos de violência nos parecem insuportáveis e dolorosos, enquanto outros parecem perfeitamente aceitáveis e toleráveis. As pessoas aprendem a ver, sentir e compreender a vida dos outros. Apreendem-na em um contexto de sentidos: “a precariedade da vida nos impõe uma obrigação, a de nos perguntarmos em que condições é possível apreender uma vida, e em que outras é menos possível, e, inclusive, impossível”. (Butler, 2010: 14-15) Existem vidas que valem nosso sofrimento e desconsolo, ao presenciarmos ou simplesmente imaginarmos o escárnio ao qual são submetidas diariamente. Butler estuda as regras recentes nas quais o governo norte-americano deposita toda sua vocação libertadora.

Penso nas vidas sem valor de centenas de meninos e meninas latino-americanos. Aqueles cujas imagens que de tantas vezes repetidas costumam nos tornar imperceptíveis à dor e à vergonha. Eles não estão com os rostos cobertos, com as mãos amordaçadas aos tornozelos, agachados, como esses seres sem nome e repletos de presunção de culpa, que multiplicam as imagens de Guantánamo e outras prisões exemplares. Os meninos e meninas com fome estão aqui e ali, por todos os lados, milhares deles, a cada manhã, em nossas escolas. Contudo, possuem uma semelhança com esses homens perigosos e anônimos: sequer geram pena e dor, a vergonha de sentir que nunca choramos por eles, que suas vidas não são “vidas” em um sentido pleno. A violência que se pratica contra eles é uma violência justificada e, no caso de nossos meninos e meninas, silenciada, envolta em argumentos que servem para nos conformarmos e nos desfazermos de toda responsabilidade para com o assunto. Nada temos a ver com essas imagens de milhares de meninos e meninas com fome. Sua lembrança e sua presença insistente nos incomodam e desagradam.

Há vidas que *valem* e vidas que, simplesmente, não existem.

Não se trata de um assunto novo, é verdade. Susan Sontag afirma com razão que “o argumento segundo o qual a vida moderna é uma dieta de horrores que nos corrompe e à qual nos habituamos gradualmente é uma ideia fundadora da crítica da modernidade”. (Sontag, 2003:123)

Contudo, a esquerda e o pensamento crítico se afastaram penosamente de interpretações que remetem a uma dimensão afetiva, fora da qual certos holocaustos cotidianos perdem toda eficácia para romper e conscientizar. Não se trata de sentir “pena” pelos 18 milhões de meninos e meninas com fome na América Latina ou pelos mais de bilhões de pessoas com fome no mundo. Trata-se de lutar e trabalhar ativamente para que as causas da fome e suas consequências desapareçam da face da terra. Para fazer isso, não podemos desprezar o valor político que a indignação e a vergonha possuem diante deste inferno que sofrem milhões de pessoas. O que pretendo dizer é que esta batalha política não pode ignorar que aquilo que detona a luta emancipatória é sempre uma questão de sensibilidade, de indignação diante da dor, da angústia, do sofrimento e da incompreensão que vivem cotidianamente milhões de seres humanos.

É por isso que não são poucas as tentativas feitas pelos mais poderosos para que qualquer referência a estes assuntos seja sepultada por uma avalanche de argumentos a favor do *empreendedorismo*, da competição e da liberdade de escolher nosso próprio destino.

Os meninos e meninas que entrarão na escola com fome serão um *problema* para seus professores, para seus companheiros de sala e para suas famílias. Não para os que escrevem revistas de aeroporto ou pequenos livros de autoajuda. Para estes, assim como para boa parte dos que têm o poder de decidir as fronteiras entre o visível e o invisível, estes meninos e meninas nunca existirão. Carerão de motivos para que celebremos sua presença e choremos sua ausência.

A designação de um inferno não nos diz nada, logicamente, sobre como tirar as pessoas desse inferno, ou como apagar suas chamas. Apesar disso, parece um bem em si mesmo reconhecer, ter ampliada nossa noção de quanto sofrimento por causa da perversidade humana há em um mundo compartilhado com os demais. A pessoa que se sentir eternamente surpreendida pela existência da depravação, que se mostrar desiludida (até mesmo incrédula) quando lhe forem apresentadas provas do que alguns seres humanos são capazes de infligir a outros – no sentido de crueldades horripilantes diretas – não alcançou a maturidade moral ou psicológica.

A partir de determinada idade, ninguém tem direito a semelhante ingenuidade e superficialidade, a este grau de ignorância ou amnésia. (Sontag, 2003: 132)

## CHORO

Existem poucos relatos mais dolorosos dos que o de uma mãe quando conta sobre sua impotência e vergonha ao ouvir o choro de seus filhos com fome. O choro de fome é diferente de qualquer outra forma de choro que jamais imaginamos. A dor de uma mãe ou um pai que vê seus filhos chorarem de fome, também.

Hoje à noite, na América Latina, dormirão com fome cerca de mais de 18 milhões de meninos e meninas. Chorarão de dor. Dor de fome, uma dor indescritível e profunda. Dor de abandono e injustiça. Chorarão forte e profundamente, com suas mães e seus pais, que os abraçarão com a força de sua impotência. E, talvez, com muita vergonha. Com uma humilhação inconsolável e profunda.

Chorarão encolhidos em sua tristeza, dormindo de pouco em pouco, mortos de frio ou de calor. Sozinhos. Abandonados.

O que foi que aprendemos que nos diz que eles podem chorar copiosamente e nós sequer os ouviremos? O que foi que nos ensinaram para fazer com que sua vergonha, sua humilhação e seu abandono sejam para nós, mais uma vez, sem importância?

Hoje à noite, na América Latina, 18 milhões de meninos e meninas dormirão com fome, aprendendo com sua dor aquilo que nós temos esquecido.

## BIBLIOGRAFIA

- Acton, H. B. *La moral del mercado*. Madrid, Unión Editorial, 1978.
- Almeida, A. M. & M. A. Nogueira (orgs.) *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*. Vozes. Petrópolis, 2002.
- Alvater, E. & Mhankop, B. *Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización*. Siglo XXI, Madrid, 2002.
- Amnistía Internacional. “No les demos la espalda. Violencia sexual contra las niñas en Haití” (11/ 2008, <http://www.amnesty.org/es>).
- Anderson, P. Alem do neoliberalismo. En: E. Sader & P. Gentili (Eds.), *Pós-Neoliberalismo - As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Aponte-Hernández, E. Desigualdad, inclusion y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. En: Gazzola, A. L. & A. Didriksson (eds.) *Tendencias de*

- la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO – IESALC, Caracas, 2008.
- Ashford, N. & S. Davies (eds.). *Diccionario del pensamiento conservador y liberal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Azevedo, M. L. N. (org.) *Políticas públicas e educação. Debates contemporâneos*. EDUEM, Maringá, 2008.
- Barry, B. “La tradición del orden espontáneo”. *Revista Acta Académica*, 21, Universidad Autónoma de Centro América, 1997.
- Bellamy, R. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo, Unesp, 1994.
- Boaz, D. *Libertarianism: A Primer*. New York, Free Press, 1997b.
- Boaz, D. *The Libertarian Reader. Classic and Contemporary Readings from Lao-tzu to Milton Friedman*. New York, The Free Press, 1997a.
- Bobbio, N. *Teoria Geral da Política. A filosofia política e as lições dos clássicos*. Campus, Río de Janeiro, 2000.
- Butler, E. *Hayek. Su contribución al pensamiento político y económico de nuestro tiempo*. Madrid, Unión Editorial, 1989.
- Butler, J. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós, Barcelona, 2010.
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. “En Haití el derecho a la educación no se cumple” (29/01/2010, <http://www.lattice.org/>).
- Castor, Suzy. “La transición haitiana: entre los peligros y la esperanza” en *Revista OSAL*. Buenos Aires, CLACSO, Año VIII, Nº 23, abril, 2008.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina 2002-2003*. Santiago de Chile, 2003.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile, 2007.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2008*. Santiago de Chile, 2008.
- Connell, R. *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid, 1997.
- Covey, S. *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes. O guia para o sucesso definitivo para o adolescente*. BestSeller, Río de Janeiro, 2009.
- de la Nuez, P. *La política de la libertad. Estudio del pensamiento de F. A. Hayek*. Madrid, Unión Editorial, 1994.
- Dobb, M. *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

- Duch, G. *Lo que hay que tragar. Minienciclopedia de política y alimentación*. Los libros del lince, Barcelona, 2010.
- Fondation Qhasuq. “Manifiesto por una verdadera educación, de calidad universal, como base para el desarrollo económico y social de Haití” (29/01/2010, [http://www.qhasuq.org/manifeste/index\\_es.php](http://www.qhasuq.org/manifeste/index_es.php)).
- Friedman, M. & R. Friedman. *La tiranía del status quo*. Barcelona, Ariel, 1984.
- Friedman, M. & R. Friedman. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro, Record, 1980.
- Friedman, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo, Nova Cultural, 1985.
- Friedman, M. Public Scholls: Make Them Privates. *Briefing Papers*, 23, CATO Institute, 1995.
- Friedman, M. The Role of Government in Education. In: Solo, R. A. (Ed.), *Economics and the Public Interest*. New Brunswick. Routgers University Press, 1955.
- Galeano, Eduardo. “Haití: la maldición blanca” (26 /01/2010, <http://www.adital.com.br/>).
- Gentili, P. & C. Alencar. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Vozes, Petrópolis, 2001.
- Gentili, P. *A Falsificação do Consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
- Gentili, P. *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, HomoSapiens, 2007.
- Gentili, P. *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Homo Sapiens, Rosario, 2007.
- Haiven, M. “Sobre capitalismo, colonialismo, mujeres y política alimentaria. (Entrevista a Silvia Federici)”. *Politics and Culture*, 2009 (2). En: Sinpermiso – [www.sinpermiso.es](http://www.sinpermiso.es)
- Hall, G. & H. A. Patrinos. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994 – 2004*. Banco Mundial / Mayol, Bogotá, 2006.
- Hayek, F. “El ideal democrático y la contención del poder”, *Revista Estudios Públicos*, 1, Santiago de Chile, 1980.
- Hayek, F. *Democracia, justicia y socialismo*. Madrid, Unión Editorial, 1985.

- Hayek, F. *Derecho, legislación y libertad – El orden político de una sociedad libre*. Volumen 3, Madrid, Unión Editorial, 1982.
- Hayek, F. *Derecho, legislación y libertad – Los errores del socialismo*. Volumen 2, Madrid, Unión Editorial, 1988.
- Hayek, F. *Derecho, legislación y libertad – Una nueva formulación de los principios liberales de la justicia y la economía política*. Volumen 1, Madrid, Unión Editorial, 1994.
- Hayek, F. *La fatal arrogancia*. Madrid, Unión Editorial, 1990.
- Hayek, F. *Los fundamentos de la libertad*. Madrid, Unión Editorial, 1991.
- Hayek, F. *Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1981.
- Hayek, F. *Camino de Servidumbre*. Madrid, Alianza, 1976.
- Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo. “Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza”. UNESCO, Francia, 2009.
- Informe Dirección General-UNESCO. “Aplicación de la Resolución 27 C/21 relativa al llamamiento a favor de un apoyo a Haití” (21/08/1995).
- Internacional de la Educación. “Haití: 93 muertos en derrumbe” (10/11/2008, <http://www.ei-ie.org/>).
- Internacional de la Educación. “Hogares y escuelas devastados por los huracanes” (19/01/2009, <http://www.ei-ie.org/>).
- Internacional de la Educación. “La IE exige al gobierno haitiano que investigue el derrumbe de dos escuelas” (18/11/2008, <http://www.ei-ie.org/>).
- Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa, Barcelona, 2004.
- Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 1993.
- López, N. *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. CLADE / IPE – UNESCO, Buenos Aires, 2007.
- Louis, Ilionor. “La mercantilización de la enseñanza primaria en Haití como forma de reproducción de las desigualdades” Documento

- de trabajo FLAPE. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (01/2010, <http://foro-latino.org/>).
- Marín, Maggie. “Haití: días de horror y tormento” (27/01/ 2010, <http://www.adital.com.br/>).
- MCDSE/PMA, Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social de Ecuador / Programa Mundial de Alimentos. *Mapa de la desnutrición crónica en el Ecuador*. Quito, 2010.
- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz, 2007.
- Mises, L. von. *Ação Humana – Un tratado de economía*. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1995a.
- Mises, L. von. *Sobre liberalismo y capitalismo*. Madrid, Unión Editorial, 1995b.
- Muñoz, V. (ed.) *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización de la educación*. Luna Híbrida, San José, 2006.
- Nassif, R.; G. Rama & J. C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*. Kapeluz – UNESCO / CEPAL / PNUD, Buenos Aires, 1984.
- Organización Mundial de la Salud. *Informe sobre la Salud en el Mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*. Ginebra, 2007.
- Paixão, M. & L. M. Carvano. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*. Garamont, Rio de Janeiro, 2008.
- Patel, R. *Obesos y famélicos*. Marea Editorial, Buenos Aires, 2008.
- Paugan, S. (ed.) *L'exclusion. L'état des savoirs*. Éditions La Découverte, Paris, 1996.
- Pierre-Charles, Gérard. *Haití: pese a todo la utopía*. México, Siglo XXI Editores, 1999.
- Polanyi, M. *The logic of liberty*. Chicago, University of Chicago Press, 1951.
- Programa Mundial de Alimentos – ONU. *Serie de Informes sobre el Hambre en el Mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*. Roma, 2006.
- Quingley, Bill. “Destruyendo Haití” (22 de enero de 2010, <http://www.rebellion.org/>).
- Revista Capital*, N° 114, Dixi Press, Madrid, marzo 2010.
- Revista Época*, N° 616, Editora Globo, Río de Janeiro, marzo 2010.

- Rothbard, M. *La ética de la libertad*. Madrid, Unión Editorial, 1995.
- Rothbard, M. *Lo esencial de Ludwig von Mises*. Madrid, Unión Editorial, 1985.
- Rothbard, M. "Law, Poverty Rights and Air Pollution". *CATO Journal*, Primavera, 1982.
- Rothbard, M. "Nations by Consent: Decomposing the Nation-State". *The Journal of Libertarian Studies*, vol. 11, n. 1, 1994.
- Rothbard, M. *Esquerda e direita. Perspectivas para a liberdade*. Rio de Janeiro, José Olympo / Insituto Liberal, 1988.
- Rothbard, M. *Individualism and Philosophy of Social Science*. CATO Institute, Washington, 1987.
- Sader, E. *A nova toupeira. Os caminhos da esquerda latino-americana*. Boitempo Editorial, São Paulo, 2009.
- Sanchez, Giovana. "Com 12 vezes mais soldados que o Brasil, EUA usam tática militar no Haiti" (23/01/2010, <http://g1.globo.com/>).
- Sen, A. Bienestar, justicia y mercado. Paidós, Barcelona, 1997.
- Shiva, V. *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y reproducción*. Icaria, Barcelon, 1998.
- Sontag, S. *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara, Buenos Aires, 2003.
- Tedesco J. C. (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? IIPE, Buenos Aires, 2005.
- Tenti, E. (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- Therborn, G. (ed.) *Inequalities of the world. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*. Verso, Londres, 2006.
- Tiramonti, G. & S. Ziegler. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Tomasevski. K. *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam, Barcelona, 2004.
- Torres Ruiz, Gladis. "Lamentan fallecimiento de dos mujeres feministas en Haiti" (29/01/2010, <http://www.cimacnoticias.com/>).
- Toussaint, Eric y Sophie Perchellet. "Haití: ¿Donaciones para pagar una deuda odiosa?" (18/01/2010, <http://www.quiendebeaqui.org/>).
- UNESCO. *Global Education Digest 2008. Comparing Education Across the World*. Institute for Statistics, Montreal, 2008.

- UNICEF. “Estadísticas sobre Haití” (29/01/2010, <http://www.unicef.org/>).
- UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York, 2008<sup>a</sup>.
- UNICEF. *Logros y perspectivas en materia de género en educación*. Informe GAP, primera parte. Nueva York, 2006.
- UNICEF. *Progreso para la Infancia. Un balance sobre La mortalidad materna*. Nueva York, 2008<sup>b</sup>.
- WFP/FAO. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2006*. Roma, 2006.
- WFP/FAO. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2009*. Roma, 2009.
- WFP/FAO. *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*. Roma, 2006.
- WFP/FAO. *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2009. El hambre y los mercados*. Roma, 2009.
- Ziegler, J. *El imperio de la vergüenza*. Taurus, Madrid, 2006.



A presente obra foi publicada em acesso aberto e gratuito. Pode ser descarregada livremente e sem custo, preservando as regras da sua licença aberta. O livro contou o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.

Conhecimento público, conhecimento aberto, conhecimento livre.

Maio, 2016

Pelo menos uma vez por ano, sem exceção, uma notícia do campo educacional estreme as sociedades latino-americanas: a qualidade da escolha não melhorou, sua precariedade continua inalterada, ela continua descendo em queda livre em direção à degradação ou, no melhor dos casos, teve uma leve correção, mas inferior ao que esperávamos que acontecesse. Em momentos assim a indignação costuma ser generalizada, unindo em um grito de espanto e desgosto os meios de comunicação, as associações de pais, os políticos, as organizações estudantis e, cada vez mais, o próprio sindicalismo docente, os “opinólogos” de variados temas, os organismos internacionais, as igrejas e, em um sentido cada vez mais presente, as pessoas comuns. Essa onda de indignação tem início na véspera do anúncio oficial sobre os resultados das provas anuais de rendimento acadêmico aplicadas nas escolas de cada país, e infalivelmente, explode quando os dados vêm a público revelando que, assim como no ano anterior, o sistema educacional permanece em crise.

**Pablo Gentili** é doutor em educação pela Universidade de Buenos Aires. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. É autor e organizador de mais de 30 livros no campo das políticas educacionais, os estudos sobre desigualdade, pobreza e exclusão social na América Latina. Coordena o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais, OLPEd.

