

O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação

Dave Hill

University College Northampton, UK
The Institute for Education Policy Studies, UK

Resumo

O artigo trata da desigualdade crescente nos sistemas sociais, educação e economia e suas relações num contexto de políticas do capitalismo neoliberal. A reestruturação da educação e do ensino aconteceu sob a pressão das organizações capitalistas locais e internacionais a governos submissos. O artigo examina alguns dos efeitos dessas políticas neoliberais que, hoje em dia, fizeram crescer as desigualdades em âmbitos global e nacional, diminuíram a responsabilidade democrática e sufocaram o pensamento crítico. Apresenta, ainda, uma crítica à teoria neoliberal na política educacional e descreve como a mercantilização da educação deformou-a em vários aspectos: em suas metas, motivações, padrões de excelência e padrões de liberdade. O capital e as ideologias e políticas neoliberais visam neutralizar e destruir bolsões potenciais de resistência à expansão global corporativa e ao capital neoliberal, servindo para perpetuar os interesses destes às custas da classe trabalhadora nacional e global. A intrusão do capital na área de educação ameaça solapar um importante espaço para a sua contestação. O trabalho conclui voltando-se aos espaços de resistência à deformação neoliberal global do processo educativo e da sociedade, convocando os trabalhadores na área da educação e outros trabalhadores culturais a lutarem pela igualdade econômica e social.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Globalização; Educação; Classe Social;

Abstract

In this paper I position the increasing inequality inside and between education and economic and social systems within the policy context of global neo-liberal Capitalism. Restructuring of schooling and education has taken place internationally under pressure from local and international capitalist organizations and compliant governments. In this paper I examine some effects of neo-liberal policies. These have increased inequalities globally and nationally, diminished democratic accountability and stifled critical thought-by compressing and repressing critical space in education today. I critique neo-liberal theory in education policy and suggest how the marketization of education has deformed a number of aspects of education: its goals, motivations, methods, standards of excellence and standards of freedom in education. Capital and neo-liberal ideology and policy seek to neutralize and destroy potential pockets of resistance to global corporate expansion and neo-liberal Capital, serving to perpetuate the interests of Capital at the expense of the global and national working class. The intrusion of Capital into education threatens to undermine one important site for its contestation. I conclude by looking at sites of resistance to the global neo-liberal deformation of education and society and by calling for education and other cultural workers to work towards economic and social equality.

Keywords: Marxism, Neo-Liberalism, Globalization, Education.

O Contexto das Mudanças Educacionais

O presente sistema de educação não-igualitária precisa ser concebido em dois modos; em primeiro lugar, o contexto ideológico e político, e em segundo, o espaço geográfico global/espacial.

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

É importante ter uma visão geral. Os mercados educacionais, as assim chamadas “escolhas familiares” (parental choice) sobre uma gama de escolas as mais diversas (ou, em certas partes do mundo, a escolha entre mandar as crianças à escola ou não), a privatização das escolas e de outros fornecedores de ensino, o corte de subsídios estatais para a educação e outros serviços públicos, são somente uma parte da estratégia educacional da classe capitalista contra o Estado do bem-estar social público.

Os capitalismo nacional e global desejam, e de um modo geral conseguiram, cortar os gastos públicos. Isso acontece porque os serviços públicos são caros – o imposto sobre o capital. Os cortes nos gastos públicos servem para reduzir os impostos sobre o lucro, que por sua vez o aumentam pela acumulação do capital. Além disso, a classe capitalista na Grã-Bretanha e nos EUA têm:

- 1 – um Plano de Negócios *para* a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas;
- 2 – um Plano de Negócios *na* Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação,
- 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as “Edubusinesses” (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização.

O Atual Projeto do Capitalismo Neoliberal Global

O princípio fundamental do capitalismo é a santificação do lucro privado (ou corporativo) baseado na apropriação do trabalho excedente (o tempo de trabalho não pago) definido como o valor excedente da força de trabalho. É uma crença e prática da exploração de classe (também influenciados pela raça e o gênero), a exploração pela classe capitalista daqueles que fornecem os lucros de seu trabalho: a classe trabalhadora nacional e internacional¹. É uma crença e prática que se expandem geográfica e setorialmente.

Raduntz (trabalho inédito) argumenta que,

a globalização não é um fenômeno qualitativamente novo mas uma tendência, que sempre foi integral para o crescimento do capitalismo... Dentro do paradigma marxista existe um crescente reconhecimento da relevância do relato de Marx exposto no Manifesto Comunista que a globalização é o resultado previsível das tendências expansionistas do capitalismo evidentes desde que emergiu como uma forma viável da sociedade (Raduntz, 2002)².

Para os neoliberais, ‘o lucro é Deus’, não o bem público. O capitalismo não é, essencialmente, bondoso. Os plutocratas não são, essencialmente, filantrópicos, mesmo que alguns indivíduos possam sê-lo. No capitalismo, o motor das políticas é a demanda insaciável pelo lucro, não a riqueza, o bem público social ou comum. Com o grande poder vem a grande irresponsabilidade. Assim os serviços públicos privatizados, como o sistema de transporte ferroviário, os serviços de saúde e educação e o fornecimento grátis de água potável são geridos para maximizar os lucros de seus acionistas, em vez de prestar serviços públicos³, ou para permitir o desenvolvimento sustentável do Terceiro Mundo ou para a integridade e crescimento econômico nacional; estes objetivos não fazem parte do programa de globalização, e nem mesmo, dos planos do capital neoliberal nacional.

Com esse sentido, McMurtry (1999) descreve ‘a patologização do Modelo de Mercado’. Ele sugere que o chamado ‘modelo de mercado livre’ não é um verdadeiro mercado livre, e que, atualmente, argumentar a favor do ‘mercado livre’ em qualquer âmbito é uma ilusão: o ‘modelo de mercado’ que temos hoje é um sistema que na verdade beneficia ‘o mercado corporativo global’. Este é um sistema em que as regras são distorcidas a favor das imensas corporações multinacionais e transnacionais que tomam posse, destroem ou incorporam as empresas pequenas, inovadoras, etc., que possam competir com elas (portanto, o estágio ‘câncer’ do capitalismo).

Este é um sistema em que as regras são contornadas pelos EUA e a União Européia (UE), que continuam, por exemplo, subsidiando suas indústrias agrícolas, enquanto pedem aos Estados que estão recebendo fundos do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial que abram as portas de seus mercados (para serem devastados pelas importações vindas da UE e dos EUA).⁴ Assim, expondo a educação ao mercado, a longo prazo, abrirão as portas para as corporações gigantes, principalmente as companhias

transnacionais sediadas nos EUA e na Grã-Bretanha – que a administrará em seus próprios interesses.

Rikowski (e.g. 2001, 2002a, b) e outros (e.g. Coates, 2001; Robertson, Bonal and Dale, 2001, Mojab, 2001, Pilger, 2002) argumentam que a Organização Mundial de Comércio (OMC) e outros ‘clubes globais dos mega-capitalistas’ estão instituindo esta agenda educacional pelo mundo todo, principalmente através do desenvolvimento de ‘operacionalização’ e pela ampliação setorial do ‘GATS’ – Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS).

Educação, Classe e Capital

Como se encaixa a educação no programa neoliberal? O trabalho de Glenn Rikowski, tais como *The Battle in Seattle* (2001) desenvolve uma análise marxista baseada no estudo da força de trabalho. Referindo-se à educação, ele sugere que os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na força *da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho*. No processo de trabalho capitalista, a força de trabalho é transformada em *trabalho* produtor de valor, e, eventualmente, em *valor excedente* – o valor acima daquele representado pelo salário do trabalhador. O *valor excedente* é a primeira forma do capital. É a *força vital do capital*. Sem ele, afirma Rikowski, o capital não poderia ser transformado em dinheiro, na venda das mercadorias que incorporam este valor, e portanto o capitalista não poderia comprar as matérias primas necessárias, os meios de produção e a força de trabalho para pôr em andamento mais uma vez todo um novo ciclo. Entretanto, ainda mais importante para o capitalista, é a parte do *valor excedente* que forma o seu *lucro* – e é isso que o motiva pessoalmente. É isso que define a sua *atividade pessoal!*

Os professores são perigosos porque *eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho*, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que *podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista*. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível*.

Rikowski defende que o Estado precisa controlar esse processo por duas razões. Primeiro, para tentar assegurar que ele ocorra. Segundo, para tentar assegurar que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho *não existam e não possam existir*. Especialmente, como fica claro nesta análise, o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia *que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da*

produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação.

Como Boxley (2003) ressalta, este processo também acarreta *uma estrita regulamentação e auto-regulamentação dos professores com relação à sua própria pedagogia*, na qual ‘os professores têm a consciência de que os modos em que eles mesmos se relacionam com seus estudantes é restringida pela expectativa do potencial de medição de desempenho’. O autor pergunta, ‘estão os professores se tornando na sua essência, em orientadores da avaliação padronizada de tarefas?’ E citando Fielding (1999), ‘Quantos professores de crianças hoje em dia podem escutá-las atentamente e não de uma maneira mecânica, sem se sentirem culpados pela falta de critérios ou pela insistência de uma meta que os constrange?’ (p.280).

O Neoliberalismo e seus Efeitos

As políticas neoliberais tanto no Reino Unido como no mundo resultaram em:

- uma perda de equidade, e da justiça econômica e social;
- uma perda de democracia e da responsabilidade democrática;
- uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho.

O Crescimento das Desigualdades Nacionais e Globais

As desigualdades tanto entre Estados como dentro de cada Estado aumentaram dramaticamente durante a era do neoliberalismo global. O capital global em sua presente forma neoliberal degrada, desumaniza e leva a um aumento das desigualdades entre as classes sociais dentro dos Estados e globalmente. Estes efeitos aumentam as desigualdades entre as classes sociais (influenciadas pela raça e o gênero) dentro dos Estados, aumentando as desigualdades das classes sociais (influenciados pela raça e o gênero) entre os Estados. A degradação e a capitalização da humanidade, inclusive a degradação ambiental, tem efeitos relacionados especialmente às classes sociais. Aqueles que podem comprar água potável não morrem de sede ou de diarreia. Em relação ao ensino, aqueles que têm capital econômico e cultural conseguem ter posição de vantagem nos “quase-mercados” (quasi-markets) das escolas locais. Aqueles que não têm, sofrem as conseqüências (Ball, 2003a e b).

Kagarlitsky ressalta que ‘a globalização não quer dizer a impotência do Estado, mas a rejeição deste de suas funções sociais, em favor de funções repressivas, e o final das liberdades democráticas (2001, citado em Pilger, 2002, p. 5). Muitos observadores⁵ discutem as mudanças em várias economias capitalistas avançadas que ocorreram desde os

meados dos anos 70 e que modificaram os Estados social-democratas/Estados de bem-estar social/Keynesianos em Estados neoliberais, no que Gamble (1988) denominou de *The Free Economy and the Strong State*. Desde os eventos de 11 de setembro de 2001, naturalmente, no Estado forte, os mecanismos repressivos vêm sendo, dramaticamente reforçados (em termos de vigilância, controle, “e-privacy”, policiamento em suas várias formas)⁶.

Na Grã-Bretanha, as crescentes desigualdades, o empobrecimento e a criação de uma “underclass” (um contingente de excluídos) substancial também vêm sendo muito bem documentados (e.g. Hill and Cole, 2001)⁷. Aqui, a proporção entre os salários dos altos executivos e o salário mediano dos trabalhadores é de 35 por 1. Nos EUA, esta proporção subiu de cerca de 35 por 1, em meados dos anos 80, para 450 por 1 (Hutton, 2001). Brenner observa como os CEOs (Chief Executive Officers – Diretores Executivos) americanos eram donos de 2% do mercado de capitalização em 1992, já em 2002 são donos de 12%, ‘a maior apropriação pelos expropriadores’ (Brenner, 2002a. Veja também Brenner, 2002b, c).

Myoshi, falando em termos aproximados, argumenta que o fosso entre os mais ricos e os mais pobres nos EUA, expressos em termos da rendas dos diretores executivos em relação aos grupos mais pobres da sociedade era de 30:1 em 1970, 60:1 em 1990, e já em 1997-98 atingiu 500:1 – sem contar os bônus (Myoshi, 2002). Susan George (2001) destacou que

Se os trabalhadores tivessem sido recompensados tanto como seus diretores executivos eles estariam recebendo uma média de U\$110.000 ao ano e não U\$23.000, e a remuneração mínima por hora nos EUA seria de U\$22 e não de U\$5.15.

Nos EUA, por exemplo, a natureza do apartheid econômico do capitalismo é amplamente exposta por Peter McLaren (e.g. 2000). Para dar um exemplo americano, o primeiro percentual das pessoas mais ricas tem uma fortuna – fortuna financeira – igual ao total dos 95 por cento das camadas mais baixas⁸.

Dando o exemplo de um outro país, no Brasil os 10% mais ricos da população têm um poder aquisitivo 78 vezes maior que os 10% mais pobres, os 20 maiores latifundiários são donos de mais terra que os 3,3 milhões de pequenos agricultores (Socialist Worker, 2002).

A atual forma de globalização está aumentando a pressão da pobreza internacional ao invés de diminuí-lo. Miyoshi ressalta a natureza exponencial do crescimento da desigualdade mostrando que em 1900 a diferença de riqueza per capita entre os países mais ricos e aqueles do Terceiro Mundo era de cerca de 5:1, em 1970 ainda era de somente 7:1, em 1990 era de 260-360:1, em 2002 é de 470-500:1 (Myoshi, 2002). Os padrões de vida nos países menos desenvolvidos são agora mais baixos do que eram trinta anos atrás. Trezentos milhões de pessoas sobrevivem com menos de um dólar por dia.

As desigualdades globais são bem conhecidas como também os cortes nos orçamentos de saúde e educação por inspiração do FMI/Banco Mundial, nos países do Terceiro Mundo. O World Development Movement (WDM), Globalise Resistance, Attac, e uma miríade de

outros movimentos e organizações, junto com a imprensa marxista e liberal de esquerda expõem as causas e efeitos do capital neoliberal global (por exemplo, WDM, 2002). A maioria dos programas de televisão e jornais não o faz.

O Crescimento dos Mercados e *Quasi-mercados* Educacionais e o Crescimento da Desigualdade Educacional

Existe um grande número de dados mostrando como as escolas pobres, geralmente têm se tornado mais pobres (em termos de resultados educacionais relativos e em termos de renda total) e de como as escolas ricas (nos mesmos termos) têm se tornado mais ricas. Whitty, Power and Halpin (1998) examinaram os efeitos da introdução dos *quasi-mercados* nos sistemas educacionais dos EUA, Suécia, Inglaterra e País de Gales, Austrália e Nova Zelândia. Num livro em que fazem uma revisão dos resultados de pesquisas, eles concluem que um dos resultados da mercantilização da educação é o aumento da ‘escolha familiar’ (parental choice) de escolas e/ou a criação de novos tipos de escolas, que aumentam, efetivamente, as escolhas familiares e, portanto, estabelecem ou agravam as hierarquias raciais escolares⁹.

Portanto, os mercados aumentam as desigualdades existentes. Por exemplo, os governos na Grã-Bretanha, nos EUA, na Austrália e na Nova Zelândia mercantilizaram seus sistemas de educação. A prevalência da desigualdade social de classe influenciada pelo racismo aumentou. Os ingressos no nível universitário, a hierarquização das instituições universitárias, fundamentada na diferença de classe (influenciada pela raça) é agravada com a existência de ‘top-up fees’ (na Grã-Bretanha, taxa honorária excedente ao subsídio do governo dado às universidades do Estado) para a admissão nas universidades de elite – expelindo os pobres para fora do sistema em função do seu custo – ou pelo menos – aos patamares inferiores da educação superior. No âmbito internacional, os mandamentos do Banco Mundial e do FMI resultaram no desaparecimento dos serviços de saúde e educação nacionais gratuitos.

O Crescimento da (Ir)responsabilidade não-democrática

Na educação e em outros serviços públicos os valores e interesses empresariais substituíram a responsabilidade democrática e a voz coletiva. Isto acontece ao nível local, aonde, na Inglaterra, por exemplo, companhias privadas – nacionais ou transnacionais – constroem, possuem, geram e governam as escolas públicas e outros setores dos serviços de educação tradicionalmente administrados pelos governos locais (Hatcher and Hirtt, 1999; Hatcher, 2001, 2002). Wilson (2002), então pergunta,

Existe aqui uma importante pergunta democrática. É certo que os serviços educacionais sejam prestados por companhias privadas sediadas fora da Grã-Bretanha (e, eu adicionaria dentro da Grã-Bretanha também, aliás, não

importando onde estão sediadas)? Em caso de abuso ou corrupção, aonde e como iriam os culpados prestar contas?... Quem seria o fiador de 'última instância'?

Esta antidemocratização aplica-se também ao nível nacional. Como ressalta Barry Coates, “o GATS envolve os países em sistemas de regras que tornam impossível a mudança de políticas, ou que impossibilitam os eleitores votarem um novo governo que tenha políticas diferentes” (2001, p. 28).

A Perda do Pensamento Crítico

A crescente subordinação da educação às demandas do capital, inclusive o da educação universitária, e a sua reificação, é bem documentada¹⁰. Rikowski (2003) salienta: 'existem três Tipos de Crítica':

- 1 A diferença entre o *Ideal* (como devem ser as coisas) de acordo com as políticas de governo, ou uma declaração de propósitos, ou com as várias metas e objetivos, e como as coisas realmente *são*. Esta é a diferença entre teoria e prática.
- 2 Questões individuais de equidade e justiça, e justiça social (equidade em termos de igualdade relativa como entre diferentes grupos sociais).
- 3 Crítica Fundamental: como os principais processos e os fenômenos da sociedade capitalista (valor, capital, trabalho, força de trabalho, criação de valor e a acumulação de capital, etc.) geram contradições e tensões no 'dia a dia' – para indivíduos, grupos, classes, sociedades e também numa escala internacional.

O Espaço Crítico consiste naqueles lugares e espaços sociais aonde a crítica é possível (especialmente ao tipo 3 – a crítica fundamental). Um espaço crítico efetivo consiste daqueles lugares e espaços aonde a crítica realmente acontece. Obviamente, estes espaços sociais variam entre os diferentes 'Tipos de Crítica'. Alguns dos espaços críticos podem incorporar mais de um tipo. A importância do espaço crítico está em seu potencial ou atualidade de crítica da sociedade em existência e na busca por alternativas. Rikowski argumenta que atualmente na educação o espaço crítico – o espaço para estudos e pesquisas – está sendo *comprimido*. Por exemplo, a pesquisa educacional na Grã-Bretanha está sendo encaminhada sob uma visão tecnicista e acrítica (uma obsessão com “o que funciona”). As oportunidades de se engajar em críticas à sociedade e à educação dentro da educação formal estão diminuindo (veja também, 2001a, 2003b; Boxley, 2003, e Ball, 1999 – criticados no artigo de Boxley - <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=3>).

Um aspecto disso com exceção das instituições de elite, em que os estudantes são os mais ricos e das classes mais altas, existe pouco espaço para o pensamento crítico. Em meu trabalho, examino como o governo Britânico efetivamente expeliu os aspectos mais críticos

do currículo nacional como a análise sociológica e política do ensino e da educação e questões de classe, raça e gênero do que é agora chamando de “treinamento de professores” (teacher training) e era antes chamado de “formação de professores” (teacher education). A alteração da nomenclatura é importante tanto simbolicamente como em termos da verdadeira exatidão da descrição da nova educação e treinamento de novos professores que é “segura”, neutra e empírica (detheorized).¹¹

McMurtry (abaixo) discute a incompatibilidade filosófica entre as demandas do capital e as demandas da educação, entre outros, em relação ao pensamento crítico. Governos de todo o mundo estão resolvendo esta incompatibilidade em termos favoráveis ao capital.

As Demandas do Neoliberalismo

A diferença entre o liberalismo clássico (laissez-faire), dos meados do século dezenove na Grã-Bretanha, e o neoliberalismo de hoje, baseado nas idéias do teórico neoliberal Hayek, é que o primeiro queria diminuir o tamanho do Estado, para que as empresas privadas pudessem lucrar se mantendo relativamente livres das legislações (por exemplo segurança no trabalho, direitos de sindicato, salário mínimo) como também livre dos custos de impostos necessários para a manutenção de um Estado de bem-estar social.

Pelo outro lado, o neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses. Andrew Gamble (1988) descreveu o Thatcherismo como *The Free Economy and the Strong State: The Politics of Thatcherism*. O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores.

A atual forma dominante do capitalismo, o neoliberalismo, requer o seguinte dos Estados nacionais:

1. A inflação deve ser controlada por taxas de juros, preferencialmente por um banco central independente.
2. Os orçamentos devem ser equilibrados e não utilizados para influenciar a demanda – ou pelo menos não a estimular.
3. A privatização/posse privada dos meios de produção, distribuição e troca.
4. O fornecimento de um mercado de bens e serviços – que inclui o envolvimento do setor privado nos serviços de bem-estar, sociais, educacionais e outros serviços do Estado (como o controle do tráfico aéreo, as prisões, o policiamento e os transportes ferroviários).
5. Na área da educação a criação de “oportunidade” para adquirir os meios de educação (mas não necessariamente a educação, como observa McMurtry, abaixo) e o capital cultural adicional através da seleção.
6. A compra e a venda da força de trabalho devem ser relativamente sem entraves, para um mercado pouco regulado ou “flexível” (Costello and Levidow, 2001), a desregulamentação do mercado de trabalho – para a flexibilidade de trabalho (com conseqüências para a educação).
7. A reestruturação da gestão do Estado de bem-estar social com base no modelo de gestão corporativa importado do mundo dos negócios. Como também as necessidades da economia ditam as metas principais da educação escolar, o mundo dos negócios também fornece o modelo de como esta deve ser fornecida e gerida.
8. A supressão do pensamento crítico opositor e uma grande parte do pensamento e da educação autônomos.
9. Dentro de um regime de desvalorização e humilhação dos serviços prestados pelo setor público.
10. Dentro de um regime de cortes do Estado de bem-estar social pós-guerra, a retirada de subsídios e apoio do Estado e gastos públicos baixos.

Internacionalmente, o neoliberalismo requer que:

1. As barreiras contra o comércio internacional, empresas capitalistas, e a extração de recursos naturais – como o petróleo – sejam removidas.
2. Deve existir um ‘campo neutro’ (level playing field) para companhias de qualquer nacionalidade dentro de todos os setores das economias nacionais.
3. Regras e regulamentos de comércio são necessários para sustentar o comércio ‘livre’, junto com um sistema de penalização das políticas de comércio designadas de ‘injustas’.
4. As três restrições mencionadas acima não se aplicam em todos os casos aos EUA (ou a outros importantes centros do poder capitalista). Estes podem ser impostos a outras nações por meios diplomáticos, econômicos ou militares.

O Plano de Negócio do Capitalismo para a Educação

Em maiores detalhes, como os mercados educacionais se encaixam dentro de uma agenda maior para o ensino e a educação? Qual é o “Plano de Negócios” do capitalismo para a educação?

Em busca desta agenda, o “New Public Managerialism” – a importação para dentro dos velhos serviços públicos do estilo, linguajar e do modo de gestão do capital privado – substituiu a ética, linguagem, estilo e dever destes serviços públicos. A educação como uma instituição social está subordinada às metas do mercado internacional que incluem a linguagem e a autoconcepção dos próprios educadores (veja Mulderrig, 2002, 2003; Levidow, 2002). Mulderrig (na atual edição deste periódico) mostra como,

A educação está teoricamente posicionada em termos de sua relação com a economia e com as políticas do Estado em geral (aonde) uma racionalidade instrumental fundamenta os discursos de políticas educacionais, que se manifestam dentro de uma retórica influente e de valores de mercado em representações da educação pelos representantes e em sua prática.

Ela teoriza:

(...) como um indicador geral do crescente papel da reificação na educação e da consumerização concomitante dos atores sociais (dentro dos quais) o discurso tem um papel significativo na construção e legitimação nas políticas de ensino “pós-Estado de bem estar social” como um aspecto chave de um contínuo projeto de globalização.¹²

Nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado

dos clientes’, dentro de um regime de ‘gestão da qualidade’ em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso aonde, nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico.

A Agenda Empresarial e a Educação

Richard Hatcher (2001, 2002) mostra como o/os capital/ais empresas têm duas metas principais para as escolas. A primeira meta é de assegurar que o ensino e a educação se vinculem na reprodução ideológica e econômica. A agenda empresarial *para* a educação nas políticas de capacitação e treinamento nacionais do Estado são de crescente importância para o capital nacional. Na era do capital global, esta é uma das poucas áreas que restam para a intervenção do Estado nacional – Hatcher sustenta que é este o espaço, onde o Estado pode fazer uma diferença.

A segunda meta – a Agenda Empresarial *nas* escolas – é em favor das empresas privadas, para que os capitalistas privados possam fazer dinheiro, possam lucrar com o controle desta área: esta é a agenda empresarial *nas* escolas.

A Agenda Empresarial *para* as Escolas

Assim, as empresas primeiro fazem da educação uma área propícia para os negócios – fazendo o ensino e a educação superior subordinados à personalidade e aos requerimentos ideológicos e econômicos do capital, assegurando-se que as escolas produzam trabalhadores eficientes, submissos, ideologicamente doutrinados, e pró-capitalistas.

A primeira agenda constitui um amplo consenso transnacional sobre as reformas necessárias para que as escolas possam cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores precisam para produzir a força de trabalho do futuro. A agenda empresarial *para* as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada através de organizações chaves das elites políticas e econômicas tais como a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCED).

No nível global, existe um projeto de educação europeu, que representa a agenda específica dos interesses econômicos e políticos europeus dominantes. Explícito em, por exemplo, vários relatórios da Mesa Redonda Européia (MRE) de industriais, um grupo de pressão de 45 líderes das maiores companhias européias de 16 países, e tem sido a força motivadora para as políticas educacionais da Comissão Européia e entidades subsidiárias. Monbiot cita a MRE dizendo que ‘a provisão da educação é um mercado de oportunidades que deve ser assim tratado’ (ERT, 1998, citado em Monbiot, 2001, p. 331. Veja também Hatcher and Hirtt, 1999).

A Agenda Empresarial nas Escolas

Segundo, as empresas querem lucrar com a educação e a privatização de outros serviços públicos como o fornecimento de água e a prestação da saúde.

Nos EUA, os trabalhos de Alex Molnar (ex. 2001), de Richard (ex. 1999, 2001), e George Monbiot (ex. 2000, 2001, 2002), e o de Susan Robertson (ex. Robertson, Bonal and Dale, 2001) e de Glenn Rikowski (2001, 2002a, b, c, d), na Grã-Bretanha salientam o que mais o capital nacional e multinacional quer do ensino e da educação – lucros através da propriedade e controle desses. Assim a privatização das escolas e dos serviços educacionais está virando ‘big business’ (como também as bibliotecas- veja Ruth Rikowski, 2002). Claro que, para as companhias privadas donas de escolas e colégios, os compromissos finais não estão com as crianças, estudantes ou com a comunidade – mas com seus donos e acionistas.

Este tipo de privatização e a perda de serviços que são financiados através da tributação ou pelo público como água tratada, clínicas e escolas podem resultar diretamente em morte, doença ou em uma diminuição na qualidade das atividades intelectuais e culturais.

A Agenda Empresarial no Contexto Internacional – o GATS e as companhias Britânicas e Americanas na vanguarda da privatização internacional

Rikowski (2002a) analisa a corrida pelo GATS e o papel do governo britânico em ajudar as suas companhias a garantir o papel de liderança internacional na privatização da educação.

Ele mostra que desde fevereiro de 2000, ocorre toda uma série de negociações em favor do GATS. Estas discussões foram consolidadas em março de 2001 através de várias reuniões intensas com um prazo final de Dezembro de 2002 para um acordo fortalecido do processo GATS. Isto explica a urgência das privatizações dos serviços públicos no Reino Unido hoje em dia. Matheson (2000) explica:

Apoiada pelos governos dos EUA e do Reino Unido, a OMC visa liberalizar ainda mais o setor de serviços públicos. O impacto imediato seria a privatização de certos serviços que até agora são prestados pelo Estado; assim os governos seriam obrigados a privatizar serviços como os de habitação, educação, água e de saneamento. (p.9, citado em Rikowski 2002b p. 14).

O impulso para a privatização dos serviços públicos vem de um número de forças, mas em relação ao GATS sua urgência se baseia em duas considerações principais. Primeiro, as companhias operadoras ‘domésticas’ (inglesas e americanas) precisam ser ‘cultivadas’ – e rapidamente – assim, quando existir um processo GATS mais forte, as operadoras

britânicas nas áreas de educação, saúde, serviços sociais e bibliotecas possam se defender das empresas estrangeiras.

Isto não é somente porque o governo acredita que assim possivelmente uma quantia maior do lucro destes serviços públicos privatizados ficariam no Reino Unido; mas primeiramente, por causa da necessidade de ‘vender’ a idéia das companhias administrando escolas, hospitais, bibliotecas e serviços sociais para o público britânico. Enquanto as companhias francesas são toleradas no fornecimento de eletricidade ou água, o governo do Reino Unido vê que existiriam mais problemas se companhias, como empreendimentos lucrativos, americanos ou de outras nações administrassem as escolas do país.

Segundo, como indica Monbiot (2002), baseando-se no trabalho de Hatcher (2001), o governo também tem grande interesse em que as recém formadas empresas britânicas que atualmente geram nossos serviços públicos possam se desenvolver, rapidamente, em empresas exportadoras. Isto já está acontecendo. Por exemplo, a empresa de educação Nord Anglia já está exportando seus serviços para a Rússia e a Ucrânia assim como estão administrando escolas e os serviços de educação dos governos locais no Reino Unido. Muitas universidades britânicas fazem franquias e todo tipo de negócios com outros colégios e universidades em outros países. As faculdades universitárias de educação (Universities Schools of Education) britânicas também geram renda através de consultorias aconselhando países como o Chile, a Polônia e a Romênia na reestruturação de seus sistemas escolares. O governo tem grande interesse em maximizar o potencial de exportação de todos os serviços (chamados) públicos.

A OMC identificou 160 setores de serviços, e as empresas britânicas e americanas poderiam se beneficiar especialmente se o GATS puder liberalizar o comércio de serviços ainda mais pela incorporação daqueles que são atualmente ‘públicos’ em suas campanhas de exportação.

Em 2000, a Grã-Bretanha exportou £67 bilhões de serviços. ‘As novas empresas de educação, saúde, bibliotecas e serviços sociais podem fornecer novas oportunidades para o comércio exterior e expandir imensamente’ (Tibbett, 2001, p. 11). Assim, ‘as empresas internacionais agora vêm a prestação de serviços como uma oportunidade de lucros’ (Matheson, 2000, p. 9). Como o diretor da divisão de serviços da OMC, David Hartridge disse em sua palestra em 2000, ‘[O GATS] pode e irá acelerar o processo de liberalização e reforma, e torná-lo irreversível’ (ibid.).

A pressão das corporações americanas, britânicas e de outros governos membros da UE para que o GATS aconteça é colossal. Como Allyson Pollock argumenta, ‘os patrocinadores [de empresa] e o Ministério da Fazenda Britânico têm certeza que o futuro de suas empresas está na comercialização dos serviços públicos internacionalmente a despeito dos custos sociais’ (Pollock, 2001).

Kaplan observa que

A privatização e a desregulamentação são as declaradas metas das políticas públicas que estão sendo seguidas por muitos governos no mundo, buscando corroer e eliminar serviços governamentais tais como a saúde, a educação, os

serviços sociais, com o objetivo de passá-los na maior quantidade possível para as companhias privadas. A integração do ensino também está incluída nas regras de comércio que foram negociadas dentro do sistema da Organização Mundial de Comércio.

Até agora mais de 38 países membros da OMC já concordaram em reduzir ou até mesmo eliminar completamente as barreiras contra a prestação de serviços educativos por (firmas) estrangeiras. Os líderes do comércio educativo incluem os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia e a Grã-Bretanha (Kaplan, 2002)

Finalmente, a potências capitalistas principais (os “Quad” – os EUA, a UE, o Japão e o Canadá), motivados por importantes interesses corporativos e empresariais, estão

...tentando revisar o GATS para que este possa ser utilizado para abolir qualquer legislação regulando os serviços desde o nível nacional até o nível local ... estão especialmente sob a ameaça do GATS os serviços públicos – saúde, educação, energia, água e saneamento... Um GATS reformado poderia dar ao setor comercial maior acesso e tornar efetivamente irreversíveis as privatizações já existentes. (Sexton, 2001, p. 1)

Este é o objetivo último do GATS programado para o final de 2004. Isto ajuda a explicar a determinação do governo britânico em impor as privatizações, obter legislações desregulatórias para os serviços estatais (como, por exemplo, o recente projeto de lei sobre educação) e estimular o crescimento de empresas nacionais que possam assumir as operações do setor público.

A Teoria Neoliberal e as Políticas Deformadoras da Educação

Agora quero examinar os aspectos teóricos e acadêmicos de alguns argumentos neoliberais e mostrar as suas falhas. Neoliberais como James Tooley (2000; veja também 2001) tiram várias implicações e conclusões não fundamentadas sobre o papel do Estado e do mercado na educação. Isto tem a ver com a presunção de que o mercado /a privatização são compatíveis com a educação.

Mas a educação não é uma mercadoria, para ser comprada e vendida. Pode-se comprar *os meios* para a educação, mas não o aprendizado em si. John McMurtry (1991, pp.211-214), entre outros, observou que a educação e o mercado capitalista são contraditórios, por que têm *metas* opostas, *motivações* opostas, *métodos* opostos, e *padrões de excelência* opostos.

As Metas da Educação e as Metas dos Mercados

Primeiro, *as metas da educação*. McMurtry (1991) afirma que o lucro privado é adquirido através de uma estrutura de apropriação, que exclui os outros de sua posse. Quanto maior a acumulação por qualquer corporação privada, maior a exclusão que sofrem os outros por causa deste tipo de propriedade. Isto que a torna ‘privada’.

Em contraste, a educação é adquirida através de uma estrutura que *não* exclui outros. Ao contrário, a educação avança quando ela é repartida, e quanto maior o acesso livre e aberto para a sua circulação. É por esta razão que o aprendizado não transmitido é considerado ‘perdido’, ‘desperdiçado’ ou ‘morto’. Em oposição direta às trocas de mercado, as mudanças educacionais mais prosperam com a dedicação não paga das pessoas e desenvolve-se mais quando *não* são mediadas pela propriedade privada ou pelo lucro.

As Motivações da Educação e as Motivações dos Mercados

Segundo, *motivações opostas*. É ainda McMurtry que diz ‘motivação determinante do mercado é a de satisfazer os desejos de quem tem dinheiro para comprar os bens em oferta. A motivação determinante da educação é de desenvolver a compreensão sólida *quer seja desejada ou não*’ (itálico meu). ‘Por definição o mercado só pode satisfazer as motivações daqueles que têm dinheiro para comprar os produtos vendidos’.

O espaço da educação, por outro lado, só continua sendo um espaço educacional quando estiver educando aqueles cuja motivação é aprender, independentemente do seu custo’. McMurtry prossegue, ‘o desenvolvimento da compreensão é necessariamente o crescimento da capacidade cognitiva; neste sentido a satisfação dos desejos do consumidor não os envolvem, e efetivamente os inibe’.

Os Métodos da Educação e os Métodos dos Mercados

Terceiro, *métodos opostos*. ‘O método do mercado é comprar e vender bens que se oferece a qualquer pessoa pelo preço que conseguir... o método da educação nunca é comprar ou vender um item que se oferece, mas exigir de todos que a buscam o preenchimento de seus requisitos autonomamente’... ‘Tudo que está no mercado se adquire com o dinheiro. Nada que se aprende na educação se adquire com o dinheiro que se paga por ela’.

Padrões de Excelência em Educação e Padrões de Excelência nos Mercados

Quarto, *Padrões de Excelência opostos*. ‘As medidas de excelência no mercado são (i) a qualidade do produto feito para a venda; e (ii) um produto sem problema e que assim

permaneça depois de comprado. As medidas de excelência na educação são (i) o ‘desinteresse’ e a imparcialidade; e (ii) a intensidade e a abrangência dos problemas que ela suscita em quem a tem.... o primeiro trabalha através de ‘esforços de venda unilateral...que são eficientes precisamente porque *não* são compreendidos’, o segundo ‘deve excluir a argumentação unilateral, não racional e manipuladora’.

Quando se analisa a relação entre o neoliberalismo e a educação, o último ponto teórico crítico que gostaria de desenvolver é que o mercado reprime o pensamento crítico e a própria educação.

Padrões de Liberdade na Educação e Padrões de Liberdade nos Mercados

McMurtry conclui com força, ‘esta contradição fundamental dos padrões de excelência leva, por sua vez, a *padrões opostos de liberdade*. A liberdade no mercado é o gozo daquilo que foi comprado de outros sem quaisquer perguntas, e o lucro feito de qualquer coisa que se consegue vender aos outros sem quaisquer perguntas. A liberdade na educação, por outro lado, é exatamente a liberdade de questionar, de procurar respostas, não importando se isto ofende a autogratição de outras pessoas’.

McMurtry resumidamente relaciona seus argumentos acima à ‘sistemática redução da instituição social da educação (historicamente obtida com dificuldade) a uma mercadoria para a compra e venda particular’ (1991, p.216). ‘a reificação do sistema educacional elimina a própria liberdade de crítica e o rigor acadêmico que são necessários para que a educação seja mais do que uma doutrinação’ (p.215).

Grande parte de meu trabalho demanda uma educação crítica e o desenvolvimento dos professores como intelectuais públicos para uma transformação. Os grandes negócios e seus agentes no governo hoje comandam os campos de pesquisa das universidades – e portanto esta é a importância dos “think tanks” radicais e independentes e unidades de pesquisa como o Institute for Education Policy Studies (www.ieps.org.uk) e grupos radicais tais como na Grã-Bretanha, o Hillcole Group of Radical Left Educators, the Socialist Teachers Alliance; nos EUA, a coletiva e editora/ativistas Rethinking Education (www.rethinkingschools.org) e o Rouge Forum. Portanto, também são importantes periódicos contra-hegemônicos como este e o *Journal for Critical Education Policy Studies* (www.jceps.com).

Importante, também são os esforços coletivos das organizações políticas socialistas e igualitárias radicais e suas publicações e a luta contra a exploração e a opressão.

Restringindo e Resistindo o Neoliberalismo

Existem três principais forças que restringem as atividades do neoliberalismo: as forças infra-estruturais, a regulamentação relacionada ao consumidor, e a legitimação. A primeira é a necessidade de uma infra-estrutura que possa capacitar os trabalhadores a trabalhar, para

que a força de trabalho possa ser formada em diferentes níveis e que a infra-estrutura educacional, social, de transportes, bem-estar, habitação, etc. permaneça relativamente saudável. Contudo, esta restrição é *mínima* – cabe dentro dela a pobreza extrema e a existência de bilhões de seres humanos às margens da existência. É a provisão das necessidades básicas que não diz nada. Não implica a igualdade na sociedade ou na educação. Pois como afirma Pilger (2002), esta infra-estrutura não implica nem na manutenção da vida humana. Efetivamente, a depredação do capital neoliberal globalizador condena à morte milhões – especialmente aqueles no Terceiro Mundo deslocados pelo colapso das indústrias agrícolas nacionais cujas vidas não são de uso nem como produtores e nem como consumidores.

A segunda restrição ao capitalismo é a insatisfação do consumidor e sua proteção através de regulamentações. Tais regulamentações e inspetores de todos os tipos são criticados como burocratas. Contudo, sem a regulamentação, e sua execução, na Grã-Bretanha, a ‘BSE’ e a febre aftosa prosperaram e foram exportadas para a Europa continental, e, na Grã-Bretanha, o número de mortes em acidentes ferroviários cresceram imensamente, depois da privatização da “Railtrack” e as subseqüentes reduções do número de trabalhadores e do controle da segurança.

A regulamentação do Estado funciona contra a liberdade do capitalismo de fazer o que quer. Assim, na Grã-Bretanha, as políticas para as escolas e universidades do partido Conservador as desregularam, e as ‘libertaram’ para que pudessem cobrar o quanto quisessem e se auto-administrar. Isso ocorreu também nos EUA, com as políticas antiburocráticas do partido republicano e suas demandas pela privatização da educação ‘pública’ e por ‘vales de estudo’.

O modelo ‘regulatório’, em que o Estado regula os padrões pode ser fraco ou forte. Pode ser somente um sistema de padrões básicos (por exemplo a falta de inspeções regulares, um sistema freqüentemente aberto à corrupção) ou pode ser um sistema de controles fortes, que inclui o controle de lucros. É interessante que em um número de países como a Grã-Bretanha, os padrões que são mais fortemente regulados são na área de educação – talvez pela natureza essencial da máquina educacional do Estado.

Resistência

O terceiro, e mais poderoso tipo de restrição, é o capital (e os partidos políticos por eles financiados e influenciados) precisar persuadir as pessoas que o neoliberalismo – concorrência, privatização, padrões mais baixos de serviços públicos, maior desigualdade entre ricos e pobres – é legítimo. Se isto não for possível, haverá uma crise de falta de legitimidade, o governo e o sistema existente são vistos como extremamente injustos e desumanos. O governo e o sistema em existência, nacional e internacionalmente, podem ser vistos como se estivessem nos bolsos das classes governantes nacionais e internacionais, empobrecendo milhões enquanto seus chefes avarentos e os políticos consomem o valor

excedente produzido pelos trabalhadores explorados das fábricas deregularizadas – aliás pelas classes trabalhadoras do mundo inteiro.

Para acabar com este processo de falta de legitimidade, para assegurar que a maioria da população considere o governo e o sistema econômico do monopólio privado legítimo, o Estado usa seus instrumentos ideológicos como as escolas e as universidades para ‘naturalizar’ o capitalismo – para fazer com que o status quo existente apareça ‘natural’, para tornar hegemônico o ‘senso comum’.

Artigos como este são escritos para contestar a legitimidade das políticas de governo e sua subordinação e sua participação no projeto neoliberal do capital global. Já está claro para os “*eco-warriors*” da Europa e América do Norte, descritos por Rikowski em *The Battle of Seattle* (2001) e por vários grupos de socialistas, sindicalistas, movimentos sociais, *greens* e outros grupos como o World Development Movement, Attac, e Globalise Resistance, que o atual sistema não é legítimo.

Também não é para os grupos de trabalhadores e outros no mundo, que vêm seus governos curvados diante da força do capital internacional, que vêm as elites de seus governos nacionais e suas cavalarias militares acompanhantes e a polícia antitotim tentando assegurar que todas as esferas da vida social sejam incorporadas na órbita do capital global. Os educadores estão implicados neste processo, como todos. A escola ou universidade, e outras áreas da reprodução cultural e ideológica não são um esconderijo.

Globalmente, cada vez mais, o debate educacional está mudando. No mundo dos economicamente ricos, antes se falava de ‘padrões’ e da ‘eficiência das escolas’ agora as questões já são mais amplas tais como ‘para que serve a educação?’ E no mundo dos economicamente pobres, as questões de acesso livre às escolas e ao ensino superior – e por que eles não têm mais educação quando antes a tinham.

O Papel de Resistência dos Trabalhadores Críticos na Educação e Cultura

Os intelectuais transformadores críticos buscam capacitar os professores estudantes e professores (e estudantes nas escolas) a avaliarem criticamente uma gama de perspectivas e ideologias salientes – inclusive a avaliação da própria reflexão crítica – e ter também um compromisso com a igualdade. Para McLaren, ‘a pedagogia crítica deve (...) continuar sendo crítica de seu próprio papel presumido de metaverdade do criticismo educacional (2000:184). Isto não quer dizer aceitá-la a força ou silenciar outras perspectivas. Mas exige *sim* o privilégio de perspectivas emancipatórias e igualitárias. Aqui é preciso deixar bem claro. Não é necessário aderir ao que Burbules and Berk (1999) definem como ‘pedagogia crítica’, ao contrário da ‘teoria crítica’, já que a essência do ‘pensamento crítico’, é de ensinar a pensar criticamente, e não de pensar politicamente; ‘para a pedagogia crítica esta é uma falsa distinção’ (idem: 54)¹⁴.

A definição dada de um ‘Intelectual Transformador’ por Giroux e McLaren (1986) é a seguinte:

(...) é aquele que exerce formas da prática intelectual e pedagógica que buscam inserir o ensino e o aprendizado diretamente na esfera política, argumentando que o ensino representa a luta pelo significado e a luta pelas relações de poder. As preferências intelectuais dele também são necessariamente fundamentadas em discursos de formas morais e éticas que preferencialmente se preocupam com os sofrimento e as lutas daqueles que sofrem desvantagens e dos oprimidos. Aqui expandimos o uso tradicional de intelectual que descreve aqueles que conseguem analisar os vários interesses e contradições da sociedade para incluir os que são capazes de articular possibilidades emancipatórias e trabalham para a sua realização. Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam seus estudantes como agentes críticos, questionam a produção e a distribuição do conhecimento, utilizam o diálogo, e tornam o conhecimento significativo, crítico e eventualmente emancipatório (Giroux and McLaren, 1986: 215)

Giroux (1988) enfatiza a inter-relação entre o político e o pedagógico:

Essencial para o intelectual transformador é a necessidade de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político...Nesta perspectiva, a reflexão e ação críticas fazem parte do projeto social de ajudar os estudantes a desenvolver uma profunda e permanente fé na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e se humanizarem como parte desta luta (Giroux, 1988: 127-196)

McLaren (2000) amplia o projeto de 'educação crítica' tornando-a em um projeto de 'pedagogia revolucionária', que é claramente baseada na meta-narrativa marxista. A pedagogia revolucionária,

põe a liberdade contra a opressão de raça, classe e gênero como um objetivo chave da educação para o novo milênio. A educação...assim concebida deve dedicar-se a criar cidadãos empenhados com a justiça social fundamentada nos ideais democráticos socialistas (ibid: 196)

Espaços para a Resistência

O que deve ser feito? Resumidamente, existem pelo menos *três espaços* de atividade para os intelectuais críticos e educadores opositores.

O primeiro espaço, analisa Peter McLaren com muita força (McLaren, 2000, 2002; Aguirre, 2001), é na educação, e, é lógico, nos outros espaços de reprodução cultural. Paula Allman (2001) afirma que para os educadores e trabalhadores culturais críticos

a educação tem o potencial de alimentar as chamadas da resistência contra o capitalismo global como também a paixão pela transformação socialista - de fato,

tem o potencial de ser a isca que pode acender o desejo pela transformação social revolucionária democrática pelo mundo.

Porém, ainda é objeto de debate até que ponto este potencial para mudanças pode ser realizado, tanto na teoria contemporânea como na prática. Em particular, pode-se questionar a autonomia e a ação disponível a cada professor, educador de professor, às escolas e outras instituições educacionais quando se encontram diante das estruturas do capital e do atual projeto neoliberal para a educação (como eu mesmo argumento em Hill, 2001a, 2003b). É necessário ressaltar a frase “o potencial para alimentar as chamas da resistência” na citação de Allman acima. É preciso ter muita cautela quando considerando o nível de autonomia que têm os educadores (e, aliás, outros trabalhadores culturais como jornalistas) que também alimentam as chamas da resistência.

Eu não subestimo as limitações de ação e a autonomia dos professores, educadores de professores, trabalhadores culturais e de seus espaços, ou ainda usando os conceitos derivados de Louis Althusser (1971), a pouca autonomia que têm as políticas de educação e outras políticas, da área econômica. Em muitos países, os professores encontram cada vez mais restrições no uso de seus espaços pedagógicos para fins emancipatórios. As cartas já estão marcadas contra as possibilidades de mudanças pela formação inicial do professor e da escolaridade, dentro da máquina ideológica repressiva do Estado.

Porém este sempre foi o caso histórica e internacionalmente. Existem espaços para a luta contra-hegemônica – às vezes (como agora) estes espaços são menores, às vezes (como na Europa Ocidental e na América do Norte nas décadas de 60 e 70) são mais amplos. Embora reconheça as limitações e reconheça existir *algum* potencial para a mudança transformadora igualitária, e qualquer espaço que exista deve ser usufruído. Tudo que pudermos fazer, devemos fazer, não importando se o solo é fértil ou não em certos momentos ou locais. Mas escolas, colégios e salas de redação não são apenas espaços.

Longe de outros espaços da luta progressista, seu sucesso é limitado. É preciso desenvolver debates pró-ativos por e dentro da esquerda. Mas ainda é preciso mais do que isso. É necessário o compromisso direto com as ideologias e com os programas liberais pluralistas (modernista ou pós-moderno) e da esquerda radical, em todas as áreas do Estado e da sociedade civil, dentro e através da máquina ideológica e repressiva do Estado.

Como trabalhadores intelectuais, educando professores, a intervenção ideológica dos professores e de outros educadores e trabalhadores culturais pode vir a ter um impacto diferente do que em outros setores da força de trabalho que estão menos empenhados com a produção e reprodução ideológica. Mas, só, a atividade intelectual transformadora dos trabalhadores culturais e ideológicos tem um impacto limitado na transformação igualitária da sociedade capitalista, mesmo que muito competente e empenhada.

Ação Local

Se as ações nas escolas e na educação não forem vinculadas a uma gramática de resistência, este tipo de atividade resistente e contra-hegemônica é capaz de falhar. Portanto, nesta época conservadora/capitalista, o uso das escolas e espaços educacionais como espaços para a luta cultural e o uso da educação em geral como um veículo para as necessidades sociais de transformação, deve ser fundamentada em um claro compromisso de trabalho com as comunidades, pais e estudantes, e com os sindicatos e trabalhadores dentro destas instituições. Este é o segundo espaço de resistência, o trabalho fora da sala de aula em questões relacionadas à educação e seu papel na reprodução das desigualdades e da opressão.

Quando eu digo trabalhar “junto” não quero dizer simplesmente “liderar” ou “discursar”. Trabalhar junto também quer dizer “aprender” da existência diária, material das classes exploradas. Idealmente, este comportamento preenche o papel do intelectual orgânico, vinculado, organicamente, aos que fazem parte destes grupos dos quais participam. Isto significa, também, trabalhar com as comunidades – com suas próprias esperanças, desesperos e angústias – para o desenvolvimento de uma visão das escolas, da educação e da própria mídia como espaços de contestação social, econômica e ideológica. Estes espaços não são “neutros”, “justos” ou “inevitáveis” mas são espaços de dominação econômica, cultural e ideológica. É, portanto, importante desenvolver a consciência do papel da educação na reprodução do capital e na reprodução das relações de classe – e de qualquer papel potencial de resistência e de contra-hegemonia que possam ter.

Mesmo não concordando com Rikowski (acima) quanto à qualificação dada aos educadores como sendo “os mais perigosos dos trabalhadores”, eles/nós certamente podemos ser perigosos para o capital e influenciar a luta a favor da justiça econômica e social.

A ação de massa como parte de um movimento mais amplo para a justiça econômica e social

Internacional e nacionalmente as sociedades desenvolvem, e sempre desenvolveram, às vezes mais e às vezes menos, educadores críticos, ativistas comunitários, intelectuais orgânicos, estudantes e professores cujos sentimentos sobre as opressões de classe, raça e gênero que nos/os leva/m ao ativismo. Assim, o *terceiro espaço* para a resistência está dentro de um programa mais amplo, ligando as questões e as experiências dos diferentes setores econômicos, ligando as diferentes lutas. Mike Cole, Peter McLaren, Glenn Rikowski e eu discutimos isso em *Red Chalk: On Schooling, Capitalism and Politics* (2001) (www.ieps.org.uk), como o fazem também, as miríades de artigos e de ações que contestam a hegemonia capitalista.

Este espaço é vinculado a outros espaços. Fazendo parte de ações, parte de redes, parte de ações pequenas e ações de massa. As intervenções ideológicas nas salas de aulas e em

outros espaços podem ter um efeito dramático, inclusive em alguns indivíduos e grupos que tomam a atenção da ideologia de resistência. Contudo, a realização desta ideologia, a oposição à lei ou ao Estado ou à ação capitalista, o efeito de fazer parte de, o sentimento de solidariedade, sentir o sangue correr nas veias, sentir orgulho na ação e o aprendizado comum que vem desta experiência, pode desenvolver a confiança, a compreensão, o compromisso.

O protesto de mais de dois milhões de pessoas sobre questões econômicas – a desregulamentação das leis de trabalho – por trabalhadores na Itália em março de 2002, e as greves que seguiram em outubro de 2002, as ações parecidas em 2002 na Espanha e no Reino Unido sobre as propostas de desregulamentação do trabalho e salários baixos, os protestos de massa recentes dos trabalhadores na Coreia do Sul foram grandes experiências de aprendizagem para seus participantes.

Como também foram, os protestos de massa contra o OMC em Seattle, Gênova, Londres e Barcelona, juntos com vários outros eventos de massa associados ao Fórum Social Europeu – FSE, como a marcha contra a Guerra no Iraque dia 8 de novembro de 2002 em que mais de 400.000 pessoas compareceram e o Fórum Social Mundial – FSM, em Porto Alegre (veja Mertes, 2002; Sader, 2002). Em eleição após eleição na América Latina, os povos estão pondo os partidos neoliberais fora do poder – no Brasil, no Equador, na Venezuela... e o desastre econômico da Argentina que era a inspiração neoliberal, ajudam a criar um bloco de governos antineoliberais (veja Saunois, 2002). E no Reino Unido, a crescente militância dos sindicatos – manifestando-se não somente sobre os salários baixos mas também contra as privatizações¹⁵ – causou a re-emergência do Socialist Campaign Group (Grupo de Campanha Socialista), a eleição de “uma nova casta da esquerda” de líderes sindicalistas britânicos e uma quantidade de greves não vista desde 1979. E ainda, os 30 milhões em 600 cidades pelo mundo que demonstraram contra a guerra americana/britânica contra o Iraque (*Socialism Today*, 2003) estavam, em muitos casos, demonstrando contra o neoliberalismo imperialista liderado pelos EUA.

Estes eventos são uma experiência de aprendizado para aqueles que pensavam que este tipo de ação de massa, fossem eles nacionais ou internacionais, eram o produto de uma época passada.¹⁶

A Ação Crítica

Embora as exposições e as análises políticas críticas como aquelas adotadas por Marx e Freire possam dar uma direção política à luta para as mudanças sociais, elas foram contestadas em vários pontos. Claro que estas idéias são sempre refutadas por conservadores, mas também, o são por aqueles que pretendem ter posições radicais. Por exemplo, nas críticas feministas, a teoria crítica e algumas das tentativas que esta apoia, foram acusadas (notoriamente, por exemplo, por Liz Ellsworth) de serem “mitos repressivos”¹⁷. Nesta crítica, a noção de aquisição de poder, por exemplo, pode estar

impregnada com o paternalismo e perpetuar as relações dominantes sendo na sala de aula, no discurso acadêmico ou no dia a dia.¹⁸

Em outras palavras, os esforços tomados para fortalecer e dar mais poder às pessoas, em certas situações, podem simultaneamente fortalecer a posição de privilégio daqueles que já são. Da mesma maneira, o método Freireano de permear os espaços da produção das políticas pode envolver uma forma de imposição pelos trabalhadores culturais, aonde a representação, organização e a luta coletiva podem nem sempre estimular a compreensão ou a eficácia política entre grupos de pessoas, mas simplesmente tornar essencial ou exótico o outro.

Finalmente, o trabalho do intelectual de esquerda e daqueles que defendem formas mais radicais da democracia, é muito criticado por ser motivado por uma ‘política de esperança’ que perdeu o seu apelo. O desejo dos pesquisadores e acadêmicos de serem trabalhadores culturais e de lutar para uma mobilização política de natureza freireana é muitas vezes nada mais que um ideal que não é realizado por aqueles cujas idéias progressistas são continuamente sufocadas em um meio político esmagadoramente governado por uma egocentricidade da elite cultural e por uma ideologia de eficiência e controle.

Contudo, os conceitos do trabalhador cultural crítico, do intelectual transformador crítico e da pedagogia revolucionária, aumentam as possibilidades para lidar com conflitos políticos – primeiramente mas não irredutivelmente, um conflito de classes – e são essenciais para construir uma geração de cidadãos que lutam para mitigar – mas não somente mitigar – *para transformar* – uma sociedade cheia de injustiça econômica, social de opressão. Com Mike Cole, Glenn Rikowski and Peter McLaren, e escritoras marxistas feministas¹⁹, contestamos as afirmações dos escritores pós-modernos e feministas pós-modernas como Patti Lather nos EUA e Elizabeth Atkinson²⁰ no Reino Unido que afirmam que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo podem ser forças para a mudança macro-social e a justiça social. Argumentamos que o marxismo – e não o pós-modernismo, a religião fundamentalista, o liberalismo ou o neoliberalismo, o conservadorismo – ou mesmo, a democracia social – continua sendo a opção mais viável para se conseguir a justiça econômica e a mudança social.

Engajando-nos na prática transformadora crítica, podemos, trabalhando solidariamente, mitigar e substituir as políticas injustas e iniquidades educacionais, e assim fazendo, construir uma democracia mais completa e rica. Diante da supressão do pensamento crítico, a redução da qualidade da cultura e educação, a natureza exclusivista da sociedade política²¹, a reificação e mercantilização da educação, McLaren e Baltodano (2000) sugerem,

A reapropriação das escolas, da educação dos professores, da luta cultural e da educação em geral, como veículos para a transformação social na época conservadora/capitalista deve ser fundamentada no compromisso claro de organizar os pais, estudantes e as comunidades. Isso significa que a sociedade deve desenvolver educadores críticos, ativistas comunitários, intelectuais

orgânicos e professores cuja defesa da justiça social possa iluminar suas práticas pedagógicas.(p. 41).

As perspectivas específicas definidas neste artigo, posicionadas na esquerda radical, são baseadas na crença de que os trabalhadores culturais não podem ser somente técnicos capacitados e competentes. Precisam ser também intelectuais críticos, reflexivos e transformadores, isto quer dizer, devem operar a um nível crítico de reflexão (Hill, 1997b). Devem capacitar e estimular as pessoas não somente a adquirir conhecimentos e práticas, básicas ou avançadas: devem capacitar e estimular as pessoas a questionar, criticar, julgar e avaliar ‘o que é’, ‘que efeito tem’, e ‘por quê?’ e fazer com que elas se preocupem e se informem sobre a igualdade e a justiça econômica e social.

Estes trabalhadores culturais radicais defendem a educação como um aspecto da transformação social anticapitalista aonde a justiça social, o respeito pelas diferenças, não são suficientes – podemos respeitar o mendigo na rua como um ser. Isto ajuda menos no seu futuro e no futuro da humanidade em geral do que a luta por um sistema *não* fundamentado na exploração da força de trabalho pelo constante crescimento da expropriação capitalista do valor excedente e o sempre crescente empobrecimento além do imperialismo do capital e suas agências supragovernamentais.

Através de campanhas não-setoriais bem organizadas nas questões anticapitalistas e de classe²², aqueles comprometidos com a igualdade social, econômica, a justiça e o meio-ambiente sustentável, podem trabalhar em campanhas locais, nacionais e internacionais, para a compreensão de que fazemos parte de uma grande força – a força do proletariado internacional – compartilhando a compreensão de que, atualmente, é a forma neoliberal do capitalismo que destrói a vida, os corpos e os sonhos de bilhões. E que podemos substituí-lo.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer Glenn Rikowski por seus comentários sobre este artigo. Quaisquer inaptidões continuam sendo minhas. E a Julia Spatuzzi Felmanas pela tradução.

Notas

¹ Para um debate sobre, e a refutação da tese que a 'classe já morreu', e/ou que a classe trabalhadora diminuiu a ponto de ser insignificante veja Callinicos e Harman, 1995; Callinicos, 1996; German, 1996; Hill, 1999b; Cole et al, 2001; Hill and Cole, 2001; Harman, 2002; Hill, Sanders and Hankin, 2002.

Fica claro que, fora da tradição marxista, muitos críticos da análise de classe (tais como Jan Pakulski, 1995) confundem consciência de classe com o a existência da classe – e tendem a reduzir a importância (e alguns diriam a não-existência) da classe por causa da falta de consciência. Como antes observado, o colapso de muitos indicadores tradicionais da identidade da classe trabalhadora faz com que muitos pronunciem a morte da classe porém, Beverley Skeggs observa:

O abandono do uso da classe como ferramenta teórica não quer dizer que ela não exista mais; só que alguns teóricos não a valorizam. Não quer dizer...que [as pessoas da classe trabalhadora] sentem a desigualdade diferentemente; mas que seria mais difícil de identificar e contestar as bases da desigualdade da qual eles sofrem. *A desigualdade de classes existe além da sua representação teórica.* (Skeggs, 1997:6; itálico meu)

Helen Raduntz adiciona,

Ainda, seguindo Skegg, defendo que a desigualdade de classe sob o capitalismo não é somente uma construção teórica ou algo que se sente, mas tem uma base estrutural objetiva dentro do modo de produção capitalista que se expressa e permeia todas as formas de desigualdades, por exemplo, as relações desiguais entre produtores e consumidores, entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos e nas práticas discriminatórias de todo tipo. A desigualdade no ensino capitalista é somente uma manifestação, e inevitável, já que o capitalismo depende de desigualdades, divisões e diferenças (Raduntz, 2002)

Marx reconhece que a consciência de classe não é necessária ou é produzida diretamente do fato material e objetivo da posição de classe, o que ajuda os neomarxistas a reconhecerem as amplas influências contemporâneas que podem (ou não) informar a consciência subjetiva de identidade – mas ao mesmo tempo, reter a referência crucial do determinante econômico básico da experiência social.

² Veja também Cole (1998). meu objetivo aqui não é de discutir as várias teorias contrastantes sobre a globalização. Veja Callinicos, (2001) e Raduntz (inédito) para esta discussão. Em seu artigo inédito Raduntz argumenta:

A mercantilização da educação tem todas as marcas de uma aquisição empresarial executada com a precisão e com o apoio das armadilhas da legalidade e do convencimento, justificado por razões de sobrevivência da economia nacional diante da concorrência global. A mercantilização fundamentada na desqualificação é uma estratégia que serviu o capitalismo bem em sua fase de crescimento e expansão.

Para muitos educadores e cidadãos preocupados com a perda de força da educação e as metas limitadas de maximalização de lucros para o enriquecimento de poucos é uma travestia que necessita retificação imediata.

Raduntz argumenta

o motivo pelo qual se torna a educação em mercadoria é a busca pela renovação da economia capitalista no período atual de declínio de lucros; a provável consequência disto é a redução e qualidade e a gama da educação, apesar da economia globalizada depender da qualidade da educação.

Ela propõe que a contradição abre o caminho para a ação transformadora e para a mudança.

³ Veja o filme *Life and Debt* sobre a Organização Mundial do Comércio que efetivamente destruiu a indústria e agricultura laticínia jamaicana. (www.lifeanddebt.org/about). Veja também *Anti-Capitalism: a Guide to the Movement*, Bircham and Charlton (2001). Neste livro, Coates (2001) dá o exemplo da privatização da água na Bolívia.

Em 1998 a fornecedora de água de Cochabamba, a terceira maior cidade da Bolívia, foi privatizada por insistência do Banco Mundial. Uma companhia britânica, subsidiária da multinacional americana, Betchel, recebeu o monopólio efetivo do fornecimento de água. Em busca de lucros rápidos, os preços foram aumentados ao ponto que alguns usuários acabaram pagando o dobro do

que pagavam antes e gastando mais com água do que com comida. O monopólio também proibia a coleção de água pluvial em tanques nos telhados.

Continua Coates

Não é surpreendente que houve protestos - várias demonstrações de massa nas ruas...pessoas morreram, inclusive um menino de 17 anos que recebeu um tiro no rosto. O governo boliviano teve que reverter a privatização...sob o GATS isto não poderá acontecer (p.31)

⁴ Depois de uma série de desastres ferroviários fatais, ficou claro rapidamente que a segurança pública estava subordinada ao lucro privado. Por exemplo, entre 1992 e 1997, o número de pessoas empregadas nas ferrovias britânicas caiu de 159.000 a 92.000 enquanto o número de trens cresceu. 'O número de trabalhadores permanentes empregados para a manutenção e a renovação da infra-estrutura caiu de 31.000 para entre 15.000 e 19.000 (Jack, 2001). Assim o capital reduz a força de trabalho para aumentar seus lucros. Na Grã-Bretanha, um resultado disso foi uma série de grandes acidentes de trens fatais nunca antes visto, desde que o sistema ferroviário foi privatizado no governo de Thatcher.

⁵ Por exemplo. Dale, 1989; Jessop, 1990; Apple, 1993; Ainley, 1999, 2000; Fairclough, 2000; Hill, 2001a, 2003b, c; Mulderrig, 2002.

⁶ Veja Hill, 2001d para uma discussão sobre os vários tipos de políticas de governo/Estado - neoconservador, neoliberal, 'Third Way' ou a 'Terceira Via', social democrata, socialista/marxista.

⁷ Veja Gillborn and Mirza, 2000; Hill, Sanders and Hankin, 2002 para dados recentes sobre as desigualdades sociais de classe (influenciadas pela raça e o gênero) na renda, riqueza e êxito educacional na Inglaterra e no País de Gales - e quanto a desigualdade cresceu desde 1979. E veja Cole et al. 2001 para uma discussão disso.

⁸ Nos EUA, por exemplo, a natureza do apartheid econômico do capitalismo é descrito em uma palestra de Ralph Nader para a NAACP em julho de 2000.

Eu lhes trago um pequeno fato sobre a Califórnia. Para aqueles entre vocês que não acreditam quando dizem que as coisas estão melhores mas precisam melhorar ainda mais, dêem uma olhada na pobreza entre as crianças da Califórnia. Em 1980, era um percentual de 15,2; hoje é 25,1 por cento. E se olharmos para a quase-pobreza - as crianças consideradas como quase pobres, que eu considero pobres porque acredito que os níveis oficiais de pobreza são absurdos, como pode alguém manter uma família de quatro pessoas com \$ 17.200 ao ano - fora as deduções, antes do custo de chegar ao trabalho etc.?

Se adicionarmos a quase pobreza, a porcentagem das crianças nesta categoria é de 46 por cento. Isto não é somente vergonhoso para o nosso país, o país mais rico do mundo, é a reflexão da nossa falta de capacidade de focalizar no único fenômeno que está bloqueando a justiça, que é a concentração do poder e da riqueza em muitas poucas mãos.

...e para dar-lhes mais uma ilustração, 1 por cento das pessoas mais ricas de nosso país têm uma riqueza - riqueza financeira igual aos a riqueza junta dos 95 mais pobres. (citado em Hill, 2001b)

O Rouge Forum (Gibson, 2002) nos EUA realçam desigualdades similares citando dados usados por Martha Gimenez (2002).

⁹ Veja, por exemplo, Ball, Bowe and Gewirtz, 1994; Gewirtz, Ball and Bowe, 1995; Hill, 1997a, 2001d; Whitty, Power and Halpin, 1998; Lauder *et al.*, 1999; Thrupp, 1999, 2000; Ahonen, 2000; Gillborn and Youdell, 2000; Fecho, 2001.

¹⁰ Rikowski dá alguns exemplos, que vêm principalmente da pesquisa na área de educação na Inglaterra e no País de Gales.

- a. O Tooley Report (Tooley, 1998). Este surgiu por causa das críticas feitas pela Inspeção de Educação da Inglaterra e do País de Gales, OfSTED, (mais especificamente, por causa de seu inspetor-chefe da época, o tradicionalista neoconservador, Chris Woodhead) e pelo ex-ministro da educação, David Blunkett sobre a utilidade da pesquisa em educação. Tooley, um dos mais importantes teóricos neoliberais na área de educação na Grã-Bretanha, criticou a falta de rigor da pesquisa em educação e a quantidade de estudos focando nas formas de desigualdade existentes na educação. Tooley favoreceu os estudos quantitativos de grande escala. Isto daria/deu mais poder aos financiadores de pesquisa, que geralmente não têm interesse nas pesquisas críticas do tipo que Rikowski descreve como Tipo 3.
- b. O Hillage Report (Hillage, et al, 1999). Este foi promovido pelo DfEE, (Ministério de Educação para a Inglaterra e o País de Gales). Mais sensível às pesquisas em educação sobre as desigualdades que o relatório de Tooley, mas que também promove a importância da efetividade escolar e a melhoria da pesquisa (SESI).
- c. ESRC Teaching and Learning Programme (1999-). Este programa de pesquisa de milhões de libras concentra-se na melhoria do ensino e o aprendizado nas escolas, colégios e universidades. É negativo em relação às pesquisas com perspectivas 'críticas'.
- d. The DfEE Agenda (Sebba, 2000). A agenda do DfEE é de ligar o financiamento de pesquisas em educação ao SESI, que inclui melhor supervisionar 'os esforços e as prioridades da pesquisa em educação' (Rikowski, 2000, p.8).
- e. National Educational Research Forum (NERF - Forum Nacional de Pesquisa em Educação). Criado em 2000. Seu âmbito é de 'monitorar, controlar e instrumentalizar todos os aspetos da experiência educacional' (Ball, 2001, p.266). O NERF é 'uma agência de peso' (Ball, *ibid.*).
- f. The White Paper on Higher Education (2003) (Projeto de lei sobre a educação superior). Propõe que a pesquisa deve se concentrar em um pequeno número de universidades pesquisadoras (de elite). Vários departamentos nas outras, as restantes (a maioria das) universidades tornar-se-ão instituições 'só de ensino'. Assim, relegando a função da maioria das universidades e dos professores universitários a somente distribuir o conhecimento, em vez de também criá-lo.
- g. The Research Assessment Exercise (RAE) - Exercício de Avaliação da Pesquisa. Os fundos para as pesquisas estão cada vez mais sendo concentrados nas grandes universidades pesquisadoras – incrementando o conservadorismo e a cautela na área de pesquisa. Nestas condições, a pesquisa educacional crítica sofre.
- h. Capitalismo de pesquisa. A pesquisa está virando cada vez mais um 'negócio'. A pesquisa em educação é uma fonte de dinheiro para alguns grande departamentos universitários que recebem a maioria dos fundos de pesquisa do Higher Education Funding Council for England (HEFCE) - O Conselho Inglês para Fundos de Pesquisas para a Educação Superior.

Rikowski (2001) busca explicar porque o espaço crítico na área da educação está sendo comprimido. É reduzido para apoiar a melhoria da qualidade da força de trabalho. Isto dá a pesquisa educacional sua 'pertinência' contemporânea. Veja também Levidow (2002).

¹¹ Veja por exemplo, Hill, 1989, 1990, 1991, 1994a, b, 1996, 2001a, 2003b.

¹² Mas veja Hill, 2001a, e 2003b para uma crítica estruturalista neomarxista do grande destaque que os teóricos pósmodernos e quasi-pósmodernos dão ao discurso, por exemplo, Stephen Ball.

¹³ Freire, 1998. Baseando-se também no trabalho de Henry Giroux, for exemplo, 1992. De acordo com Giroux, o conceito do trabalhador cultural referia-se tradicionalmente aos artistas e escritores mas estende-se também àqueles que trabalham com a lei, medicina, trabalho social, teologia e a educação. Entretanto, Giroux amplia o conceito do trabalhador cultural para incluir a necessidade de solidariedades múltiplas e o vocabulário político, ampliando os princípios da democracia e efetuando a mudança social.

¹⁴ Desenvolvido mais profundamente, em Popkewitz and Fendler (1999) principalmente pp.45-56. Um dos mais recentes e poderosos esboços e explicações dos argumentos para a pedagogia crítica é o 'Foreword to the Fourth Edition' em *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* de Peter McLaren. Escrito usando a perspectiva marxista para o qual ele retornou durante os meados dos anos 90. Sugestões de programas para a pedagogia crítica, de uma perspectiva marxista, são delineadas em Hill, 2002c, 2003a.

¹⁵ Veja por exemplo Morgan 2002 que descreve como o grande sindicato GMB do sindicato geral dos trabalhadores organizou a votação de seus membros a favor de uma greve contra a gestão dos serviços públicos por companhias privadas, que leva a diferenças das condições de trabalho e salários para trabalhadores dos setores público e privado que fazem trabalhos semelhantes. Na conferência do Labour Party (Partido Trabalhista Inglês) de setembro de 2002 também votou-se contra o PFI, Private Finance Initiative - *Iniciativa de Financiamento Privado*.

Moody (2002) concorda - 'Sozinho, e apesar de sua habilidade de romper as linhas policiais, falta peso social para que este "movimento dos movimentos" cumpra as tarefas que designou a si próprio - o desmantelamento dos mecanismos da globalização capitalista (p.293).

¹⁶ Muitos comentaristas da esquerda radical estão imensamente otimistas tanto nacional (no RU) e internacionalmente. John Pilger (2002) por exemplo, sugere que 'hoje, sob incontáveis bandeiras, desde o movimento antiglobalização à campanha Stop the War (Pare a Guerra), o novo movimento, englobando milhões em todo o mundo, talvez seja o maior. Veja também, 2002; Bambery and Morgan, 2002.

¹⁷ Ellsworth, 1992: 91.

¹⁸ Ibid. Este tipo de crítica é feito freqüentemente. Assim Zeichner and Liston, em seu *Reflective Teaching: an Introduction* (1996), enfaticamente, evitam tomar uma posição sobre a reflexão crítica (veja Zeichner and Liston, 1987; Hill, 1997b) oferecendo-a somente como um dos tipos de reflexões possíveis dentro de um espectro possível. Em seu livro não há indicação alguma de que a reflexão crítica deva ser privilegiada ou exercida. Eles alegam que a educação dos professores "precisa ser justa e honesta" e que "não escrevemos estes textos para tentar convencer [os estudantes] a ver a escola e a sociedade como a vemos mas para engajá-los na discussão das questões cruciais" (1996:x).

Eles continuam,

Quando os estudantes e a faculdade se engajam em discussões sobre as condições sociais e políticas do ensino e seus efeitos nos estudantes e escolas, a conversa é normalmente animada e controversa. Nesta área não existe respostas "certas ou erradas".(1996:xi).

Certamente, eles não dão nenhuma resposta. É por esta razão que em muitos respeitos, talvez na maioria, que esta tradição é chamada de liberal-pluralista, embora, potencialmente, de uma variedade progressista e igualitária. Certamente, isto os impede (com outros) de desenvolver programas para a transformação!

Giroux e Aronowitz associam alguns educadores radicais com a pedagogia crítica que,

em seus piores momentos...chega muito perto de copiar a tradição liberal democrática em que o ensino é reduzido simplesmente em fazer com que os estudantes expressem ou tenham acesso às suas experiências. O ensino, neste caso, torna-se em uma noção banal, e não problemática da facilitação, da auto-afirmação e da auto-consciência (Aronowitz and Giroux, 1991: 117)

Não é suficiente que os professores simplesmente afirmem sem críticas as histórias, experiências ou estórias dos seus estudantes... (isto) é correr o risco de idealizá-los e romantizá-los (Aronowitz and Giroux, 1991:130).

Aronowitz e Giroux escrevem,

Educadores precisam tomar seriamente a articulação de uma ética que coloque uma linguagem da vida pública, de emancipação comunitária, e engajamento individual e social ... um discurso sobre ética é importante... pois aponta para a necessidade de educar estudantes para lutar e batalhar para fazer avançar o discurso e os princípios de uma democracia crítica. (Aronowitz and Giroux, 1991:108).

Neste caso,

Os educadores precisam tomar a tarefa de redefinir a liderança educacional através de formas sociais de criticismo, coragem cívica, e o engajamento do público, para que possam ampliar o espaço crítico - tanto dentro como fora da escola – que cada vez mais desafiam as representações ideológicas e as relações de poder que solapam a vida pública democrática. (Aronowitz and Giroux, 1991: 89)

¹⁹ Veja, for exemplo, Hill, 1993; Cole and Hill, 1995; Cole, Hill and Rikowski, 1997; Hill, McLaren, Cole and Rikowski, 1999, 2002; Kelly, Cole and Hill, 1999; Cole, Hill, McLaren and Rikowski, 2001; Cole, 2003.

²⁰ Atkinson (e.g. 2000, 2002) examina alguns trabalhos atuais dentro da tradição marxista; especificamente às críticas marxistas dos (e, principalmente, alguns dos trabalhos de Dave Hill, Jane Kelly, Peter McLaren, Glenn Rikowski and Mike Cole (Cole and Hill, 1995; Cole *et al.*, 1997; Hill *et al.*, 1999; Kelly *et al.*, 1999; Hill *et al.*, 2002). Ela concentra-se nas afirmações marxistas de que as maiores falhas do pósmodernismo são sua falta de agenda para a mudança social e sua incompatibilidade com a justiça social. Cole responde em Cole (2003).

Peter McLaren (2003 inédito) e em McLaren and Farahmandpur (2003, inédito) responde ao ataque que Patti Lather's (1998, veja também 1991, 2001) faz a seu trabalho. Aqui eles propõem que

Especialmente o trabalho de Patti Lather (2001), representa o caminho para uma posição política centrada que torna vazia a luta de classes em questões de epistemologia e rejeita a historicidade, usando um anti-marxismo atualmente em moda. Sua posição, que é popular na academia, representa o que E. San Juan (1999) chama de 'o novo conformismo'.

²¹ Em uma série de livros escritos durante os anos 90 e no novo milênio, Giroux, em particular, expõe as manipulações culturais do capitalismo corporatista global e explora maneiras pela qual a política é reduzida ao mercado cultural. Veja, por exemplo, Giroux, 1997, 1999, 2000a, b.

²² Harman (2002) propõe

O importante agora é que esta (nova) geração (de ativistas) se vincule com a grande massa de trabalhadores normais que sofrem sob este sistema, mas que têm a força coletiva para lutar contra ele. (p.40)

Referências bibliográficas

Aguirre, L. C. (2001) The role of Critical Pedagogy in the Globalization Era and the Aftermath of September 11, 2001. Interview with Peter McLaren. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, **3** (2). Available at <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-coral.html> (accessed 15 March 2003)

- Ahonen, S. (2000) What happens to the common school in the market? *Journal of Curriculum Studies*, **32** (4) pp.483-494.
- Ainley, P. (1999) *Learning Policy: Towards the Certified Society*. London: MacMillan.
- Ainley, P. (2000) *From Earning to Learning: What is Happening to Education and the Welfare State?* London: Tufnell Press.
- Allmann, P. (2001) Foreword. In M. Cole et al. *Red Chalk: On Schooling, Capitalism and Politics*. Brighton, UK: Institute for Education Policy Studies.
- Althusser, L. (1971) Ideology and State Apparatuses. In *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books.
- Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Aronowitz, S. and Giroux, H. (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Atkinson, E. (2000). In Defence of Ideas, or Why 'What Works' is Not Enough, *British Journal of Sociology of Education*, **21** (3) pp.317-330.
- Atkinson, E. (2002) The Responsible Anarchist: Postmodernism and Social Change. *British Journal of Sociology of Education*, **23** (1)
- Ball, S. (1999), 'Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling''. In J. Carter (ed.) *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*, London: Routledge
- Ball, S. (2001) 'You've been NERFed!' Dumbing down the academy: National Educational Research Forum: 'a national strategy – consultation paper': a brief and bilious response, *Journal of Education Policy*, **16** (3) pp.265-268.
- Ball, S. (2002) *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2003a) *The More Things Change... Educational research, Social Class and 'Interlocking' Inequalities*. Karl Mannheim Memorial Lecture, University of London Institute of Education, 12 March, 2003. London: Institute of Education.
- Ball, S., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1994) Market Forces and Parental Choice. In S. Tomlinson (ed.) *Educational Reform and Its Consequences*. London: Cassell.
- Bambury, C. and Morgan, P. (2002) Anger into Action? *Socialist Review*, November, **268**, pp. 9-11.
- Brenner, R. (2002a) Speech at the Conference 'Politics Culture Resistance: Globalisation and its Discontents2, University of Brighton, UK, 3 November.
- Brenner, R. (2002b) The Economy after the Boom: a Diagnosis. *International Viewpoint: News and Analysis for Socialists Worldwide*, **342**, July/ August, pp.24-33.
- Brenner, R. (2002c) *The Boom and the Bubble: the US in the World Economy*. London: Verso.
- Burbules, N. and Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy. In T. Popkewitz and L. Fendler (eds.) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge.
- Callinicos, A. (1995) *The Revolutionary Ideas of Karl Marx* (second edition). London: Bookmarks.
- Callinicos, A. (2001) *Against the Third Way*. Cambridge: Polity.

- Callinicos, A. and Harman, C. (1987) *The Changing Working Class*. London: Bookmarks.
- Coates, B. (2001) GATS. In E. Bircham and J. Charlton (eds.) *Anti-Capitalism: a Guide to the Movement*. London: Bookmarks.
- Cole, M. (1998) Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of the New Labour project in education. *International Studies in the Sociology of Education*, **8** (3) pp.315-332.
- Cole, M. (2003 forthcoming) Might it be in the Practice that it fails to Succeed? A Marxist Critique of Postmodernist claims for social change and social justice. *British Journal of Sociology of Education*.
- Cole, M. and Hill, D. (1995). Games of Despair and Rhetorics of Resistance: Postmodernism, Education and Reaction. *The British Journal of Sociology of Education*, **16** (2) pp.165-18.
- Cole, M. and Hill, D. (1999a). Into the Hands of Capital: the Deluge of Postmodernism and Delusions of Resistance Postmodernism. In Hill, D., McLaren, P., Cole, M. and Rikowski, G. (eds.), *Postmodernism in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance*. London: The Tufnell Press.
- Cole, M., Hill, D. and Rikowski, G. (1997). Between Postmodernism and Nowhere: the Predicament of the Postmodernist, *British Journal of Educational Studies*, **45** (2) pp.187-200.
- Cole, M., Hill, D., McLaren, P. and Rikowski, G. (2001) *Red Chalk: on Schooling, Capitalism and Politics*. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Dale, R. (1989) *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- education worldwide. *Perspective*, **34** (1) September. Community College Council of
- Ellsworth, L. (1992) Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke and J. Gore (eds.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2000) *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Fecho, B. (2001) Towards Literacies of Engagement: the politics of compliance and school choice. *Journal of Curriculum Studies*, **33** (5) pp.621-630.
- Fielding, M. (1999) Target Setting, Policy Pathology and Student Perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education*, **29** (2), pp.277-287
- George, S. (2001) Corporate Globalisation. In E. Bircham and J. Charlton (eds.) *Anti-Capitalism: a Guide to the Movement*. London: Bookmarks.
- German, L. (1996) *A Question of Class*. London: Bookmarks
- German, L. (2002) Moving on up; the Stop the War Coalition. *International Socialism* **96**, pp.12-14.
- Gewirtz, S., Ball, S. and Bowe, R. (1995) *Markets, and Equity in Education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gibson, R. (2002) <http://www.pipeline.com/~rgibson/> (Accessed on 15 March 2003).
- Gillborn, D and Youdell, D (2000) *Rationing Education: Policy, practice, reform and equity*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gillborn, D. and Mirza, H. (2000) *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. London: Ofsted.
- Gimenez, M. (2002) <http://csf.colorado.edu/gimenez/soc.5035/index.html> (Accessed on 15 March 2003)
- Giroux, H. (1988a) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey.

- Giroux, H. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Giroux, H. (1999) *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. New York: Rowman and Littlefield.
- Giroux, H. (2000a) *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave,
- Giroux, H. (2000b) *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H. and McLaren, P. (1986) Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Education Review*, **56** (3) pp.213-238.
- Harman, C. (2002) The Workers of the World. *International Socialism*, **96** pp.3-45.
- Hatcher, R. (2001) Getting down to the business: schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, **3** (2) pp.45-59.
- Hatcher, R. (2002) *The Business of Education: How Business agendas drive Labour Policies for Schools*. London: Socialist Education Association. www.socialisteducation.org.uk
- Hatcher, R. and Hirtt, N. (1999) The Business Agenda behind Labour's Education Policy. In M. Allen *et al.* *Business, Business, Business: New Labour's Education Policy*. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1989) *Charge of the Right Brigade: The Radical Right's Assault on Teacher Education*. Brighton: Institute for Education Policy Studies. (available at www.ieps.org.uk)
- Hill, D. (1990) *Something Old, Something New, Something Borrowed, Something Blue: Teacher Education, Schooling and the Radical Right in Britain and the USA*. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1991) *What's Left in Teacher Education: Teacher Education, the Radical Left and Policy Proposals*. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1994a) Teacher Education and Ethnic Diversity. In G. Verma and P. Pumfrey (eds.) *Cultural Diversity and the Curriculum, volume 4: Cross Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Primary Schools*. London: Falmer Press.
- Hill, D. (1994b) Teacher Education and Training: a Left Critique. *Forum for the Promotion of 3-19 Comprehensive Education*, **36** (3) pp.74-76.
- Hill, D. (1996) Labour - Teacher Education and Training: a Tale of Three Policies. *Education for Today and Tomorrow*, **48** (3) pp.20-22.
- Hill, D. (1997a) Equality and Primary Schooling: the policy context intentions and effects of the Conservative 'Reforms'. In M. Cole, D. Hill and S. Shan (eds.) *Equality and the National Curriculum in Primary Schools*. London: Cassell.
- Hill, D. (1997b) Reflection in Initial Teacher Education. In K. Watson, S. Modgil and C. Modgil (eds.) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity, vol.1: Teacher Education and Training*. London: Cassell.
- Hill, D. (1999a) *New Labour and Education: Policy, Ideology and the Third Way*. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1999b) Social Class and Education. In D. Matheson and I. Grosvenor (eds.) *An Introduction to the Study of Education*. London: David Fulton.
- Hill, D. (2001a) State Theory and the neo-Liberal Reconstruction of Teacher Education: a Structuralist neo-Marxist Critique of Postmodernist, Quasi-Postmodernist, and Culturalist neo-Marxist Theory. *British Journal of Sociology of Education*, **22** (1) pp.137-157.

- Hill, D. (2001b) Global Capital, neo-liberalism, and privatisation: the growth of educational inequality. In D. Hill and M. Cole (eds.) *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*. London: Kogan Page.
- Hill, D. (2001c) *The Third Way in Britain: New Labour's neo-liberal education policy*. Paper presented at the Conference Marx 111, Paris, September 2001, Universite de Sorbonne/ Nanterre, Paris. (Available at http://www.ieps.org.uk.cwc.net/hill2002_1002.pdf (accessed on 15 March 2003).
- Hill, D. (2001d) Equality, Ideology and Education Policy. In D. Hill and M. Cole (eds.) *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*. London: Kogan Page.
- Hill, D. (2002a) Global Capital, neo-liberalism, and the growth of educational inequality, *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education*, **13** (1/2) pp.81-107.
- Hill, D. (2002c) The Radical Left and Education Policy: Education for Economic and Social Justice, *Education and Social Justice*, **4** (3) pp.41-51.
- Hill, D. (2003a forthcoming) Critical Education for Economic and Social Justice, in M. Pruyne and L. Huerta-Charles (eds.) *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent*, New York: Peter Lang.
- Hill, D. (2003b forthcoming) The State and Education: structuralist neo-Marxism, theory and education policy, in Fischman, G., McLaren, P., Stinker, H. and Lankshear, C. (eds.) *Global Conflicts, Critical Theories, and Radical Pedagogies*. Lanham, MD, USA: Rowman and Littlefield
- Hill, D. (2003c forthcoming) Six Theses on Class, Global Capital and Resistance by Education and Other Cultural Workers, in Olli-Pekka Moisio, O-P and Suoranta, J. (eds.) *Introductory Reflections: From Reaction to Action in Contemporary Social Thought*. Jvaskyla, Finland: SoPhi.
- Hill, D. and Cole, M. (2001) Social Class. In D. Hill and M. Cole (eds.) *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*. London: Kogan Page.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. and Rikowski, G. (eds.) (1999). *Postmodernism in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance*. London: The Tufnell Press.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. and Rikowski, G. (eds.) (2002) *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD: Lexington Press.
- Hill, D., Sanders, M. and Hankin, T. (2002) Marxism, Class Analysis and Postmodernism. In D. Hill, P. McLaren, M. Cole and G. Rikowski (2002) *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD, USA: Lexington Books.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. and Tamkin, P. (1999) *Excellence in Research in Schools*, London: Department of Education & Employment/Institute of Employment Studies.
- <http://www.cft.org/ccc-n/ccper/ccper3.htm> (accessed 15 March 2003)
- Hutton, W (2001) *The World We're In*. London: Little, Brown.
- Jack, I. (2001) Breaking Point. *The Guardian G2*, 3 April.
- Jessop, B. (1990) *State Theory: Putting Capitalist States in their Race*. London: Polity Press.
- Kagarlitsky, B. 2001 Facing the crisis, *Links*, **19** Sept-Dec 2001
- Kaplan, D. (2002) Education is not a commodity fighting the privatization of higher
- Kelly, J., Cole, M. and Hill, D. (1999). *Resistance Postmodernism and the Ordeal of the Undecidable*. Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Brighton, September. Online at www.ieps.org.uk
- Kidron, M. (2002) Failing Growth and Rampant Costs. *International Socialism*, **96** pp.87-103.

- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research & Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1998). Critical Pedagogy and its Complicities: a Praxis of Stuck Places. *Educational Theory*, **48** (4) pp.487-497.
- Lather, P. (2001) Ten Years Later, Yet Again: critical pedagogy and its complicities, In K. Weiler (ed. *Feminist Engagements: Reading, Resisting and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McLinn, J. and Hamlin, J. (1999) *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Levidow, L (2002) Marketizing Higher Education: Neo-liberal Strategies and Counter-Strategies. *The Commoner*, **3** January, at: <http://www.commoner.org.uk/03levidow.pdf>
- Life and Debt (film) (www.lifeanddebt.org/about).
- McLaren P. (2000) *Che Guevara, Paolo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, ML and Oxford: Rowman and Littlefield.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (fourth edition) Arlington, MA, USA: Allyn and Bacon.
- McLaren, P. (2003, forthcoming) The Dialectics of Terrorism: Part Two. *Cultural*
- McLaren, P. and Baltodano, M. (2000) The Future of Teacher Education and the Politics of Resistance. *Teacher Education*, **11** (1) pp.31-44.
- McLaren, P. and Farahmandpur, R. (2003, forthcoming) The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Toward a Revolutionary Critical Pedagogy. In D. Carlson and G. Dimitriatis (eds.) *Promises to Keep*. London/ New York; Routledge/Falmer
- McMurtry, J. (1991) Education and the Market Model. *Journal of the Philosophy of Education*, **25** (2) pp.209-217.
- McMurtry, J. (1999) *The Cancer Stage of Capitalism*. London: Pluto Press.
- Mertes, T. (2002) Grass-Roots Globalisation. *New Left Review*, **17**, pp.101-110.
- Miyoshi, M. (2002) Speech at the Conference 'Politics Culture Resistance: Globalisation and its Discontents2', University of Brighton, UK, 3 November.
- Mojab, S. (2001) New Resources for Revolutionary Critical Education. *Convergence*, **34** (1), pp. 118-125
- Molnar, A. (2001) (Second edition) *Giving Kids the Business: The Commercialisation of America's Schools*. Westview: Harper Collins.
- Monbiot, G. (2000) *Captive State: The Corporate Takeover of Britain*. London: Pan.
- Monbiot, G. (2001) How to Rule the World: Rich nations should stop running the planet and give way to global democracy. *The Guardian*, 17 July.
- Monbiot, G. (2002) Public Fraud Initiative. *The Guardian*, 18 June
- Moody, K. (2001) Unions. In E. Bircham and J. Charlton (eds.) *Anti-Capitalism: a Guide to the Movement*. London: Bookmarks.

- Mulderrig, J. (2002) Learning to labour: the discursive construction of social actors in New Labour's education policy. Available at www.ieps.org.uk
- Mulderrig, J. (2003) Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1) www.jceps.com.
- Pakulski, J. (1995) Social Movements and Class: The Decline of the Marxist Paradigm. In L. Maheu (ed.) *Social Movements and Social Classes*. London: Sage.
- Pilger, J. (2002) John Pilger (column). *New Statesman*, 4 November, pp.11-12.
- Pilger, J. (2002) *The New Rulers of the World*. London: Verso.
- Raduntz, H. (2002 forthcoming) Investigating the marketisation of education within the capitalist economy of globalisation: a Marxian critique.
- Raduntz, H. (2002) Comments on a draft of this paper.
- Rees, J. (2001) Imperialism: globalisation, the state and war. *International Socialism*, **93** pp.3-30.
- Rethinking Education. www.rethinkingschools.org
- Rikowski, G. (2000) *Messing with the Explosive Commodity: School Improvement, Educational Research and Labour-Power in the Era of Global Capitalism*, paper presented at the British Educational Research Association Conference, for the Symposium 'If We Aren't Pursuing improvement, What are We doing?' Cardiff University, 7 – 10 September. At Education-line, University of Leeds : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001610.htm>
- Rikowski, G. (2001) *The Battle in Seattle*. London: Tufnell Press.
- Rikowski, G. (2002a) *Globalisation and Education. A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs, Inquiry into the Global Economy*. (see www.ieps.org.uk or rikowski@tiscali.co.uk).
- Rikowski, G. (2002b) Transfiguration: Globalisation, the World Trade Organisation and the National faces of the GATS. *Information for Social Change*, **14**, pp.8-17.
- Rikowski, G. (2002c) *Schools: The Great GATS Buy*. Available on www.ieps.org.uk
- Rikowski, G. (2002d) *Schools: Building for Business*. Available on www.ieps.org.uk
- Rikowski, G. (2003) The Compression of Critical Space in Education Today. Paper delivered at University College Northampton, 10 March 2003.
- Rikowski, R. (2002) *The WTO/GATS Agenda for Libraries*. Available on www.ieps.org.uk
- Robertson, S., Bonal, X. and Dale, R. (2001) GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-territorialization
- Sader, E. (2002) Beyond Civil Society; the Left after Porto Alegre, *New Left Review*, **17**, pp.87-99.
- Saunois, T. (2002) Radical Latin America. *Socialism Today*, **70**, pp.6-7.
- Sebba, J. (2000) *Educational Research and the Role of Central Government*. A paper presented to the Conference on 'Diversity or Control in Educational Research?', City University, London, 27th January.
- Skeggs, B. (1991) Post-modernism: What is all the fuss about? *British Journal of Sociology of Education*, **12** (2) pp.255-267.
- Socialism Today (2003) A Human Tide Against the War. *Socialism Today*, **73**, March.

- Socialist Worker (2002) Brazil: a country divided between rich and poor. *Socialist Worker*, 2 November. *Studies/Critical Methodologies*.
- the California Federation of Teachers. Available at
- Thrupp, M. (1999) *Schools Making A Difference: Let's be realistic!* Buckingham, UK: Open University Press.
- Thrupp, M. (2000) Compensating for Class: Are School Improvement Researchers Being Realistic? *Education and Social Justice*, 2 (2) pp.2-11.
- Tooley, J. (1998) *Educational research: A Review*, London: OfSTED/HMSO.
- Tooley, J. (2000) *Reclaiming Education*. London: Cassell.
- Tooley, J. (2001) *The Global Education Industry* (second edition). London: Institute for Economic Affairs.
- Whitty, G., Power, S. and Halpin, D. (1998) *Devolution and Choice In Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Wilson, C. (2002) Assault on Our Rights. *Morning Star*. 12 September, p.12.
- Zeichner, K. and Liston, D. (1987) Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1) pp.23-48.
- Zeichner, K. and Liston, D. (1996) *Reflective Teaching: an Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Correspondência

Dave Hill, Professor na University College Northampton, Reino Unido.

E-mail: dave.hill@northampton.ac.uk ou dave.hill@ieps.org.uk – Página: <http://www.ieps.org.uk/>

Este artigo foi desenvolvido a partir dos seguintes textos: 'Educational Perversion and Global Neo-liberalism: a Marxist Critique', *Current Issues in Education*, 6, (2003); 'Global capital, neo-liberalism, and privatisation: the growth of educational inequality' em Dave Hill and Mike Cole (eds.) *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*, London: Kogan Page (2001) e Globalisation, Education and Critical Action, *Educate: a Quarterly on Education and Development* (The Sindh Education Foundation, Pakistan), 2, (1) pp.42-45 (2002).

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
