



Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos?

Commodified Education: what are the directions?

GLENY TEREZINHA DURO GUIMARÃES*

GEOVANA PRANTE GASPAROTTO**



RESUMO – O presente artigo propõe a apresentação de algumas reflexões acerca do processo de mercantilização do ensino superior, o qual deve ser compreendido e analisado em um contexto histórico e econômico que se refere ao desmonte de políticas sociais sob a perspectiva do ideário neoliberal. É reconhecida a Educação como direito social, e, nesse sentido, é identificada como privilegiada estratégia no processo de rompimento e superação do neoliberalismo.

Palavras-chave – Neoliberalismo. Mercantilização. Ensino Superior. Direito Social. Educação Libertadora.

ABSTRACT – This article aims to present some reflections about the process of commercialisation of higher education, which should be understood and analyzed in a historical and economic context, that refers to dismantle social policies from the perspective of neo-liberal ideology. Recognizes Education as a social right, and, in this sense, identifies as privileged strategy in the process of breaking and overcoming of neoliberalism.

Keywords – Neoliberalism. Commercialization. Higher Education. Social Rights. Liberating Education.

* Pós-doutora em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa – Lisboa/Potugual. Docente na Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre - RS/Brasil. *E-mail:* gleny@pucrs.br

** Mestre em Serviço Social, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS, Integrante do Núcleo de estudos e Pesquisa em Violência, Ética e direitos Humanos - NEPEVEDH da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Restinga, Porto Alegre - RS/Brasil. *E-mail:* geovana.gasparotto@restinga.ifrs.edu.br

Submetido em: março/2015. Aprovado em: junho/2015.

*Vocês tratam a educação como um negócio
onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só sai prejudicado*
Estudo Errado, Gabriel O Pensador.

O presente artigo propõe apontar algumas notas referentes à mercantilização do ensino superior brasileiro, embora esse processo não se dê apenas no país, mas no mundo, e, especialmente, em países de capitalismo periférico, a partir de recomendações de organismos multilaterais, como e, principalmente, do Banco Mundial. Entretanto, o processo de mercantilização do ensino superior que está em curso no Brasil há algumas décadas não pode ser analisado de forma desconectada de um processo mais amplo, que se refere à adoção de políticas de ajuste fiscal de orientação neoliberal, com medidas para a conformação do neoliberalismo no país. Essas medidas conduzem a impactos profundos e deletérios nas políticas sociais e, dentre elas, a política de educação, principalmente no ensino superior.

Essas consequências se referem à privatização do ensino superior, o qual passa a ser concebido como mercadoria, trazendo prejuízos ao processo de formação dos sujeitos e de produção de conhecimento, deixando de ser concebido como direito social e passando a assumir uma perspectiva de lucro.

A educação enquanto direito social está garantida no Art. 6º da Constituição Federal e, por esse motivo, deve ser assegurada para a coletividade, sob a responsabilidade Federal, Estadual e Municipal, por meio de políticas públicas que, de fato, sejam inclusivas. Nesse sentido, identifica-se que o acesso à educação constitui forma privilegiada de enfrentamento às políticas de ajuste econômico em detrimento da materialização de direitos sociais da população.

A presente reflexão visa contribuir com os debates já iniciados acerca do processo em curso na busca pela garantia do direito social aos sujeitos e rompimento com a lógica mercantil do ensino superior em voga.

A retração do estado: o desmonte das políticas sociais

Antes de ingressar na discussão acerca do ideário que alega ser necessária a ampliação do ensino superior privado, é importante traçar uma breve retomada da raiz desse processo, que se trata da adesão ao ideário neoliberal e que marca profundamente nossa consciência histórica, a partir do contexto social, econômico e político, pois “[...] a história nos devora e não nos permite escapar [...]” (Heller, 1993, p. 42).

As políticas de ajuste neoliberal emergem com a crise do capital, iniciada a partir do final da década de 70 do século XX. Essa crise traz consequências que representam desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e produtivos, atingindo todos os países, cujas medidas adotadas na tentativa de resolução têm produzido transformações estruturais, que determinam a precarização das políticas sociais. Essas medidas são orientadas e recomendadas por meio de organismos internacionais¹, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, e, principalmente, pelo Consenso de Washington (SOARES, 2000).

Portanto, importa salientar que as medidas de ajuste neoliberal foram adotadas globalmente, e, embora de formas distintas, a adoção dessas medidas trouxeram impactos negativos para a economia, especialmente para o campo social, que representou a retração do Estado no seu papel de condutor e executor de políticas sociais.

Embora a crise seja global, a adoção das políticas de ajuste neoliberal pelos diferentes países não se deu de forma homogênea. Nos países onde não havia um estado de bem-estar social² constituído, as políticas de ajuste vieram mais no campo econômico, pelo fato de as políticas sociais ainda não existirem.

Já nos países em que se faziam presentes políticas sociais descentralizadas e universais, houve um desmonte dessas políticas, situação que agravou espantosamente as condições sociais, especialmente nos países periféricos. A autora menciona que as políticas de ajuste neoliberal alcançaram o Brasil no processo de tentativa tardia de constituição de um estado de bem-estar social (SOARES, 2000).

Assim, verifica-se que dependendo do nível de desenvolvimento da dimensão social do Estado, no sentido da estruturação das respostas às demandas sociais, o impacto perverso do neoliberalismo foi vivenciado de formas mais ou menos intensas. No caso do Brasil, que não havia constituído um estado de bem-estar, portanto não contava com as mínimas condições de responder as necessidades sociais, esse impacto representou enormes custos ao campo social.

Os adeptos e defensores do neoliberalismo acusam os compromissos assumidos pelo estado de bem-estar social como a principal causa da crise econômica mundial, afirmando que essa crise decorre do aumento dos investimentos em políticas públicas para garantia dos direitos sociais. Portanto, a superação da crise, na perspectiva defendida pelos neoliberais, necessitaria de algumas medidas econômicas e sociais, como a desregulamentação dos mercados, a flexibilização do mercado de trabalho e a desestruturação do Estado. Entre estas medidas são defendidas a abertura comercial, a liberalização dos mercados financeiros, as privatizações, a redução do papel do Estado e o corte nos investimentos públicos na área social (VERÍSSIMO et al, 2011).

No Brasil, os impactos dos ajustes neoliberais tornam-se mais nítidos em suas consequências econômicas e, principalmente, sociais a partir de meados da década de 90 do século passado, donde a ideia aludida pelo receituário neoliberal de que a consolidação de um Estado mínimo, que cumpra apenas com algumas funções mínimas, como saúde pública, educação básica e manutenção da infraestrutura essencial para o desenvolvimento econômico, ganha legitimidade. Esse receituário reforça a ideia de que a privatização e redução do tamanho do Estado reduziria o gasto público, eliminaria o déficit público, sendo visto como ajuste necessário para enfrentamento da crise econômica (SOARES, 2000).

Se seguido pelo Estado brasileiro, essas prerrogativas trazem consequências deletérias para as políticas sociais, seguindo a lógica de que se até o momento da adesão às políticas de ajuste neoliberal o Brasil não havia o campo das políticas sociais fortalecido, se as mesmas não se configuravam como direito do cidadão e dever do Estado, a partir do momento em que o país adere ao ajuste, com a recomendação da redução do Estado, é que a política social na perspectiva do direito e da universalização torna-se quase uma utopia.

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições societais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social (DOURADO, 2002, p. 236).

O contexto neoliberal estimula a “sociedade de massa”, uma sociedade em que o protagonismo do sujeito é invisibilizado, pois as ênfases são nas ações particulares. Segundo Heller (1970, p.70), “sociedade de massa é uma expressão metafórica para descrever uma sociedade conformista manipulada”. Isso ocorre porque o atual estágio de desenvolvimento do capital financeiro é realizado por meio de mecanismos invisíveis à população, dificultando-a de se opor a forças que geram a desigualdade social.

Nesse contexto, a medida para o alargamento da privatização do ensino superior ganha força, não podendo ser compreendida de forma isolada do processo de precarização e desmonte das políticas sociais

enquanto medida suscitada pelo ajuste ao ideário neoliberal. “As alterações provocadas nas políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações societárias do mundo atual” (DOURADO, 2002, p. 245).

A privatização das políticas sociais transcende a política de educação, embora tenha maior incidência sobre esta, mas resulta de um processo de redução do Estado e dos investimentos indispensáveis à materialização de direitos sociais. Seu significado vai além da dimensão econômica de redução do que se denomina “gastos sociais” – que aqui compreende-se como investimento –, representando a implantação de um projeto societário cunhado pelos segmentos dominadores da sociedade, portanto visando a defesa de seus interesses, buscando a legitimação de sua ideologia e a permanente, ou mesmo perpétua, subsunção do conjunto dos trabalhadores aos seus interesses, mais precisamente a reprodução ampliada do capital.

A maioria dos indivíduos burgueses – pelo menos durante algum tempo – considera algo ideal essa vida sem comunidade, idealizando-a enquanto “liberdade pessoal”. A “libertação” do poder da sociedade permite-lhe converter de modo explícito seus interesses privados em motor das ações do individualismo, para os quais o chamado “interesse geral” – o progresso – da sociedade realiza-se através da perseguição dos interesses privados” (HELLER, 1970, p. 76, grifos do autor).

Atender aos interesses gerais da população, sob as políticas de ajuste neoliberal e, dentre elas, a ampliação da educação superior privada, ganha força a partir de 1980, ganhando relevância com o alargamento e disseminação das orientações do Consenso de Washington. Uma das principais conquistas dessas políticas é que elas têm conseguido atuar no “convencimento da opinião pública para fazê-la aceitar a redução dos gastos públicos com os direitos da cidadania” (SGUISSARDI, 2005, p. 194).

Verifica-se um forte apelo à sociedade, em que o discurso dos defensores do ideário neoliberal divulga amplamente a inexistência de alternativas a esses ajustes, fazendo com que sejam reconhecidos por grandes parcelas da população como imprescindíveis para a manutenção do Estado. Assim, o neoliberalismo ganha força perante o conjunto da sociedade, a partir de sua cooptação, sendo efetivado sem maiores questionamentos, situação que facilita sua realização.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002, p. 238-239).

Seguindo as recomendações de organismos internacionais e instituições financeiras do ideário neoliberal, as políticas sociais, destacando a educação, passam a ser relegadas devido a retração do Estado na execução de políticas públicas garantidoras de direitos, situação que cria um amplo espaço para a realização das mesmas por meio do mercado, ou seja, da exploração mercadológica do ensino superior. “Saúde, previdência e educação passaram a ser concebidas como ‘serviços’, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro” (PEREIRA, 2009, p. 269, grifos do autor).

Assim, compreende-se que o ingresso do Brasil no neoliberalismo trouxe inúmeras e profundas consequências nefastas para a população, já que não se refere apenas a ajustes econômicos, mas a um projeto de sociedade que privilegia a “sociedade burguesa” (HELLER, 1970), privilegiando os interesses capitalistas e a rentabilidade econômica em detrimento da garantia de direitos aos cidadãos, projeto este que impacta perversamente na execução de políticas sociais, dentre elas a política de educação, especialmente a educação superior, já que a educação básica, reconhecida como obrigatória, o Estado tem implementado, embora de forma precária. “(...) O fato de pertencer a uma comunidade, na qual o indivíduo

passou a estar submetido enquanto tal às leis do movimento de classes, na qual o homem converteu-se em ser social não necessariamente comunitário” (HELLER, 1970, p. 72)

Fica nítido, portanto, que a política de ajuste neoliberal impacta diretamente e de forma negativa nas políticas sociais, precarizando-as. Os custos desses ajustes necessariamente tem sido pagos pelos cidadãos, que se deparam com uma realidade perversa, sem ter seus direitos garantidos.

Privatização: consequências na educação superior

As políticas neoliberais apresentam como uma das principais medidas a ser adotada pelos Estados, a redução do investimento em políticas públicas, o que denomina “gastos sociais”, mas que na realidade tem-se clareza de que não se tratam de “gastos”, mas sim de investimentos sociais. É necessário destacar que se concebe a política de Educação, e dentro dela a educação superior, como um investimento social, do qual o Brasil não pode prescindir, inclusive como estratégia de luta pela equidade, justiça social e garantia de direitos aos cidadãos.

Chauí (2003) ensina que na perspectiva do receituário neoliberal há a necessidade de reformar o Estado, com a definição dos setores que o compõem. Nessa demarcação dos setores, são definidos, também, setores não exclusivos do Estado, que contarão com a participação do mercado para o atendimento das necessidades sociais relativas a aqueles “setores”. Ao optar por essa definição, o Estado brasileiro colocou nesse último setor a:

educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Com essa compreensão de educação, são criadas as condições para que esse direito social se torne um serviço, um bem que pode ser acessado por meio do mercado, fazendo com que os interesses primeiros não sejam a qualidade da educação, mas os ganhos que a instituição privada terá a partir de sua venda, ou seja, a educação se torna objeto de lucro.

Assim, o que se discute aqui não se refere apenas à oposição entre o ensino de qualidade para as classes abastadas e o ensino desqualificado para as demais camadas da população, mas extrapola essa situação, passando a se converter em “terreno fértil” para a acumulação do capital (MINTO, 2008).

Conforme as diretrizes do Banco Mundial para a execução da política de Educação, essa “se centra em uma visão unilateral de custos e benefícios” (DOURADO, 2002, p. 239). Nesse sentido, a concepção de política de Educação adotada por essa instituição e reproduzida no Brasil fundamenta-se:

na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações (DOURADO, 2002, p. 239).

Essas características da política de educação são identificadas como barreiras ao desenvolvimento da Educação na qualidade de política pública asseguradora de direitos, sendo explicitamente indicadas por instituições que defendem interesses capitalistas e que por esse motivo, privilegiam a rentabilidade econômica em detrimento de interesses coletivos e da garantia de condições dignas de vida à grande massa trabalhadora.

A adoção da concepção de política de Educação fundamentada nesses indicadores desvendam o caráter utilitarista da Educação, com implicações diretas na fragmentação e desarticulação da participação popular nas instâncias de decisão. Salienta-se, ainda, que ao defender a priorização da educação básica, as instituições financeiras buscam a construção de mecanismos ideológicos que reforcem e garantam a hegemonia do projeto societal por elas cunhado (DOURADO, 2002).

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, **essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal**, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (DOURADO, 2002, p. 240, grifo nosso).

Não só um caráter utilitarista, mas também revela aquilo que Heller (1970) chamou de “consciência de generalidade refletida enquanto tarefa”³ – os acontecimentos históricos do último século marcam um outro tipo de consciência universal, porque as consequências de determinadas ações se refletem em âmbito global. Essa consciência universal se acentua a partir do desenvolvimento da tecnologia, das redes sociais, quando as informações ultrapassam as fronteiras, marcando tempo e espaço do que o ser humano é capaz de fazer e as consequências disso no curso da história. No século presente, estamos à sombra eminente de uma terceira guerra, seja nuclear, química, bacteriológica ou desencadeada pelo terrorismo. A questão não é o fato em si, mas de que forma esse fato repercute numa consciência universal do Ser Social. Os fatos passados, e que estão desencadeados no presente, irão dar um curso para a História do futuro. Heller questiona se depois desses fatos históricos “é possível falar-se de desenvolvimento (...) se a reincidência na barbárie e no despotismo, já não é só uma alternativa, mas um fato de nossa época que temos de enfrentar?” (HELLER, 1993, p. 42)

A consciência de generalidade refletida enquanto tarefa tem se mostrado nas recomendações de instituições financeiras em relação ao ensino superior, ou à precarização do ensino superior, a partir da ampliação da perspectiva mercadológica e privatização. Essas recomendações representam verdadeira e profunda barreira para uma educação democrática de qualidade por inúmeros motivos, dentre eles destacam-se os compreendidos para fins deste artigo como principais: a Educação se torna uma mercadoria que está disponível no mercado e que em países com grande desigualdade social, como o Brasil, sabe-se que apenas pequena parcela da população terá acesso à esse “bem”; a Educação assume como principal função responder aos interesses e necessidades do mercado, formando mão de obra para o capital em detrimento do processo de aprendizagem no sentido de “formar” para a vida, em que a produção de conhecimento – e sua utilização para a transformação da realidade – deixa de ser seu objetivo; a Escola acaba servindo para a reprodução das relações de dominação e exploração, que são próprias do modo de produção capitalista. Isso faz com que o sistema capitalista ganhe legitimidade e se reproduzam as relações capitalistas de produção, com a dominação de uma classe sobre a outra e reprodução da alienação⁴, principalmente da classe trabalhadora.

Evidentemente essas recomendações impossibilitam de a política de educação ser materializada na perspectiva do direito, considerando as consignações para a educação superior contidas no documento

do Banco Mundial, datado de 1995 e intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”,

...cujas prescrições são claras no sentido de: 1) **privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil**, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) **aplicação de recursos públicos nas instituições privadas**; 4) **eliminação de gastos com políticas compensatórias** (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240, grifo nosso).

Impressiona o descaso com o qual vem sendo tratada a política de Educação em todos os níveis, mas, em especial, a negligência do Estado com o ensino superior, a qual é incentivada abertamente pelas organizações financeiras estrangeiras. Por meio do discurso dessas instituições, o investimento para materialização de direitos sociais, como a educação, é transformado em gastos que devem ser medidos pelo custo/benefício. Esse discurso é aceito pela opinião pública, ganhando ampliada reprodução no ideário de diversos setores sociais em países capitalistas, como o Brasil. Essa situação permite que o Estado continue negligenciando a política social e a lógica mercantil, fazendo com que, especialmente no ensino superior, seja alargada.

O sinal da irrelevância, [...] aparece claramente na deterioração e no desmantelamento das universidades públicas, consideradas cada vez mais um peso para o Estado (donde o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público) (CHAUÍ, 2003, p. 09).

O processo de mercantilização do ensino envolve duas faces: a expansão da privatização do ensino superior, com a ampliação de instituições privadas na venda da Educação, o que denomina de educação-mercadoria; e outra, que está intrinsecamente relacionada à submissão do ensino superior aos interesses e necessidades do mercado, ou seja, formação de funcionários qualificados para o capital, a qual denomina mercadoria-educação. (RODRIGUES apud MINTO, 2008).

A primeira forma, a educação-mercadoria trata-se da privatização do “serviço” educação. Nessa forma está envolvido o capital comercial, o empresariado do ensino, ao qual interessa a inexistência de mecanismos de controle estatal sobre a educação. “Suas propostas estariam, portanto, em total acordo com os pressupostos do neoliberalismo: desregulamentação estatal e livre-ação das “forças do mercado” (MINTO, 2008, p. 1246-1247, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o principal objetivo das instituições privadas de ensino superior gira em torno do lucro e da liberdade de mercado, corroborando com o ideário neoliberal e, inclusive, o fato de esta posição ser apoiada pelo Estado, torna distante – mas não impossível – a luta pela educação na condição de direito social da população.

Na segunda face do processo de mercantilização da educação, a mercadoria-educação é alvo do capital industrial, que se interessa nos ganhos com a produtividade a partir da qualificação do trabalho, na busca pela competitividade. Assim, a Universidade serviria para esses empresários como fornecedora de mão de obra qualificada. Trata-se da privatização do “insumo” (MINTO, 2008).

Nessa segunda dimensão, os interesses giram em torno da formação de operário-padrão, de sujeitos que “saibam fazer” o que o grande capital necessita, sem ser preciso pensar, ou seja, busca a formação de sujeitos que não questionem, mas que reproduzam as atuais relações sociais sem a possibilidade de compreender o processo de exploração que está intrínseco à venda da força de trabalho. O sujeito deve ser formado para a competitividade, o individualismo, a fim de ter potencializada sua produtividade, ou seja, ampliar os lucros da empresa. Essa face da mercantilização da educação se realiza na perspectiva da:

...subsunção da educação superior às necessidades do processo produtivo, tal qual o slogan “educação para o desenvolvimento” ou “conhecimento para a competitividade”, geralmente clamando pela ação do Estado, seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora (RODRIGUES, s/d, p. 02).

Minto (2008) adverte a necessidade de se tomar cuidado, pois o fato de Rodrigues (s/d) realizar essa distinção entre as faces da mercantilização, não significa que ambas não estejam articuladas. Pelo contrário, ambas as faces integram um processo dialético que mantém relação direta com o processo de valorização do capital em geral, seja ele industrial ou comercial.

Acredita-se que esse cuidado é primordial, já que ambas as faces encontram-se em constante relação, visando o mesmo propósito: o lucro. As duas faces constituem a unicidade da mercantilização e privatização educacional, processo que se realiza na perspectiva de desregulamentação do direito social à educação, o qual passa a ganhar forma de serviço, de mercadoria, retirando da responsabilidade do Estado a execução de políticas públicas, ou seja, contribuindo na consolidação do Estado mínimo, conforme pressupostos neoliberais.

Entretanto, embora estejam presentes no contexto atual todos os processos já citados de privatização, mercantilização, precarização das políticas sociais e retração do Estado em relação ao investimento social, compreende-se a educação como espaço privilegiado para rompimento com o ideário neoliberal, que vem, explicitamente, defendendo interesses particularistas, priorizando a rentabilidade econômica em detrimento da justiça social. Por esse motivo, é necessário o fortalecimento do status de direito social da política de Educação, a qual deve obrigatoriamente ser garantida por meio da ação do Estado, assegurando sua qualidade, com o acesso garantido à todos os cidadãos, ou seja, preconizando um direito universal. E isso será possível a partir do envolvimento de amplos movimentos na luta pela Educação nessa perspectiva.

Apontando Caminhos: a materialização da educação libertadora como estratégia de enfrentamento ao neoliberalismo

A Educação, a partir da concepção aqui adotada, tem forte potencial para romper com a lógica neoliberal, carece de investimento público, se tornando universal, o que significa que não pode ser vista como mercadoria, mas sim como reforço ao seu status de direito da coletividade.

Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente (VIEIRA, 2001, p. 19).

Sob essa ótica, a política de Educação representa a possibilidade de transformação social, em que a Escola e a Universidade devem, obrigatoriamente, atuar como espaço de reflexão crítica, formando profissionais competentes para efetivar uma democracia participativa, o que atualmente não vem ocorrendo, já que segundo Guareschi (2000), o tipo de escola existente hoje desempenha duas funções principais, que é a formação exclusiva para as necessidades do mercado e para manter a desigualdade social por meio da exploração do trabalhador.

Assim, advoga-se pela mudança da atual tendência de educação, busca-se a realização de uma educação libertadora, a qual tem como intenção contribuir para que a sociedade se liberte da “realidade opressiva e da injustiça. A educação visa [...] à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos” (GADOTTI, 2007, p. 82-83).

Com o que se percebe na contemporaneidade, pode-se afirmar que a educação, no sentido libertador, tem navegado contra a maré, considerando a homogeneização na formatação de profissionais para atender às exigências do mercado, ou seja, formação de operário-padrão; na venda de um bem que implica a busca pelo lucro; e na legitimação da hegemonia dominante, a partir da reprodução da alienação de grande parte da população.

Romper com a função hoje assumida pela Educação – a qual vem atuando como mecanismo de legitimação da hegemonia neoliberal, reprodutora dos interesses capitalistas – representa a possibilidade de superação da atual sociedade, buscando outras formas no modo de produção, sem exploração de qualquer espécie, conforme idealizado por Marx e Engels, ou seja, uma ruptura “radical com as relações tradicionais de propriedade, retirando o poder de se subjugar, por tal apropriação, o trabalho alheio” (MARX; ENGELS, 2001, p. 52), o que supõe, evidentemente, a superação do neoliberalismo.

Para que a Educação se confirme como potencial para rompimento com o contexto atual, o investimento público e a desmercantilização do ensino são essenciais, no entanto, não são suficientes. É imprescindível a adoção de uma nova postura dentro das Escolas e salas de aula. Para tanto, é necessário o envolvimento de amplos movimentos sociais na defesa da educação libertadora, o que implica na ruptura com o atual formato assumido pela educação.

A efetivação dessa ruptura apresenta a necessidade de ir além da ampliação do Estado e da rescisão com a privatização – o que é primordial, embora não suficiente –, sendo imperioso a luta e introspecção desse novo paradigma de educação, o qual deve ultrapassar a tendência tradicional na busca por uma educação de fato libertadora, que invista na possibilidade de os estudantes refletirem sobre os valores socialmente aceitos, permitindo ao aluno o desenvolvimento de uma participação consciente e crítica, capaz de pensar sobre a realidade social e agir de modo a transformá-la (LIBÂNEO, 1986).

Este movimento representa o rompimento com o modelo de educação que reproduz o individualismo e a competitividade, assumindo uma nova postura diante dos alunos, os quais passam a ser reconhecidos na sua condição de ser social e histórico, e, neste sentido, sujeitos ativos, que buscam o novo e a transformação, “(...) a necessidade de novidade, a necessidade de transformarmos constantemente tanto a sociedade quanto nós mesmos, é uma das maiores conquistas da história humana” (HELLER, 1970, p. 90)

A educação libertadora possui como pressuposto a recusa do autoritarismo e a valorização das experiências vivenciadas pelos alunos. O processo de aprendizagem grupal é valorizado e os conteúdos não são prioritários, além disso a educação não-formal⁵ também é valorizada. Os alunos são vistos como sujeitos partícipes do processo dialético do ensino e aprendizagem. As atividades propostas nessa perspectiva de educação objetivam que o aluno atinja um nível de consciência sobre a realidade vivida, para que nela possa atuar a fim de transformá-la. Compreende o sujeito como ser social e histórico, sendo que seu desenvolvimento apenas se realiza no coletivo (LIBÂNEO, 1986).

Na perspectiva libertadora, a

educação significa, pois, o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar para fora duma pessoa, algumas coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma “tábua rasa”, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo (GUARESCHI, 2000, p. 99).

Nessa tendência de educação, o processo exige uma intensa mudança de atitudes, devendo haver o respeito às diferenças e aos saberes diferenciados. A experiência do outro é valorizada, donde essa prática irá levar ao questionamento das relações básicas do sistema capitalista. Esse paradigma da educação necessita de um educador capaz de saber quando questionar, colocando o aluno em contradição e fazendo com que o próprio aluno busque a solução da contradição, o que caracteriza a educação como uma prática libertadora e autônoma. A educação libertadora estimula a vivência de novas relações sociais, fundamentadas na igualdade, no respeito, no diálogo, o que possibilita o início da mudança social (GUARESCHI, 2000). A educação libertadora oferece os caminhos para o ser humano desenvolver a consciência da liberdade.

A consciência da liberdade para a humanidade e para os indivíduos, desenvolve-se na medida em que os homens compreendem semelhante imanência, a alternativa e o poder que nascem dela. (...) A moral é sempre imanente porém a humanidade – enquanto humanidade livre – só pode se elevar à autoconsciência à base da imanência moral, o que significa – convém repetir – a tomada de consciência do caráter terreno da vida e da contínua autocriação humana (HELLER, 1970, p. 118)

A efetivação de novas relações sociais pressupõe a superação do atual sistema capitalista, e, conseqüentemente, do contexto neoliberal, já que nessa estrutura a riqueza de alguns poucos depende da exploração de muitos: a realidade da classe trabalhadora contemporânea. Esse sistema reproduz de forma ampliada a alienação da maioria da população. Portanto,

seguindo a orientação marxista a superação da alienação, ou seja, a substituição do modelo capitalista em todas as suas artimanhas por um modelo progressista (socialista) acontecerá paralelamente à formação de uma consciência filosófica em que congrega pensamento e realidade. Só assim será possível concretizar a práxis⁶ transformadora (MANFRON, 1992, p. 67).

Por esse motivo se identifica e se defende a Educação libertadora como estratégia de enfrentamento ao neoliberalismo, e, mais do que isso, ao próprio sistema capitalista, tendo em vista as contribuições de Gomes (1989), o qual diz que essa tendência pedagógica pode ser um fator de mudança social revolucionária, na medida em que tratar a formação educacional como ação coletiva. Além de ser um ato coletivo, ambos os processos estão intimamente relacionados, considerando que “de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir-se a mudança das circunstâncias sociais” (MARX apud GOMES, 1989, p. 36).

Assim, se reconhece que a realização da educação de forma universal e democrática necessita da efetivação da transformação social, no sentido de superação da atual ordem burguesa, entretanto essa transformação se torna muito difícil sem que haja a mudança necessária na perspectiva da educação, já que para que para que a transformação social ocorra, é imprescindível a formação coletiva de uma consciência crítica, no sentido de negar e superar a alienação imposta pelo atual modo de produção.

Pierre (1987) igualmente menciona que a educação libertadora não se realiza em uma estrutura de opressão e que essa tendência de educação tem dois principais pressupostos: um, que se refere a uma opção consciente de educar para a liberdade; e, outro, está intimamente relacionado à transformação das estruturas para possibilitar a realização da educação libertadora.

Acredita-se que ao passo em que o acesso à educação se dê na condição de direito social, a partir da desmercadorização da política de educação, se criam as condições para a realização da educação na perspectiva libertadora e, com isso, a superação do neoliberalismo e, quiçá, do capitalismo. Para isso, se faz imperioso que se invista numa educação crítica, participativa, democrática e coletiva, articulada com os movimentos sociais, a fim de que o Estado contemple a educação como um direito social na adoção de uma nova tendência educacional: a libertadora, donde poderá surgir a possibilidade e condições de transformação da atual estrutura social, visando a ampliação da cidadania e da justiça social.

Considerações finais

A atual realidade da política de Educação, mas não só dessa política e sim do conjunto das políticas sociais, deixa nítida a retração do investimento estatal no campo social. Indica a defesa de interesses econômicos e, em especial os rendimentos econômicos do grande capital. Torna transparente os interesses defendidos pelo Estado: busca por rendimentos econômicos em detrimento da garantia de direitos sociais para a grande massa da classe trabalhadora. Esse contexto foi introduzido quando se optou pela adoção de ajustes neoliberais, quando se implementaram no Brasil as recomendações de grandes órgãos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e outros vinculados à esfera financeira.

Entretanto, há a possibilidade de superação dessa realidade, a qual passa necessariamente pela mobilização dos diferentes segmentos sociais (não apenas educadores e educandos, mas o conjunto da sociedade), os quais, de forma articulada, devem lutar pela garantia da Educação como direito universal, promovido por meio da ação estatal, combatendo a privatização e mercantilização dessa política social e, mais do que isso, lutar pela adoção de um novo modelo de educação, por um processo educativo que forme sujeito atuantes na transformação da realidade social. Assim, estariam dadas as condições para o desenvolvimento de uma nova ordem societária, a partir do fortalecimento da democracia, da cidadania, da participação social, da liberdade, da igualdade e da justiça social, em que serão minimizadas as formas de exploração de qualquer tipo.

Referências

- BARROCO, Maria Lucia silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim [et al.]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- BHERING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set./Out./Nov./Dez./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 07/05/2011.
- DIAS, Marco Antônio R. **Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?** Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas - IIIa. Porto Alegre, Brasil, 26 de abril de 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação Social Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em 07/05/2001.
- FERNANDES, Idília. A dialética das possibilidades: a face interventiva do Serviço Social. In: **Revista Virtual Textos & Contextos**, ano IV, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1009/789>. Acesso em 15 jun. 2011.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GOMES, Cândido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1989.

- GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 47ª ed. Porto Alegre: EdPUCRS, 2000.
- HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **Educação**: direito universal ou mercado em expansão. In: São Paulo em Perspectiva, 18 (3), 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000300008&script=sci_arttex. Acesso em: 07/05/2011.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- IANNI, Octávio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- MANFRON, Sady Luiz. **O professor na história da educação do Brasil**: da submissão à ação. Dissertação de Mestrado apresentada ao Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MINTO, Lalo Watanabe. Governo Lula e “Reforma Universitária”: presença e controle do capital no ensino superior. Resenha do livro de José Rodrigues, Os Empresários e a Educação Superior (Campinas: Autores Associados, 2007). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1246-1249, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a15.pdf>. Acesso em: 07/05/2011.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. **Revista Katálysis**. v. 12, n. 2. Jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewArticle/11911>. Acesso em: 28/04/2011.
- PIERRE, Luiz A. A. **Projeto educativo para uma educação libertadora**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- RODRIGUES, José. **Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do Governo Lula da Silva**. Documento s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2023-Int.pdf>. Acesso em: 07/05/2011.
- SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>. Acesso em: 07/05/2011.
- VERÍSSIMO, Michele Poline; MIRANDA, Gilberto José; MIRANDA, Aline Barbosa de. **Ajuste neoliberal e a crise do Estado**: necessidade de se retomar a autonomia dos Estados Nacionais. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC04.pdf. Acesso em: 09/05/2011.
- VIEIRA, Evaldo. A Política e as bases do Direitos Educacionais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf. Acesso em: 07/05/2011.

¹ Mesmo que atualmente o Brasil tenha pago a dívida externa, os acordos firmados ainda persistem, inclusive pela necessidade de serem seguidos, para que o país se mantenha na dinâmica de mundialização do capital. “Sob o globalismo, o nacionalismo perde algumas de suas bases principais, a começar pelos centros decisórios. À medida que se intensificam e generalizam os movimentos transnacionais das forças produtivas, acionadas pelas corporações transnacionais e reforçadas pelas diretrizes das organizações multilaterais, os governos e regimes nacionais perdem capacidade decisória; são induzidos a decidir de conformidade com as injunções das corporações transnacionais e organismos multilaterais. Mesmo porque a reforma do Estado, compreendendo a privatização e a desregulação, a abertura de mercados e a reinserção mundial provoca a redefinição de centros decisórios e a sua reorganização de conformidade com a dinâmica do capitalismo mundial. Em poucos anos, são muitos os países cujas economias transformam-se em províncias do globalismo, como se fossem réplicas mais modernas das províncias do mercantilismo (IANNI, 2004, p. 207-208).

² Bhering e Boschetti (2006) informam que o termo Estado de Bem-Estar Social é traduzido do inglês, originado na Inglaterra: Welfare State. Em outros países utilizam-se termos diversos: na França, utiliza-se o termo Etat-Providence (Estado-Providência); na Alemanha, denomina-se Sozialstaat (Estado Social). Para definir Welfare State, se faz necessária a conjugação de alguns fatores: “a) estabelecimento de políticas Keynesianas com vistas a gerar pleno emprego e crescimento econômico num mercado capitalista liberal; b) instituição de serviços e políticas sociais com vistas a criar demanda e ampliar o mercado de consumo; e c) um amplo acordo entre esquerda e direita, entre capital e trabalho”. (MISHRA; PIERSON apud BHERING; BOSCHETTI, 2006, p. 91-92). Citando Marshall, as autoras informam que as propostas relativas à implantação do Welfare State se constituem a partir de três pilares: educação, seguros e saúde (BHERING; BOSCHETTI, 2006).

³ Agnes Heller (1993) apresenta seis níveis de consciência histórica: “da generalidade refletida; de generalidade refletida em particularidade; da universalidade não refletida; da particularidade refletida em generalidade; da universalidade refletida; de generalidade refletida enquanto tarefa”.

⁴ “A alienação (ou “alheamento) significa, para Marx, que o homem não se vivencia como agente ativo de seu contrôlo sobre o mundo, mas que o mundo (a natureza, os outros, e êle mesmo) permanece alheio ou estranho a êle. Êles ficam acima e contra êle como objetos, malgrado possam ser objetos por êle criados. Alienar-se é, em última análise, vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto.” (FROMM, 1970, p. 50, grifos do autor). “A alienação é um produto da (des)humanização das relações sociais que propiciam o estranhamento do sujeito em seu próprio meio, o não reconhecimento deste sujeito como pertencente a seu contexto.” (FERNANDES, 2005, p. 06). Netto e Braz (2006) completam dizendo que a alienação é um fenômeno histórico, próprio de sociedades em que há vigência da divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, sociedades em que o produto do trabalho do trabalhador não lhe pertence, em que o trabalhador é expropriado, havendo exploração do homem pelo homem.

⁵ “As experiências educativas não-formais estão sendo aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas garantidoras da cidadania” (BRASIL, 2003, p. 29).

⁶ “A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; [...]” (HELLER apud BARROCO, 2008, p. 40). “A elevação do singular ao humano genérico é a expressão da individualidade humana, pois, ela não supõe a eliminação do singular, mas a sua relação coma genericidade através da mediação da consciência.” (BARROCO, 2008, p. 40). Barroco (2010) afirma que apenas se pode falar de práxis quando se está diante de uma intervenção prática consciente, o que supõe a criação de nova realidade humanizada, a partir da ação do homem.