



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO (Observações sobre o caráter mercadológico das práticas educativas formais)

José Gllauco Smith Avelino de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
jose.avelino@ifrn.edu.br

José Cleiton Neves Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
jose.cleyton@ifrn.edu.br

Resumo

O trabalho em tela oferece uma das possíveis reflexões em torno das relações entre sociedade, educação e neoliberalismo. Nesse sentido, buscamos problematizar o aspecto mercadológico das práticas educativas formais, priorizando uma análise introdutória sobre as consequências produzidas pelos imperativos dos mercados no âmbito social mais amplo. Destacamos, particularmente, aquelas produzidas nas interfaces entre educação formal e políticas educacionais planejadas nos marcos do neoliberalismo. Cabe acentuar que este artigo se ampara em estudos bibliográficos, dos quais merecem destaque as contribuições de Anísio Teixeira, José Willington Germano, Gabriel Eduardo Vitullo, Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, István Mészáros e Atilio Boron. Como considerações, apontamos o caráter reprodutor do fenômeno educativo em sua ambivalência ontológica no que se refere ao atendimento das exigências neoliberais para a educação formal. De igual modo, observamos que as práticas educativas de caráter mercadológico aprofundam as dualidades históricas existentes em nossas sociedades, alargando a distância entre os muitos que possuem pouco e os poucos que possuem muito. A mercadorização da educação acentua, portanto, os contornos de uma sociedade marcada pelo individualismo e pela falta de solidariedade coletiva, reproduzindo, dessa maneira, uma ordem social excludente e acentuadamente desigual.

Palavras-chave: Sociedade; Educação Formal; Neoliberalismo.

1 PALAVRAS INICIAIS: esclarecimentos necessários

[...] pensar a sociedade [e a educação] tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Ivana Jinkings, *In: A educação para além do Capital*, p. 9, com adaptação.

O presente texto se propõe a refletir sobre algumas das questões que envolvem os encadeamentos entre educação e neoliberalismo no contexto societário contemporâneo. Assim, cabe esclarecer, de início, que o neoliberalismo é uma concepção político-ideológica segundo a qual o mercado se traduz em um valor incontestável, de modo que qualquer estorvo à livre circulação de mercadorias é visto como ameaça ao equilíbrio das forças sociais.

Nesse pensamento, o ideário neoliberal insiste no distanciamento do Estado em relação ao mercado, ou seja, o discurso dos defensores dessa concepção assevera a separação da política em relação à economia, de modo que o campo político, em suas diversas instâncias, deva subordinar-se ao campo econômico. Esse discurso encontra ressonância na esfera das políticas públicas em geral, as quais se transformam em alvos privilegiados das investidas neoliberais.



Partindo desse pressuposto, entendemos que a educação formal vem respondendo, progressiva e indubitavelmente às principais exigências da ideologia neoliberal, como por exemplo: a adoção do discurso da “qualidade total”; a ênfase em um processo educativo centrado no ensino de competências e habilidades para a entrada no “mercado de trabalho”; e o treinamento dos indivíduos para a mera aquisição das técnicas necessárias ao “saber-fazer” em detrimento da importante articulação com o “pensar sobre o fazer”.

Nesse sentido, pretendemos elencar reflexões sobre a faceta mercadológica e mercadorizada que vem assumindo a educação formal frente à hegemonia do neoliberalismo. A quem a educação atende e como atende no âmbito da propagação do ideário neoliberal é o questionamento que impulsiona as considerações presentes neste trabalho, que também procura oferecer subsídios para a construção de uma interpretação crítica, em torno de determinadas características da educação formal no cenário assinalado.

Priorizamos uma **análise introdutória** sobre as consequências produzidas pelos imperativos dos mercados no âmbito social mais amplo, destacando, particularmente, aquelas produzidas nas interfaces entre educação formal e políticas educacionais planejadas nos marcos do neoliberalismo.

Diante do exposto, é importante sinalizar que este artigo está amparado em estudos bibliográficos, dos quais merecem destaque as contribuições de Anísio Teixeira, José Willington Germano, Gabriel Eduardo Vitullo, Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, István Mészáros e Atilio Boron.

2 A EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA: a hegemonia dos mercados

O neoliberalismo [...] ameaça a educação ao submetê-la à noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade. [...]. A escola passa a ser um negócio e o ensino público, agonizante, vai fazendo **parcerias** crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e do capital.

Pablo Gentili e Chico Alencar
Educar na esperança em tempos de desencanto, p. 103, grifo dos autores.

Considerando a afirmação paulofreireana de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, cabe questionar, necessariamente, a natureza dessa intervenção, a quem atende e como atende. Compete, também, observar como certas práticas educativas formais estão sendo conduzidas nos dias atuais, a fim de iniciarmos a compreensão sobre algumas das consequências



que esse direcionamento produz. Nessa perspectiva, as palavras de Freire (1996) são esclarecedoras como ponto de partida analítico. Diz ele:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica o esforço de **reprodução** da ideologia dominante quanto o seu **desmascaramento** (FREIRE, 1996, p. 110, grifos do autor).

O raciocínio de Freire (1996) nos permite enxergar claramente duas proposições acerca do fenômeno educativo: o seu **caráter ambivalente** e o seu **prisma intencional e não neutro**. No primeiro aspecto, enxergamos a faceta dialética e contraditória da educação, pois sendo ambivalente, não poderia ser somente reprodução de ideologias, como também não seria unicamente um mecanismo de emancipação humana em face das injustiças sociais, posto que serve a esses dois interesses.

O segundo aspecto, que é uma extensão do primeiro, atenta para o fato de que o fazer educativo não é indiferente a esse jogo de interesses, podendo ser um eficiente instrumento de manutenção do *status quo* opressivo, como também um elemento indispensável para as práticas de resistência contra-hegemônicas. Daí resulta a sua dimensão política, pois respondendo a interesses não poderia ser neutra, uma vez que está atrelada a relações de poder que condicionam a efetivação de suas práticas político-pedagógicas.

Na trilha desse pensamento, por ser uma ação política, a *práxis* educativa exige uma tomada de partido, ou seja, é preciso adotar uma postura a fim de que o nosso discurso esteja coerente com as nossas ações, tendo em vista que a melhor maneira de compreensão de um discurso é a análise sobre como ele se concretiza na prática da vida cotidiana (FREIRE, 1996). Tomamos partido, então, por uma concepção de educação que expressa a defesa dos interesses democráticos em sua semântica contra-hegemônica¹, os quais só podem ser estabelecidos na luta contra as ideologias que mantêm a exploração do homem pelo homem e que negam à grande maioria da população o usufruto dos direitos mais básicos do homem como alimentação, moradia, saúde e educação.

Assim, embora reconheçamos a ambivalência do fenômeno educativo, o entendemos como um processo que deve articular saberes de diferentes ordens que oportunizem constantes momentos

¹ Entendemos por democracia contra-hegemônica a prática de um regime político que tem no protagonismo popular o seu pilar fundamental. Assim, a democracia passa a ser compreendida sob a lógica da construção coletiva de um projeto social democratizante que abarca vários aspectos, dentre os quais destacam-se: as disputas entre os mais diversos grupos e atores políticos; o resgate dos componentes socioeconômicos para a análise do processo de democratização, processo este entendido não como etapas e fases de desenvolvimento, mas como tempo de possibilidades; a centralidade do conflito, visualizado como o coração do regime democrático e a dimensão da cidadania ativa, englobando o valor do protesto e da mobilização (VITULLO, 2007).



de politização direcionados a suscitar nos estudantes um permanente ciclo de reflexão de modo que estes, ao se fazerem escritores da própria história, sejam capazes de (re)construir a sociedade em consonância com princípios de justiça e igualdade, coerentes, portanto, com a lógica da humanização e da democracia em seu prisma contra-hegemônico.

Corroborando esse significado do processo educativo, é pertinente problematizar a educação escolar em seus vínculos sociais, culturais políticos e econômicos mais amplos e, por extensão, observar em quais concepções de mundo, de sociedade, de educação e de ser humano se fundamentam suas propostas pedagógicas, a fim de discutir a quais interesses está atrelada e como reflete e atende a esses interesses na atmosfera escolar nos dias atuais.

Contribuindo com essa discussão, Teixeira (1969) afirma que as condições socioculturais mais amplas da sociedade condicionam acentuadamente a qualidade e os conteúdos da educação e, por conseguinte, a finalidade do trabalho educacional. A análise desse autor encontra respaldo na paisagem socioeducacional contemporânea, uma vez que, como sugere Germano (2001), o mercado virou modelo para a educação. Pablo Gentili acompanha essa afirmativa ao analisar as reformas educacionais neoliberais em vários contextos latinoamericanos desencadeadas a partir da década de 1980 do Século XX. Escreve ele:

Desde os anos 80, e especialmente a partir da década de 90, boa parte dos países latino-americanos e caribenhos empreendeu reformas educacionais conduzidas por governos neoliberais e conservadores que não fizeram senão aprofundar a crise dos sistemas, [...]. Essas reformas conspiraram, e ainda conspiram, contra a possibilidade de criar condições efetivas de democratização do sistema escolar, fortalecendo os efeitos excludentes (exógenos e endógenos) que marcaram o desenvolvimento da educação latino-americana durante as últimas décadas (GENTILI, 2008, p. 37-38).

O entendimento desse pensamento nos permite observar como o gerencialismo neoliberal na educação serviu, e ainda serve, para a intensificação das desigualdades socioeducacionais, nos levando a entender o fato de que se reforçou um padrão histórico de discriminação escolar relacionado ao acesso e à permanência das camadas pobres da população nos sistemas de ensino conduzidos pelas “políticas públicas” emergentes do neoliberalismo.

Entretanto, para os articuladores e defensores das ideias neoliberais aplicadas ao contexto educacional, a crise no acesso e na permanência de crianças e de jovens na escola, assim como a crise de qualidade que afeta os sistemas públicos de ensino é tão somente a evidência da incapacidade do Estado em gerir a esfera social. Nesses termos, a histórica desigualdade que marca muitos dos contextos educacionais latino-americanos se reduz a uma simples questão gerencial,



invisibilizando, por consequência, as contradições, as tensões e os conflitos de uma sociedade dividida em classes e de altos índices de desigualdade, exclusão e injustiças dos mais diversos matizes.

Assim, mediante a retórica neoliberal, a solução está em transferir a responsabilidade pública e estatal da educação para o domínio do privado e do mercado, no qual as redes educacionais devem funcionar à sua imagem e semelhança e, em contornos mais amplos, transferir a totalidade dos serviços públicos para o setor privado, conforme esclarece Vitullo (2006). Nesse sentido, o político se submete às demandas do econômico, produzindo um Estado cuja intervenção na questão social é praticamente nula.

Não se trata, todavia, de conceber uma sociedade sem Estado. Ao invés disso, este ganha novas funções no processo de neoliberalização da sociedade. O recuo do Estado frente à questão social, inclusive na educação formal, é inversamente proporcional à garantia que proporciona ao livre mercado. Em outros termos, as despesas com políticas públicas educacionais diminuem ao passo em que aumentam os repassados do erário ao capital.

O Estado repassa ao mercado as responsabilidades administrativas, no entanto, não garante o financiamento adequado dos serviços públicos. É uma privatização camuflada. A narrativa dos ideólogos neoliberais enfatiza a ineficiência do Estado no gerenciamento dos serviços públicos, apresentando o receituário para se alcançar a chamada qualidade total. Nesse interim, a escola é instrumentalizada com o claro propósito de se capilarizar, no tecido social, a ideologia dominante.

Um exemplo claro dessa investida neoliberal é a introdução progressiva do “empreendedorismo” como referencial conceitual nos currículos escolares. Outro é a mobilização da sociedade civil através de Organizações não Governamentais (ONG’s) para assumir responsabilidades outrora do Estado, como a manutenção das instalações e a realização de projetos esportivos e culturais nos contraturnos escolares.

É evidente que também defendemos o envolvimento da sociedade com os assuntos educacionais formais. Entretanto, não podemos ignorar os interesses econômicos subjacentes à substituição do Estado por agentes do mercado. Além disso, somente o Estado é capaz de garantir um raio de ação ampliado, de modo que todos possam ter acesso à educação sem restrições. Por sua vez, na perspectiva neoliberal, aqueles que não forem afortunados em receber em suas respectivas comunidades uma ONG ou um patrocinador empresarial, deverão se conformar ou “procurar a felicidade” em outras comunidades, tornando, assim, o acesso à educação em algo restrito e condicionado às benevolências do mercado.



A implantação do receituário neoliberal na escola acarreta, também, o rompimento dos laços de solidariedade entre os sujeitos que constroem a escola. Ingredientes mercadológicos como a competição, o ranqueamento e a meritocracia incutem e reforçam nos professores e estudantes comportamentos individualistas, os quais não condizem com o desenvolvimento científico e cultural no ambiente escolar, uma vez que esse desenvolvimento é impulsionado historicamente por trocas e interações entre sujeitos. É provável, portanto, que o enfraquecimento dos laços de solidariedade explique parte da crise da educação e da produção de conhecimento na contemporaneidade.

Aliás, vale ressaltar que o rompimento da solidariedade entre os indivíduos é uma característica do processo de neoliberalização para além da escola. E nesse sentido, há um verdadeiro paradoxo. Por um lado, a sociedade é desestimulada a zelar pelo social porque o individualismo é uma condição intrínseca à neoliberalização, mas, por outro, é convidada a assumir voluntariamente os deveres do Estado. A solução para esse paradoxo reside na famigerada expressão: “cada um deve fazer a sua parte”. Para os ideólogos neoliberais, se todos fizessem a parte que lhes compete, nós não precisaríamos do Estado, inclusive dos recursos públicos, e deixaríamos que estes fossem cuidadosamente tratados pelos “especialistas” nos assuntos econômicos.

Em que pese a continuação desse paradoxo neoliberal, na primeira década deste século o Estado foi acionado para ampliar o acesso ao Ensino Superior, só que com outra roupagem. Historicamente legado às classes dominantes, o acesso à formação em nível superior finalmente alcançou as classes oprimidas. Contudo, devemos ressaltar que esse acesso foi amplamente garantido para as universidades privadas.

Assim, através de Programas Sociais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Estado promoveu uma privatização camuflada da educação formal. Foram injetados volumosos recursos oriundos do erário para grandes corporações que atuam no âmbito da educação. Tais programas agradaram tanto aos agentes do mercado, que o atual governo², sócio do capital financeiro, já cogita a implementação de um programa semelhante para a Educação Básica.

Nessa direção, o fundamento de uma educação como direito social básico fragmenta-se diante da possibilidade de sua transformação em mercadoria cultural, cujo consumo oscila segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. Assim, como consequência direta desse processo de fragmentação, “a educação assume o caráter de mercadoria negociável no mercado das trocas.

² Referimo-nos ao Governo do Presidente Interino Michel Temer, instalado em 12 de maio de 2016.



Quem tem mais compra mais, sabe mais, pode mais [...]” (GERMANO, 2001, p. 6). A esfera educacional passa a ser concebida e regulada, então, sob as regras da qualidade total, através das quais as práticas de competição, de eficácia, de eficiência e de ciclos de controle são elementos indispensáveis para os objetivos de assegurar e garantir a “qualidade” do produto a ser vendido: o conhecimento.

Seguindo essa perspectiva, o discurso neoliberal da qualidade total em educação esconde o fato de que a “qualidade” é, na verdade, mais uma forma de precarização do trabalho humano, cuja máxima se reflete na seguinte expressão: “conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUIITA, 2002, p. 98). Nesse prisma, se adota a lógica da produção empresarial no âmbito da construção das políticas educacionais, por meio da qual o resultado dos escolares é medido por criteriosos exames de desempenho que servem para estimular a competição entre as organizações de ensino. Esse pensamento reflete, também, que

na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de *status* que logo se valorizam nos mercados de trabalho e de bens materiais e simbólicos. Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já si própria a busca de um ensino de qualidade (ENGUIITA, 2002, p. 108, grifo do autor).

Nesse contexto, o discurso e a prática da qualidade total são aclamados como elementos salvacionistas diante da suposta ineficiência do Estado em gerir os serviços públicos e, assim sendo, a transferência de responsabilidade para o setor privado se legitima e se valida como a única alternativa possível para o enfrentamento da crise na educação que, segundo os defensores do neoliberalismo, também é intensificada pela “ideologia dos direitos sociais”. A educação passa a ser concebida, então, não mais como um direito social fundamental, mas como uma propriedade que deve ser alcançada através do esforço individual mensurado por meio de critérios puramente meritocráticos.

Diante dessa realidade, o discurso da qualidade total na educação promove uma profunda reconfiguração no plano do currículo escolar, adequando-o a um ensino subordinado às necessidades do mercado de trabalho. A partir desse ponto de vista, são os mercados os grandes sinalizadores que emitem os alertas daquilo que vale ou não como conhecimento pertinente ao conjunto de competências e de habilidades valorizado em seus domínios. Com isso, e conforme as reflexões de Gentili (1998) e de Germano (2001), os mercados se transformam nos grandes



reguladores das ações didático-pedagógicas escolares, posto que norteia e serve de modelo para as decisões em matéria de política educacional.

Tais políticas educacionais, bem como a efetivação de sua prática na atmosfera da escola, se ajustam ao conceito paulofreireano de “educação bancária” (FREIRE, 2005), uma vez que o ensino se volta para a mera transmissão dos conhecimentos necessários ao domínio das competências e das habilidades imprescindíveis à inserção na dinâmica dos mercados de trabalho.

Compete sinalizar, ainda, que nesse tipo de educação predomina o “saber fazer” em detrimento do “pensar sobre o fazer”, o que impede a formação de indivíduos capazes de ler, interpretar e problematizar criticamente as suas muitas realidades de vida. Disso decorre, portanto, a construção de uma educação mercadológica e mercadorizada, na qual os imperativos dos impérios empresariais transnacionais são atendidos e reproduzidos. Pablo Gentili é sensível a essa problemática quando escreve que

na perspectiva dos homens dos negócios, [...], a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito (GENTILI, 1996, p. 32).

A partir desse raciocínio, podemos considerar que para os defensores dos mercados a “função social” da educação e, em particular, da escola, se limita unicamente a oferecer as ferramentas necessárias para produzir no estudante a “habilidade” de se adaptar às demandas do mercado de trabalho. Dito de outro modo, para esse pequeno grupo de empresários, a “função social” da escola é a de ofertar as condições necessárias para um processo educativo empenhado na produção da “capacidade de empregabilidade”.

Consoante essa argumentação, muitas das ações da educação formal transformam-se em instrumentos alienadores, produzindo uma atitude de adaptação à realidade social, reforçando direta e indiretamente a ideologia da naturalização da sociedade difundida pelos atores neoliberais, ou seja, contribuindo para enraizar o “novo senso comum” de que a sociedade não pode se organizar de outra maneira. É por meio dessa alienação que o estrato social dominante afirma a sua hegemonia na sociedade, enraizando no solo das crenças populares as suas “verdades absolutas”.

No âmbito dessa afirmativa, Mészáros (2005) acrescenta que

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifo do autor).



Através da observação de Mészáros (2005), fica evidente que na sociedade capitalista, conduzida pela primazia dos mercados, a educação formal assume, em grande medida, um caráter instrumental, contribuindo para a formação de indivíduos incapazes de pensar crítica e reflexivamente o contexto social no qual estão inseridos. Por essa e outras razões, as desigualdades e as diversas expressões de exclusão e de opressão se tornam “invisíveis”, ocasionando, por consequência, a impossibilidade da “denúncia” em torno das negatividades concretas da vida humana, as quais, por não serem problematizadas, limitam a ação coletiva dos sujeitos diante do processo de questionamento, de superação e de transformação da realidade opressora (FREIRE, 2005).

Acompanhando esse argumento, é importante destacar que a ingerência das grandes corporações financeiras na construção de diretrizes para a educação formal, como aquelas deliberadas pelo Banco Mundial, por exemplo, caminha na efetiva consolidação do projeto neoliberal de sociedade e de educação, não favorecendo o desencadeamento do ensino como estímulo do pensar crítico-atuante. Acobertam, nesse entendimento, os interesses dos mercados em detrimento dos interesses das camadas populares, que se veem à margem dos direitos sociais que, na prática, deveriam fazer parte de suas vidas. Para o Banco Mundial, portanto, a educação deve estar integrada ao trabalho apenas como um instrumento capaz de construir as competências e as habilidades necessárias aos imperativos do desenvolvimento econômico de alguns (FONSECA, 1995).

Diante dessa realidade, é preciso repensar o ideal da escola em face de uma sociedade na qual o arco da desigualdade e da exclusão aumenta a cada dia, como também se faz necessária a construção, pelas escolas, de um projeto político pedagógico intimamente articulado com a realidade imediata dos estudantes, de modo que estes possam problematizar e delinear estratégias de mudança para o cenário social do qual fazem parte.

É preciso, portanto, resistir e combater o caráter mercadológico e mercadorizado da educação, insistindo para que a prática da democracia contra-hegemônica faça parte do cotidiano das escolas, de modo que educador e educandos possam dialogar sobre o mundo, produzir conhecimento sobre a experiência humana com vistas à construção de uma educação como prática da liberdade, por meio da qual os indivíduos sejam cada vez mais críticos, participativos e autônomos.

A educação não deve servir como instrumento reforçador da desigualdade social, nem tampouco estar atrelada aos interesses dos grandes oligopólios financeiros. Deve se constituir como



projeto que permita aguçar a consciência crítico-reflexiva do ser humano em relação à atmosfera social que o submerge. Essa tarefa, contudo, envolve o engajamento coletivo direcionado ao questionamento e à ruptura com a lógica do capital não somente na esfera educacional, mas, sobretudo, na esfera do mundo vivido, de modo que seja possível a radicalização da solidariedade, da democracia e da justiça social.

3 ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

As reflexões iniciais construídas em torno do fenômeno mercadológico da educação possibilitaram visualizar o caráter reprodutor que possui o fenômeno educativo em sua ambivalência ontológica no que se refere ao atendimento das exigências neoliberais para a educação formal. Essa perspectiva nos leva a considerar a validade do raciocínio de Freire (1996) no tocante à ambivalência da prática educativa, tendo em vista que, embora a educação formal possa se constituir em um processo endereçado à problematização diante das injustiças sociais, ela está respondendo satisfatoriamente às demandas dos mercados.

Essa vinculação a transforma em algo mercadológico e mercadorizado, pois se configura em mais uma mercadoria negociável no mercado das trocas. Nesse horizonte, está perdendo o seu caráter questionador e problematizador sobre a realidade social, contribuindo para a permanência do *status quo*, uma vez que a “cultura do silêncio” e a “cultura da reprodução” estão firmando moradia nos espaços das escolas, promovendo a afirmação do novo senso-comum neoliberal de que a sociedade não pode se organizar de outra forma.

No caminho desse pensamento, as práticas educativas de caráter mercadológico aprofundam as dualidades históricas existentes em nossas sociedades, alargando a distância entre os muitos que possuem pouco e os poucos que possuem muito. A mercadorização da educação acentua, portanto, os contornos de uma sociedade marcada pelo individualismo e pela falta de solidariedade coletiva, reproduzindo uma ordem social excludente e acentuadamente desigual. Nesses contornos, a permeabilidade dos ideais neoliberais na educação não contribui para a promoção de um pensar crítico e reflexivo em torno da experiência humana em sociedade, contribuindo, sobretudo, para a perpetuação das estruturas sociais de opressão e para a afirmação e a sustentação da hegemonia do neoliberalismo em nossas sociedades.



REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORON, Atílio. Os novos leviatãs e polis democrática. *In*: SADER Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: APPLE, Michel W; GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Gentili, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Desencanto e utopia: a educação nos labirintos dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

Gentili, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, José Willington. O mercado como modelo para a educação. **Tribuna do Norte**, Natal/RN, 13 de janeiro de 2001, p. 6.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **A democracia no cotidiano da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

VITULLO, Gabriel Eduardo. **Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006 (Texto não publicado).

_____. Uma releitura das análises clássicas da transição e da consolidação. *In* _____. **Teorias da democratização e democracia na Argentina contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2007.