

A educação, o/a educador/a e a exclusão social

Education, the educator and social exclusion

Ruth Pavan

Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: ruth@ucdb.br

Resumo

O artigo é resultado das reflexões teóricas desenvolvidas na tese de doutorado em educação, "A reflexão dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre a exclusão social", defendida em 2005, na UNISINOS. Tendo como referência a teoria crítica em educação, discute os efeitos da hegemonia neoliberal para a educação e os desafios suscitados para o/a educador/a. Sustenta que a hegemonia neoliberal procura transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação passa de direito à mercadoria, aumentando os processos de exclusão. Os/as educadores/as são vistos como responsáveis pelos problemas educacionais, apontando como solução a competição e aplicação da lógica empresarial. Há ainda um processo ideológico de produção de sentido por meio do qual se enfatiza o "saber-fazer" em detrimento da reflexão teórica, sobretudo a crítica, vista como inútil e perda de tempo. O texto argumenta que para fazer frente à hegemonia neoliberal é necessário que o/a educador assuma seu compromisso político, seja um/a educador/a crítico/a, capaz de compreender os contextos que o leva a pensar/agir de uma determinada forma para contribuir com a construção de uma sociedade radicalmente diferente, em que os processos de exclusão sejam superados.

Palavras-chave

Formação de professores; hegemonia neoliberal; reflexão crítica; exclusão social.

Abstract

The article in hand is the result of theoretical reflections developed in a doctoral thesis on education, "The reflection of teachers on social exclusion", defended in 2005 at UNISINOS. The article, having as reference the critical theory of education, discusses the effects of neoliberal hegemony on education and the challenges brought up for the educator. The article supports the concept that neoliberal hegemony seeks to transform everything into goods, including education, which goes from being a right to becoming goods, increasing the processes of exclusion. Educators are seen as responsible for educational problems, pointing out as a solution the competition and application of business logic. There is also an ideological process of production of meaning by which "knowing how" is emphasized to the detriment of theoretical reflection, above all critical thinking which is seen as useless and a waste of time. The text argues that in order to face neoliberal hegemony it is necessary that the educator take on a political commitment, be a critical educator, capable of understanding the contexts which take them to think/act in a certain way so as to contribute to the construction of a radically different society, where the processes of exclusion are overcome.

Key words

Teacher training; neoliberal hegemony; critical reflection; social exclusion.

Discutir a relação entre a exclusão social e o processo escolar, bem como o papel do/a educador/a remete-me a Alencar (2001, p. 99), que, baseado em Hannah Arendt, afirma que “o ato educativo resume-se em humanizar o ser humano”. E prossegue: “Grande resumo, síntese admirável! E prática difícilíssima: tornar o humano mais humano não é simples, não está dado”. Parece-me que nada é mais pertinente no contexto atual, sobretudo nos seus aspectos desumanizantes de exclusão, do que pensarmos a educação do ponto de vista da humanização, como nos sugere Hannah Arendt. É importante percebermos o que torna o processo de humanização tão pertinente no momento e de que forma foram se constituindo processos de desumanização.

Outros autores também fazem esta reflexão abordando outros elementos, conforme podemos perceber em Arroyo (2001, p. 276): “Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome, dormindo na rua, ou dormindo amontoada em casa, uma infância sem carinho. Uma infância sem infância”. O autor prossegue afirmando: “O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos da infância e da adolescência”.

Assim, não é possível perceber a exclusão social e o processo educacional como se estivessem desvinculados, pois, se é necessário falar em humanização no processo educativo, é porque este se constitui no contexto social geral. Neste sentido, a escola, bem como o processo educativo,

podem fomentar a continuidade da legitimação de processos excludentes e desumanizadores produzidos pela sociedade. Mas também pode se constituir um espaço privilegiado de reflexão e prática incluyente, se seguir a perspectiva de que “educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades” (ALENCAR, 2001, p. 116). Ou ainda, conforme Gentili (2001, p. 42):

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. A escola democrática deve ser um espaço capaz de nomear aquilo que, por si mesmo, não diz seu nome, que se disfarça nos grotescos eufemismos do discurso *light*, cortês, anorético. O discurso cinico dos nossos governos, dos mercados da fé, do empresariado sensível e dos druidas tecnocráticos que, em vôo rasante, procuram interpretar a realidade a partir dos gabinetes ministeriais.

Desta forma, podemos dizer que se a educação historicamente tem contribuído para legitimar processos de exclusão, isso não significa que não possamos vislumbrar práticas educativas sensíveis aos excluídos. A exclusão social está vinculada à educação, e urge refletir sobre o papel que os/as educadores/as desenvolvem em relação a ela para articular novas possibilidades e vinculações, quiçá vinculações que façam da educação um espaço privilegiado de transformação social.

De certa forma, o que acabamos de destacar sobre a educação escolar revela que ela se encontra imersa em uma crise. Ela nunca deu e continua não dando conta de cumprir os fins a que se propõe, por diversas razões, mas, sem dúvida, em grande parte não dá conta por estar inserida em uma sociedade capitalista.

Para Moraes (2004), um tempo de crise como o que vivemos é também um tempo propício para que se veja o caráter salvacionista da educação vinculado à lógica do mercado, como se a redenção não só da sociedade, mas da própria educação estivesse exatamente nesta relação. Isto explica em grande parte o que vem acontecendo no campo educacional brasileiro, em que se vem reduzindo o papel do/a educador/a a uma função técnica e se o/a vê como não preparado para exercê-la, entrando em um processo de culpabilização do/a educador/a: “Conquanto não se chegue a afirmar que a apregoada precariedade da formação de docentes seja a única responsável pelo fracasso escolar – alardeia-se sua inequívoca culpabilidade neste caso” (MORAES, 2004, p. 140). Segundo a autora, embora haja uma grande produção acadêmica que aborda o/a educador/a e sua formação, são raros os trabalhos que tratam “[...] da produção do conhecimento, de seus processos sempre cumulativos de sedimentação e acréscimo, **de crítica e transformação**” (MORAES, 2004, p. 141; grifo meu). Isto mostra que os/as educadores/as estão sendo capturados pela lógica da eficiência e de conhecimentos profissionalizados, em que a crítica é vis-

ta como perda de tempo e a idéia de transformação social como ultrapassada, uma vez que a retórica oficial é de que estamos no último estágio de desenvolvimento da humanidade e o capitalismo é o fim para o qual tendem todos os grupos humanos.

Esta captura está relacionada à construção de alguns “padrões civilizatórios”, dentre os quais se podem destacar a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Postula-se que está havendo uma multiplicação da informação e do conhecimento, uma verdadeira democratização. Será que é isso mesmo que está ocorrendo? Penso que na sociedade atual, onde, como afirma Moraes (2004), usando o argumento de Chauí, a concentração, reprodução e acumulação do capital estão diretamente ligadas à informação e ao conhecimento (mais na primeira do que na segunda devido à lógica do capital financeiro em que a informação é a chave da acumulação instantânea), é no mínimo ingênuo acreditar que estejam acessíveis democraticamente. Ou seja, há efetivamente um abismo entre o potencial democrático do conhecimento e da informação e sua real efetivação. Uma sociedade capitalista a rigor não combina com democratização do conhecimento e da informação. Esta seria a sua ruína. Os defensores da tese de que existe uma democratização do conhecimento e da informação omitem que, cada vez mais, “[...] o poder econômico e a própria noção de desenvolvimento baseiam-se na posse e controle de informação e, portanto, bloqueiam as forças democráticas que reivindicam o direito de acessá-las, compreendê-

las, ou dominar seus códigos” (MORAES, 2004, p. 144).

Da mesma forma que a informação relevante não é democratizada, o conhecimento também não é e funciona como força ideológica para culpabilizar os excluídos pela sua exclusão. Como se afirma que o trabalho está cada vez mais ligado ao conhecimento, ter ou não ter os conhecimentos certos é visto como o diferencial de competitividade. Como se produz a ilusão de que os conhecimentos estão disponíveis e podem ser buscados por qualquer um, se a pessoa não os tiver é porque não os buscou, foi “preguiçosa”. Ou seja, a exclusão é culpa do próprio excluído.

Outra forma de percebermos a falácia da democratização do conhecimento e da informação, é que se pode observar facilmente que, ao mesmo tempo em que os discursos oficiais estão assumindo esta retórica, concomitantemente, reduzem-se os gastos em educação, deixando as universidades públicas sem recursos, os educadores de forma geral sem tempo para a produção do conhecimento. Sem maiores constrangimentos, fala-se em “treinamento” de professores, como se estes não precisassem de uma boa formação para o exercício intelectual, para pensar, para refletir criticamente, entre outras coisas, sobre os processos de exclusão. A educação segue hoje uma política simplista e superficial que pode ser sintetizada da seguinte forma: “Praticar, usar e interagir – uma interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talhe imediato e superficial” (MORAES, 2004, p. 148). Por isto, entendo

que é urgente conceber estratégias de luta em favor de um tempo de reflexão para os educadores, aquilo que na minha dissertação de mestrado (PAVAN, 1999) denominei de “Manifesto do Tempo Livre”.

Segundo Moraes (2004, p. 149), é necessário criticar a concepção de conhecimento que vigora hoje na educação, incluindo a escolar: “A supremacia do saber-fazer desqualifica o esforço teórico à perda de tempo e à especulação metafísica”. Ainda, segundo a mesma autora, como efeitos desta retórica do conhecimento prático temos a “desintelectualização” do/a educador/a e sua despolitização, reafirmando a suposta neutralidade da educação, propalada em nome de um saber técnico (considerado útil) em detrimento de um saber político (supostamente inútil, perda de tempo).

É importante destacar que a crítica que estou fazendo à sociedade do conhecimento e da informação não significa que a teoria crítica, que utilizo como referência, não reconheça a importância do conhecimento. Significa entender a dimensão política de todo e qualquer conhecimento. A sociedade em que o conhecimento é uma condição importante na definição das fronteiras da exclusão, não só se deve enfatizar o conhecimento nos processos educativos, mas lutar para que este seja gratuito e público para toda a vida. Mas, não se trata de qualquer conhecimento. Aqui a velha – mas nem por isso menos atual – afirmação de que não há neutralidade no conhecimento é de suma importância. Na dimensão crítica, o conhecimento, mais do que servir para adaptar-se às exigências do

mercado, deve ser uma ferramenta para compreender os processos de exclusão e desenvolver experiências alternativas. Estas devem ser experiências coletivas, pois a luta de indivíduos é sempre uma luta suicida. Só por meio da organização coletiva as possibilidades de transformação social começam a surgir.

Voltando à questão do conhecimento “saber-fazer”, cabe destacar, seguindo a concepção crítica, que sempre foi papel da educação procurar levar os seus educandos a uma compreensão das contradições da sociedade, levando-os a entenderem a sua realidade, bem como o lugar social e cultural que cada sujeito ocupa e, sobretudo, por que ocupa este lugar. Neste sentido, pode-se dizer que este papel continua fazendo a diferença entre um profissional crítico ou não. Para Morgado (2004, p. 109), o contexto de exclusão e desigualdade hoje existente faz com que os/as educadores/as se vejam imbuídos/as de novas responsabilidades para “[...] a construção de uma sociedade mais inclusiva e, conseqüentemente, mais solidária e mais democrática”.

Num certo sentido, pode-se observar que a educação não tem conseguido acompanhar a velocidade das mudanças produzidas pela tríade *ciência-tecnologia-economia*, fazendo com que mesmo educadores/as imbuídos da luta por uma sociedade diferente se vejam incapazes de promover mudanças substanciais. Afirma Morgado (2004, p. 110): “[...] a educação não tem conseguido evidenciar-se nem como um serviço público distribuído eqüitativamente, nem assumir-se como fórmula compen-

sadora das desigualdades”.

As causas do fato de a educação não dar conta deste papel não devem ser buscadas no/a educador/a, como se este/a fosse simplesmente ineficiente ou não tivesse as habilidades e competências necessárias.

A explicação passa, necessariamente, pela compreensão de um contexto muito mais amplo. Para Morgado (2004), somos herdeiros de uma época que nos fez crer equivocadamente que desenvolvimento econômico significa automaticamente desenvolvimento social ou, até mesmo, inclusão social, “[...] remetendo para segundo plano os ideais humanistas e emancipadores que devem nortear qualquer sociedade democrática” (MORGADO, 2004, p. 110).

Porém a realidade atual não deixa dúvida de que a relação automática entre desenvolvimento econômico e melhoria da qualidade de vida é uma grande falácia, pois o que vemos é um aumento vertiginoso do número de excluídos em todos os países, por meio do aumento do desemprego, diminuição dos salários, perda de direitos sociais e desmantelamento de serviços públicos.

Dentro da teoria crítica, entretanto, a educação continua a ser vista como uma possibilidade de transformação social, e, segundo Giroux (1997), deve-se fazer um esforço para, apesar de muitas vezes se observar o contrário, identificar espaços de luta e transformação social, ou, como afirma Freire (1999), acreditar na mudança não por uma questão de teimosia, mas por uma necessidade ontológica, pois sem acre-

ditarmos na mudança nos tornamos desanimados e nos sentimos até mesmo incapazes de lutar. Isto evidentemente favorece a perpetuação do *status quo* da sociedade, pois sabemos que toda e qualquer mudança social só virá com muita luta e organização popular.

A compreensão do contexto que dificulta um processo educativo incluyente, tendo em vista que a transformação social implica o reconhecimento do triunfo da hegemonia neoliberal. Ressalto que, para compreendê-lo, é fundamental não associarmos a nossa reflexão a uma concepção mercadológica, pois os que defendem o livre mercado “[...] referem-se sempre à qualidade dos ‘incluídos’ ou ‘integrados’, nunca à dos ‘excluídos’ ou ‘marginais’. São as conseqüências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional [...]” (GENTILI, 1995, p. 174).

Ainda, segundo o mesmo autor, para o neoliberalismo a qualidade na educação é vista como uma mercadoria a ser vendida, nunca como um direito de todo/a cidadão/ã. De acordo com Gentili, para lutar contra os discursos conservadores hegemônicos precisamos levar em conta três aspectos fundamentais:

Primeira: “qualidade” para poucos não é “qualidade”, é privilégio. Segunda: a “qualidade” reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que definem qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva. Terceira: em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção. (GENTILI, 1995, p. 176).

Para os autores críticos, não há dúvida de que estamos vivendo um período de hegemonia neoliberal que traz uma série de conseqüências negativas para a educação. Ela deixa de ser vista como direito e passa a ser vista como mercadoria. Antes de descrever estas características, penso ser oportuno explicar como se construiu/constrói esta hegemonia.

Para esta compreensão, a “relação entre escolaridade e poder econômico, político e cultural não é uma reflexão posterior. Trata-se de parte constitutiva do próprio existir da escola” (APPLE, 2000, p. 152). Portanto, devemos discutir aqui aspectos que nos remetem ao contexto mais geral e sua relação com a educação. Entendemos, então, a educação como uma dimensão da sociedade que está estreitamente vinculada com as diversas formas de poder, e esta vinculação em vez de nos deixar incapazes de agir, nos faz compreender que “as formas de poder não deveriam ser reificadas, vistas como ‘coisas’, mas deveriam ser consideradas conjuntos complexos de relações sociais” (MAYO, 2004, p. 30). Compreender o poder de uma forma dinâmica e como elemento que atravessa todas as relações sociais nos permite também exercê-lo, já que como docentes estamos também compondo as relações sociais existentes na sociedade.

Evidentemente não podemos, simplesmente, nos fundamentar em um otimismo ingênuo e pensar que os poderes exercidos pelos diferentes grupos são exercidos sob as mesmas condições, e é neste sentido que trazemos, inicialmente, para nos ajudar a compreender as complexas relações

de poder existentes em nossa sociedade neoliberal, o conceito de hegemonia, pois é importante reconhecer que há grupos que conseguem se impor em relação a outros grupos.

Assim, podemos entender que o “conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados” (APPLE, 2000, p. 43). É de fundamental importância ressaltar que a hegemonia nem sempre se estabelece pelo uso da força bruta e de fácil percepção. Em vez disso, muitas vezes “baseia-se na ‘obtenção do consenso’ em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p. 43). Isto torna mais complexa a compreensão dos meandros do poder necessária para nos dar condições de buscar rupturas e transformações na sociedade.

É necessário lembrar que é impossível falar de hegemonia sem falar em ideologia, pois a hegemonia só se mantém pela ideologia. Segundo Giroux (1997, p. 127), “as condições sob as quais os professores trabalham são mutuamente determinadas pelos interesses e discursos que fornecem a legitimação ideológica para a promoção de práticas escolares hegemônicas”.

Freire (2002, p. 142), de uma forma quase poética, afirma: “O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que pa-

recem muito mais manchas do que sombras mesmas”.

Ressaltamos, com McLaren (1997, p. 209), que a “ideologia permeia toda a vida social, e não se refere simplesmente às ideologias políticas do comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo ou existencialismo”. Baseado em outros autores também críticos da área da educação, ele amplia o sentido de ideologia, não ficando restrito à compreensão marxista de “falsa consciência”. Para o mesmo autor, a ideologia “refere-se à produção e representação de idéias, valores e crenças e à maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos e grupos” (McLAREN, 1997, p. 209). Utilizo o termo ideologia para compreender os caminhos que a educação e os/as educadores/as vêm percorrendo e algumas de suas possíveis razões. Assim reitero:

Colocada de forma simples, a ideologia refere-se à produção de sentido e significado. Pode ser descrita como um modo de ver o mundo, um complexo de idéias de vários tipos de práticas sociais, rituais e representações *que tendemos a aceitar como naturais e de senso comum*. É o resultado da intersecção de significado e poder no mundo social. Costumes, rituais, crenças e valores freqüentemente produzem, dentro dos indivíduos, conceitos distorcidos do seu lugar na ordem socio-cultural e, assim, servem para reconciliá-los com aquele lugar e disfarçar as relações desiguais de poder e privilégio, o que é, às vezes, denominado de “hegemonia ideológica” (McLAREN, 1997, p. 209).

É neste sentido que chamo a atenção também para a compreensão do conceito de exclusão. Embora tenha um forte elemento econômico, esta também

deve ser compreendida na sua multiplicidade de dimensões (raça, gênero, etnia, nacionalidade...).

Ressaltamos que apesar do controle hegemônico apresentar-se de forma complexa, duradoura e resistente, há tentativas de miná-la tanto do ponto de vista ideológico como econômico, ainda assim concordamos com Mayo (2004, p. 39), que afirma que a hegemonia caracteriza-se por um conjunto de aspectos: “tem uma natureza não-estática (está constantemente aberta à negociação e renegociação e, portanto, a ser renovada e recriada); é incompleta, seletiva, e existem momentos nos quais todo processo passa por uma crise”. Segundo o autor:

Isso indica que pode haver espaço para uma atividade contra-hegemônica, a qual pode ser muito efetiva em momentos altamente determinados. Também há áreas excluídas da vida social que podem constituir um terreno de contestações para as pessoas envolvidas nessas atividades contra-hegemônicas (MAYO, 2004, p. 39-40).

Neste sentido, destaco que a teoria crítica vê a escola como um espaço de possibilidade (GIROUX, 1997), onde se pode construir a contra-hegemonia. Da mesma forma, os educadores também são vistos como sujeitos capazes de lutar contra o pensamento hegemônico por meio da construção de uma reflexão contra-hegemônica.

Com o intuito de explicitar os efeitos perversos desta hegemonia neoliberal, abordo a situação de desigualdade do nosso país, tornando visível o que acontece no contexto da sociedade de hegemonia neoliberal em termos de exclusão, bem como as mudanças que a educação vem

sofrendo em nome de um *ajuste* necessário para se adequar aos avanços atuais do capitalismo. Assim, trago um dado estatístico que nos situa, ainda que brevemente, em termos da desigualdade social:

O Brasil, quinto país mais populoso do mundo, é um dos mais desiguais – está na 167ª posição do *ranking*. Nele, em média, para cada 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres, os 10% mais ricos recebem 65,8. Ou seja, os mais ricos se apropriam de uma renda quase 66 vezes maior que os mais pobres (POCHMANN, 2004, p. 62).

É importante reiterar o quanto antigos problemas continuam nos acompanhando. Infelizmente, eles não são novos; são, sim, parte integrante do nosso processo histórico, sobretudo no mundo capitalista, e, ao contrário da afirmação dos neoliberais de que com o avanço do capitalismo o mercado vai equilibrar a sociedade, assistimos cotidianamente aos processos de exclusão se acentuarem. Como destaca Frigotto (2001, p. 26-27):

O que nos parece intrigante e paradoxal é que chegamos ao final do século – [...] – mostrando que as análises de Marx e Engels sobre a natureza violenta e excludente do capital não tiveram evidências tão candentes como no final do século XX e o que sobressai é um domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que tentam nos convencer que o capitalismo é eterno.

Embora haja o discurso do equilíbrio, via livre mercado, é necessário destacar que a crise é inerente ao capitalismo: “O aumento da produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-

obra expulsa do sistema produtivo" (PINO, 2001, p. 68). O autor prossegue sua explicação acerca da produtividade capitalista atual ressaltando que mesmo que haja o aumento da produtividade, "[...] as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra. Operando dessa maneira, o sistema cria não somente marginalização mas propriamente a exclusão social" (PINO, 2001, p. 68-69).

Pino (2001) demonstra que o discurso neoliberal de que o avanço do capitalismo traria mais equilíbrio para a sociedade é falso, pois este tem aumentado a já gritante desigualdade econômica, principalmente através de processos de exclusão do mercado do trabalho, com pouca ou nenhuma possibilidade de reinserção nesse mercado. O desemprego é estrutural:

Se a produtividade faz reduzir o trabalho necessário, não há uma correspondente liberação de tempo para a vida. A liberdade que existe é para expulsar um contingente enorme e cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras, trazendo como consequência exclusão e miséria. Sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não tem um caráter social. Ao contrário, reverte exclusivamente para o capital (PINO, 2001, p. 69).

Neste contexto de crise, como já destaquei anteriormente, a educação é vista como a solução (MORAES, 2004). Mas não é qualquer educação. A própria educação deve mudar, e, segundo os neoliberais, esta mudança passa pela mercadologização. Para Gentili (1999, p. 11): "Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta

transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise".

Neste sentido, não é possível negligenciar a hegemonia neoliberal no nosso cotidiano, pois, onde quer que nos encontremos, podemos afirmar com Gentili (1999, p. 09) a "importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica". A questão que se nos apresenta novamente é: de que forma isto afeta a educação? A política neoliberal afeta a educação, sobretudo, quando coloca em xeque o direito que a população tem de usufruí-la. Pois, para o neoliberalismo, é importante "garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal" (GENTILI, 1999, p. 12).

Esta compreensão de "ordem social" atravessa todas as instâncias da vida em sociedade, e qualquer entendimento contrário à idéia de competição, livre mercado, modernização, liberdade individual são, para o neoliberalismo, "nefastos para a própria democracia" (GENTILI, 1999, p. 13).

Neste caso, vale ressaltar o que escreve Frigotto (1999, p. 84), na sua crítica ao neoliberalismo:

A idéia mais trabalhada no plano da ideologia neoliberal, fortemente "*globalizada*" pelo monopólio do grande poder fascista deste final de século, a mídia, particularmente a televisão, é de que não há nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de *ajustar-se* à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente.

Ainda segundo Frigotto (1999, p. 85): "Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais". E o resultado disso é a perda de direitos sociais conquistados a duras penas pelos trabalhadores. Conforme o mesmo autor: "O resultado deste processo é que se acaba reprivatizando ou mercantilizando os direitos sociais garantidos pela esfera pública" (FRIGOTTO, 1999, p. 85). Nesta arena de mercantilização se situa também a educação.

Nesta mesma direção, Gentili (1999, p. 09) aponta que a estratégia neoliberal vai em dois sentidos: "por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc.". O outro sentido se dá por meio de estratégias que impõem novos diagnósticos sobre a crise, construindo significados novos para "legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades" (GENTILI, 1999, p. 09). Essas estratégias utilizadas têm sido, de fato, eficazes, pois o resultado é evidente tanto nos meios de comunicação quanto na disseminação de governos neoliberais. Ao se referir à América Latina, Gentili (1999, p. 15) lembra que esta, "de fato, foi o cenário trágico do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial: a ditadura do General Pinochet iniciada no Chile em 1973". Nos outros países da América Latina, o neoliberalismo tem triunfado via voto popular, o que demonstra claramente a força da ideologia neste processo.

A implementação do neoliberalismo

na segunda metade do século XX passou "a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental" (GENTILI, 1999, p. 15-16).

Com base nestes acontecimentos, Gentili (1999) faz uma análise dos discursos que o neoliberalismo usa para resolver os problemas educacionais. Embora, como ele mesmo afirma: "A possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica" (GENTILI, 1999, p. 16), entendo com ele que o conhecimento desta retórica faz parte das estratégias de luta contra ela, sobretudo contra os processos de exclusão que a acompanham.

Ainda segundo Gentili (1999, p. 17), o problema da educação, para o neoliberalismo, é "de uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares". De acordo com esse argumento, todos os problemas que a educação escolar apresenta são decorrentes da incompetência de quem nela trabalha, ou seja, dos educadores.

Paiva (2001, p. 61), ao referir-se à competência, destaca que os aspectos pessoais que anteriormente complementavam o currículo para conseguir um emprego hoje são prioritários e utiliza a expressão "importância da disposição de adaptar-se alegremente". Ou seja, a lógica neoliberal centra-

se na pessoa, o que significa, como já afirmei anteriormente, responsabilizar o/a educador/a pelos problemas da educação.

Ainda na perspectiva do neoliberalismo, nós não temos na educação “uma crise de *democratização*, mas uma crise *gerencial*” (GENTILI, 1999, p. 17). Ainda segundo o mesmo autor, de acordo com o neoliberalismo é esta crise que provoca os problemas escolares, como repetência, evasão, analfabetismo funcional e outros. Em síntese, para o neoliberalismo, o problema da escola é gerencial, é técnico.

O ideário neoliberal se baseia na supostamente ilimitada liberdade de escolha do indivíduo. E para ampliar cada vez mais a liberdade de escolha, para o neoliberalismo, se diminui o Estado e se dissemina o mercado. E, neste aspecto, também na educação, “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da *política* para a esfera do *mercado*, questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de *propriedade*” (GENTILI, 1999, p. 20).

E, nessa transposição do direito para mercadoria, se redefine “[...] a noção de *cidadania*, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas [...]” (GENTILI, 1999, p. 20-21).

Os culpados pela crise educacional, com base nos pressupostos neoliberais, não são só o Estado interventor e os sindicatos:

O problema é mais complexo: os indivíduos são culpados pela crise. [...] Os pobres

são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento dos filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1999, p. 22).

Para os neoliberais, já que o problema está na ausência de um mercado educacional, na ausência de competição, a solução só pode estar na privatização da educação. “As instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais” (GENTILI, 1999, p. 29).

É contra esta hegemonia neoliberal presente tanto na sociedade quanto na educação que a escola e os seus educadores, na perspectiva crítica, devem lutar, construindo um pensamento contra-hegemônico. Segundo Mayo (2004, p. 43), os educadores “[...] devem ser entendidos como intelectuais orgânicos em relação aos grupos ‘subalternos’ aspirantes ao poder. Isso implica que eles deveriam estar comprometidos politicamente com aqueles a quem ensinam”.

O termo utilizado recorrentemente por Freire (1999; 2002 e 2003) para caracterizar o/a educador/a que se opõe ao neoliberalismo e a sua lógica de exclusão é educador/a crítico/a, enfatizando a necessária relação dialógica entre educador/a e educando/a. O mesmo autor explicita que o diálogo não é espontaneísmo, e tampouco acontece com o professor ou professora “todo-poderoso/a”. A relação dialógica não é a anulação do ato de aprender, como algumas vezes se supõe.

O ato de aprender e o de ensinar “[...] só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando” (FREIRE, 1999, p. 118).

Para Giroux (1997 e 1999), os/as professores/as devem ser intelectuais transformadores. “Os educadores têm uma responsabilidade pública que por sua própria natureza os envolve na luta pela democracia. Isso torna a profissão do professor um recurso público singular e poderoso” (GIROUX, 1999, p. 26).

Também para Apple (2003, p. 271), o papel fundamental do/a educador/a e da educação crítica consiste em questionar, e questionar a hegemonia que, como ar-

gumentei, hoje é neoliberal:

A educação tem de questionar rigorosamente nossas instituições dominantes na área do ensino e da sociedade em geral e, ao mesmo tempo, esse questionamento deve envolver profundamente aqueles que menos se beneficiam com as formas segundo as quais essas instituições funcionam agora. Ambas as condições são necessárias, uma vez que a primeira sem a segunda seria simplesmente insuficiente para a tarefa de democratizar a educação.

Assim, a educação e o/a educador/a que tem o compromisso com a transformação da sociedade não pode deixar de compreender o contexto que nos leva a pensar/agir como pensamos/agimos. Só assim poderemos criar outras formas de pensar/agir. Quiçá formas que construam uma sociedade radicalmente diferente, uma sociedade sem exclusão.

Referências

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 97-117.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 270-279.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais

teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-50.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 75-105.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

_____. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 25-43.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Maria Célia M. de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: Moreira, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 139-158.

MORGADO, José Carlos. Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: Moreira, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-137.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.

PAVAN, Ruth. *As opções do tempo livre dos professores e professoras e a sua relação com a prática docente*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*.

São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-89.

POCHMANN, Marcio et al. (Org.). *Atlas da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 4: A exclusão no mundo.

Recebido em 03 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 23 de novembro de 2005.