

A MODERNIDADE E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Maura da Silva Leitzke^{1 2}

Resumo: O presente artigo busca discutir as mudanças no discurso que concerne à educação brasileira com enfoque nas transformações das práticas discursivas que ensejaram profundas alterações no discurso educacional. Para isso, contribuíram principalmente as mudanças no mundo globalizado e a mercantilização da educação brasileira, sem contar os reflexos da tecnologização que invadiram o discurso das instituições de ensino, buscando identificar, nas construções discursivas, pistas desses fenômenos sociais que passaram a permear o discurso da educação no cenário nacional contemporâneo.

Palavras-chave: Educação; globalização; mercantilização.

Abstract: The idea behind this article is that in complex societies like our own there are many aspects in discourse to be investigated. This article focuses particularly on the changes of the discursive practices responsible for deep transformations in educational discourse. For this, there are some points to be considered like the phenomenon of globalization and the mercantilization verified in the Brazilian education through to the reflexes of technological educational in at temptation to verify in discursive constructions some clues of these social phenomenon that perpass the educational discourse in contemporary national scenery.

Keywords: Education; Mercatilization; Globalization

¹Este trabalho destina ao VII Congresso Internacional de Educação, no eixo temático - **Pós-Modernidade e Educação**

²Doutoranda em Educação no PPGEDU da Universidade de Passo Fundo; Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Professora das Faculdades João Paulo II; e-mail maura@uri.edu.br

1 Introdução

O futuro não é o que era, para tentar delinear brevemente algumas mudanças que têm transformado o modelo educacional reflexo da globalização, no campo de atuação onde as alternativas lutam contra uma utopia que coloca o mercado como único regulador da vida cotidiana moderna, destruindo qualquer outro critério que não tenha o mercado como eixo balizador, um espaço onde competem diferentes visões diferenciadas sobre esse novo modelo educacional globalizado e mercantilista que pode pôr em perigo as próprias ciências sociais e humanas, ou tornar inviável o tempo necessário para que sejam elas reinventadas, diante desse cenário surge a necessidade eminente de discutir o fortalecimento do agir público destinado a contrapesar o avanço desenfreado de interesses privados que tendem a mercantilizar a educação, fragilizando o conhecimento cognitivo.

A história tem se moldado num atropelo de memória e contextualidade, espaço público que é transformado em seara de deficits, uma vez que, toda a ciência ocorre no elemento do discurso, (Derrida, 1989) - que, para ser válida, precisa reduzir os custos de preocupações sociais, que é traduzida na contemporaneidade na redução de direitos.

Contemporaneamente a educação, poderia ser traduzida no conjunto de técnicas, métodos e procedimentos que regem os sistemas de ensino em políticas integradas entre sujeitos profissionais que trabalham e seu destinatário o cliente - esse tripé não tem conseguido uma relação harmônica tendo em vista que esse processo não atende hegemonicamente todos os sujeitos envolvidos na relação, traduzindo-se em uma relação muito mais de segregação do que de harmonia, tendo em vista que os processos de maximização e valorização da produção e consumo se tornou o grande regulador do mercado.(Kopnin,1978).

2 A influência mercadológica contemporânea no processo educacional

O capitalismo tornou-se forma cognitiva (Lazzarato, Corsani, Boutang, et al., 2004), transformando o campo educacional em mercado negocial, com notáveis esforços para transformar a educação em mercadoria como uma expressão de interesses de classe, um processo evidente na ideia fundamental de fragilidade na qualidade educacional, demonstrando claramente a pressão para limitar, erradicar ou

instrumentalizar as chamadas ciências sociais e humanas epistemológicas, dando lugar a um conhecimento balizado e raso.

A razão está localizada na natureza específica e autorreferencial do capital cognitivo, bem como, do capital financeiro que prima pelo nivelamento. O capital financeiro não vem, na verdade, fazer valer a sua homogeneidade, visa, todavia, a separação de cada nível quanto ao resultado de sua produção financeira afastando-se do capital cognitivo. O capital de conhecimento cognitivo e a forma financeira capital permanecem distintas, e dão origem a uma série de descasamento e inconsistências. (Lazzarato, Corsani, Boutang, et al, 2004).

Com as alterações paradigmáticas no sistema produtivo do final do XX para uma economia do conhecimento (Lisboa, 2000), o mundo começa a sofrer uma influência jamais experimentada em sua história. Ditames que passam a regular a sociedade como um todo, desde os desejos e os afetos, a subjetividade, as motivações, ritmos, impulsos vitais, criatividade, mercantilizando as relações.

Um movimento estratégico que influencia e modifica o significado dos processos de produção de conhecimento, para dar novo significado ao mundo a partir de, e para, o dogma vigente, uma nova compreensão que mostra claramente o carácter axial da localização, apropriação e instrumentalização de saberes e fazeres que no âmbito acadêmico desaparece em sua lógica quando foi passado (futuro) das ciências sociais e humanas, bem como de profissionais de educação, que precisam adaptar-se a um novo modelo de educação, as demandas de educandos que assumem condição de clientes e não assistidos, que buscam produtos educacionais flexíveis que possam se adaptar as demandas e anseios do mercado de capital. (Faria, 2004)

No âmbito acadêmico, as principais incoerências atinentes ao capitalismo cognitivo, se localizam na difusão e na apropriação do conhecimento, uma vez que este conhecimento deve gerar valor difuso, porém, essa difusão tende a reduzir o grau de apropriação desse conhecimento. Essa difusão tende a reduzir o grau de apropriação, pelo paradigma: o tempo da vida com o tempo da produção.

O tempo de vida segue com a velocidade necessária do aprendizado completo, enquanto que o tempo da produção ao contrário se norteia pela velocidade de

aprendizagem simplificada, que gera um mundo, alienante, de objetivos e comportamentos de estranhamento em relação ao mundo da vida. Com o fim de minimizar e reduzir o investimento em novos conhecimentos, obtendo portanto, fora do processo de aprendizagem social e valor da produção. (Lazzarato, Corsani, Boutang, et al, 2004).

Esse investimento cognitivo globalizado, balizando indivíduos empresas e territórios em nome no benefício financeiro, gera um risco que se relaciona com a qualidade do que se produz e sua aplicabilidade. Esse risco de se balizar o conhecimento no tempo da produção reside por vezes no erro quando da busca pela orientação em situações de complexidade, onde o valor de recursos próprios não é garantia de uma resposta adequada e eficaz.

Portanto, a linearidade e homogeneidade dos processos atuais cognitivos que norteiam e dominam a apropriação hegemônica das formas instituídas de construção conhecimento na academia, (Holquist, 1994), trazem as condições e contradições nesses processos de produção que são desenvolvidos e reproduzidos, uma vez que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso é imensa, porque as chances da atividade humana são inesgotáveis.

Esta atividade é relativa, e como tal, dinâmica, e desequilibrada desigual, capaz de gerar e mover-se pelo conflito como devedor de uma certa ideologia de consenso, o ruído e distorção em relação às ciências sociais e humanas, pela perspectiva de quebra significativa da noção histórica ou evolutiva da identidade estrutural de todos os tipos de fenômenos sociais e culturais. (Culler, 1978).

Tornar a ideia de conhecimento, como ideal mercantilista gera enfraquecimento do processo de conhecimento resultando em situações de perplexidade e crise, situações estas que, talvez, sejam as mais usuais e recorrentes para fazer referências ao momento que se vive. A crise associa-se diretamente ao contexto mais geral, ao estado do mundo em que vivemos e a partir de que perspectiva o percebemos. (Ascarelli, 2001).

A perplexidade associa-se, mais diretamente, ao nosso estado emotivo, nossos sentimentos frente ao estado do mundo, uma disposição emotiva geral bem

compartilhada e facilmente comunicável e compreendida, tornada intuitiva e comum. Importa para o nosso propósito, então, a sugestão de Negt:

Mas em primeiro lugar importa mais precisamente o próprio conceito de crise. Crítica e crise possuem uma comum origem grega. Eles vêm de *krino* que significa algo como cindir, separar e, ao mesmo tempo, decidir. Se se diz de algo que está em crise, isto quer dizer que o que antes fazia parte de uma unidade cujos elementos eram aceitos como evidentes em sua vinculação, passam a separar-se, até a possibilidade extrema de sua dissolução e de sua exclusão do todo. (Negt, 1984, p.14)

O início da modernidade pode ter sido simultaneamente o início do mais recente período de asfixia induzida do desejo. A escolha da razão como instrumento privilegiado de mediação entre o homem e a natureza e entre um homem e outro, figurada pelo Iluminismo, a ética da Revolução de 1789 e a ideologia do capitalismo embrionário do século XIX deram-se as mãos para reduzir a busca da felicidade à procura do bem-estar, o prazer à comodidade (assim como o luxo ao conforto — e luxo e luxúria têm a mesma raiz.) e, enfim, o desejo à necessidade. (Coelho; 1997)

Essa consideração afeta profundamente o tema de nosso estudo, uma vez que suas implicações, como assinalamos, evidenciam a continuidade de elementos de crise característicos do período como um todo, desde os seus inícios e, agora, em maior evidência. A ideia de *progresso*, *objetividade*, vão sendo percebidas como dimensões importantes da *crise* e sua caracterização.

O sistema de educação que se compreendemos necessário, deve ser aquele que investe na formação de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, de acordo com Freire, como aquele que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (Freire, 2000, p. 44)

A problemática referente ao carácter mercadológico da educação, está situado ao lado de um outro problema inerente à modernidade: a modernização, que é percebida como processo intrínseco ao desenvolvimento da sociedade civil e não deixou de observar também que, mesmo nesse processo, há um espaço próprio para a contestação de uma ordem que subjuga o homem aos meios de produção, isto é, na crença de que a

razão e a ciência como reflexão crítica da sociedade, da história humana, não são apenas objetos de desenvolvimento técnico-instrumental, constituindo-se nos melhores atributos do homem de compreensão e busca de melhorias da vida em todos os aspectos.(Sacristan, 1999)

Como afirma Giddens (1991: 58-59): *“A produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição”*. Todavia, ao que parece o conhecimento reflexivo da modernidade marcou a certeza inerente a este, mesmo no domínio das ciências naturais. Isto significa que na modernidade a ciência é posta constantemente a prova, sujeitando-se constantemente a revisões – onde um paradigma pode ser superado por novas descobertas. Dessa forma, o conhecimento sempre está sob prova e o risco de ser descartado ou modificado. A reflexividade moderna potencializa este processo, dessa forma o conhecimento cognitivo facilmente se transforma em campo educacional de mercado negocial.

Nessa ideia de modernidade pode-se dizer que a educação transformou-se em mercadoria e comércio (Bottomore, 1998), podendo ser comprada ou vendida, numa perspectiva de acumulação de capital, entendimento que reduz o sentido social da educação aos interesses do lucro e do capital econômico, apresentando um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades.

Entretanto, não estamos frente a uma situação em que seja possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade. O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança assustadoramente. Giddens,(1991) trata essa mudança como a passagem da sociedade do trabalho para a sociedade do consumo; ao invés da atitude ativa política, institui o sujeito passivo/consumidor, mas acima de tudo contesta a ideia global de negatividade em relação a essas mudanças, entendendo que a modernidade é inerentemente e globalizante, e as transformações se impõem ao evoluir social, Poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes. (1997, p.74).

Deve ser salientado que, mesmo alguns elementos que são próprios da razão e da ciência, como seria o caso por exemplo da cultura enquanto forma de tradução da expressão social, traduzindo as reproduções, que dão origem ao um acervo histórico, portanto, um direito universal, esses mesmos elementos começaram a ser, a partir do século XX, incorporados como patrimônio particular de corporações economicamente fortes e ligadas a grupos políticos (liberais; neoliberais) orientados por princípios puramente econômicos, portanto, implícito nela um valor de troca.

A educação passa a ser ofertada precariamente pelo Estado, como resultado não de interesse universal, mas de troca tributária, numa ideia liberal que determina as diferenças sociais e, assim, as diferenças nos “tipos de níveis de cultura reproduzíveis em grau e qualidade diferentes para as diversas classes sociais. Onde o direito de propriedade contradiz os direitos humanos democráticos (Gentili, 1995). Deixando clara a nocividade da mercantilização da educação.

3 Considerações

É tendência moderna a promoção da educação a partir da liberalização, com a abertura de espaços no setor público à competição e domínio mercantilista, mesmo nessas hipóteses, deve o Estado deter o controle sobre as políticas consideradas universais, exercendo sua função fiscalizadora, uma vez que, mesmo as políticas que pretendem incorporar o setor privado na gestão dos direitos sociais, entre eles destaca-se a educação, não deixam de ser políticas que partem antes do Estado e, secundariamente, do mercado.

O controle estatal se faz necessário, tendo em vista ser este princípio balizador do estado democrático de direito, que busca última ratio a manutenção da igualdade de oportunidades para usar, desenvolver e desfrutar das capacidades que cada pessoa possui. A liberdade de influência de capital financeiro é fator permissivo determinante para que se permita uma profunda penetração desse mesmo capital nos setores educacionais em todos os níveis, que passam a operar não mais como fonte de conhecimento cognitivo e sim como fonte rentável de comércio, a educação/ conhecimento passa a ser considerado produto mercantil negociável.

Na medida em que as tentativas de limitar essa expansão mercadológica, passa pela via da regulação ou restrições legais, parecem não alcançar o fim desejado, devem portanto, ser adotadas políticas públicas como forma de preservar as condições para que a educação não seja definitivamente convertida em mercadoria negociável, engolida por um mercado de capital que busca unicamente o lucro, desrespeitando o valor do conhecimento cognitivo capaz de formar sujeitos críticos.

Entretanto, transformar tal formulação em política prática pressupõe superar desafios complexos, que se iniciam com a construção de uma estratégia comum de valorização do público. O problema é que longe estamos de conseguir estabelecer tal estratégia.

4 Referencias Bibliográficas

ASCARELLI, Tullio. *Problemas das sociedades anônimas e direito comparado*. 1a . ed. Campinas: Bookseller, 2001.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASH, Scott. *Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997

CULLER, Jonathan. *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama, 1978.

DERRIDA, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1989.

FARIA, José Eduardo. *Direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 2004 .

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GENTILI, Pablo. *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.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

HOLQUIST, Michael. *Dialogism. Bakhtin and his world*. Londres/ Nueva York: Routledge, 2004.

KOPNIN, Pavel Vassilyevith. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.100

LAZZARATO, Maurizio, CORSANI, Antonella, BOUTANG, Yann Moulier. *Capitalismo cognitivo*. Madrid : Traficantes de Sueños , 2004.

LISBOA, Armando de Melo. *Economia Popular: um esboço de conceituação*. In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. *Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2000.

NEGT, Oskar. *Rosa Luxemburgo e a renovação do marxismo*. In: HOBBSBAWM, Eric John (org.). *Historia do marxismo*. São Paulo, Paz e Terra, 1994, v.III. Paulo: Iluminuras/FAPESP; 1997.

SACRISTÁN, J.Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.