

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E CIÊNCIA NA ORDEM CAPITALISTA: É POSSÍVEL SERVIR A DOIS SENHORES?*

Adelino José de Carvalho Dias

Introdução

O capítulo problematiza o desejo de construção de uma educação humanista e transformadora que envolve parte considerável dos educadores que atuam nas escolas considerando as mediações que envolvem o Estado, a ciência e os processos de formação humana em construção na ordem capitalista, explorando as contradições presentes neste processo. Diante das exigências impostas pela mundialização do capital, reflete-se em que medida a instrumentalização do conhecimento em favor dos interesses do mercado definiu o modelo de educação projetado na Constituição Federal de 1988 e que repercuta nos espaços em que se materializa a educação no Brasil nas últimas décadas.

Educação e ciência na sociedade capitalista

De início lembramos que a organização da educação em um agrupamento humano não se realiza de modo isolado em relação à realidade social na qual ela se insere, como se o modelo implantado em cada país surgisse a partir de bases empíricas meramente nacionais ou de projetos idealistas bem-intencionados que almejam transformações na vida do homem a partir do saber.

Ao interesse dos argumentos que sustentam este texto, partimos do pressuposto que a própria organização da ciência no mundo atual tornou-se refém de grandes conglomerados privados, submetendo-se às formas vigentes de reprodução do capital e se distanciando cada vez mais de servir à humanidade como um todo, de modo que ocorre uma negação da promessa iluminista de propagar as benesses do avanço científico aos diversos lugares do mundo, servindo antes à descoberta de novas formas de exploração do homem sobre o homem, na medida em que poucos

*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.157-174

decidem o que deve ser produzido, como deve ser produzido e para quem será produzido.

Educar o homem para produzir o conhecimento científico caracteriza-se, portanto, como mais uma armadilha trazida pela lógica do capital caso as descobertas realizadas não venham em direção às necessidades que lhes são essencialmente prioritárias, de modo que produzir em favor do avanço da ciência não significa produzir em favor do desenvolvimento humano se, ao final, não estejam presentes resultados que sirvam à diminuição do seu sofrimento e das formas atuais de opressão a que está submetido¹.

Se assim é, portanto, torna-se utópico considerar a possibilidade de que a implementação de projetos educacionais de matiz democrático ou mesmo de reformas no sistema de educação que partem dessa perspectiva avancem para além dos limites de manutenção da ordem societal vigente. Por esta razão, inclusive, que os projetos e/ou as reformas anunciam, em regra, o novo, pouco se detendo na análise e consideração das causas que levaram àquela condição. Pela mesma razão pouco mudam no estabelecido, assumindo, com o tempo, o fracasso de suas proposições iniciais, já que, em regra, acabam por se constituir em projetos e reformas que em nada reformam ou contestam no sistema do capital e que, por extensão, tendem a contribuir para a manutenção da estrutura de um determinado modelo de educação.

Neste sentido se institucionalizou, sob o império do capital, uma educação pragmática, já que serve, em especial, ao fim de municiar o sistema dos conhecimentos e das pessoas habilitadas a gerir a máquina produtiva. Para além deste pragmatismo, inclusive, a educação serviu para divulgar ideias que valorizam a expansão do sistema do capital, (de)formando homens em função de suas necessidades. Dessa forma, estruturada e verticalizada, impuseram-se os projetos de educação na sociedade capitalista.

Apesar de seu destino utilitarista, a concepção debatida de educação deve ser considerada em sua manifestação mais ampla, para além, portanto, das instituições educacionais formais, de modo que a escola só pode ser compreendida se pensada à luz do complexo processo social em que se insere. Por isso os projetos educacionais se implementam de modo verticalizado, pois devem se harmonizar com as “determinações educacionais gerais da sociedade como um todo”.

¹Sobre a relação entre ciência e exploração do trabalho, ver Lucena (2005).

Mészáros (2005) argumenta que a importância da educação que se realiza nos espaços formais, ainda que deva ser considerada, é menor do que se anuncia. Não possui a força que consolida o sistema do capital e, por extensão, não é capaz de apresentar projetos de emancipação da sociedade. Servem, antes, para formar o amálgama que garante a aceitação do modelo vigente.

Aceitação, conformismo e consenso são objetivos reais das instituições de ensino, não podendo delas se esperar a redenção diante da lógica do capital. Contribuem para essa tarefa com maior ou menor resultado, já que há toda uma rede informal que se ocupa da tarefa de educar a sociedade para conviver com as agruras do sistema, tolerando-o. A educação, desse modo, deve ser considerada a partir da totalidade das práticas educacionais presentes na sociedade e parte menor delas ocorre no modelo formal de ensino.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25-6-7)

Logo, em uma perspectiva global, aplicam-se às relações de ensino todas as regras existentes na economia de mercado para se alcançar os lucros que este “produto” tem condições de produzir. Desse modo, de acordo com Ianni (2004), com a efetiva participação dos organismos internacionais na definição dos caminhos a serem seguidos pelos sistemas de ensino nacionais, especialmente do Banco Mundial, vem ocorrendo desde os anos de 1950 a transformação dos espaços educacionais em mais um dos muitos lugares de reprodução do capital, na medida em que também nele se implementam as práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático, instrumental e mercantil que caracterizam o modelo de sociedade capitalista.

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a

influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p.33).

Assim, dentre as orientações comuns dos organismos internacionais, destacam-se as sugeridas pelo Banco Mundial que substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, pelo qual cada indivíduo, por exemplo, deve ser possuidor de uma gama de recursos conhecidos como habilidades e competências para que possa alcançar o ensino universitário, além das orientações aos países para que promovam a diversificação das instituições de ensino superior, a flexibilização da gestão administrativa, além da adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e do fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento.

Nesta perspectiva, organismos internacionais atuam propagando um projeto de sociabilidade no qual a educação exerce papel significativo, assumindo importantes tarefas, quais sejam, por exemplo, contribuir para a suposta integração dos países periféricos na ordem econômica internacional, para a inclusão de setores pauperizados no mercado de trabalho e, ainda, para o aumento da lucratividade do sistema do capital.

Assim, especialmente no ambiente latino-americano, há um movimento que atinge os mais diversos setores da atuação humana buscando conformá-los às exigências da globalização capitalista. A educação, por certo, não passa ao largo deste processo. Antes, muito pelo contrário, assume condição estratégica ao transformar o conhecimento que o homem produz em mercadoria. Transforma, portanto, o próprio homem, tratando-o meramente como um cliente que deve consumir ou como um consumidor que se limita a ser cliente, mitigando até mesmo o conceito liberal de cidadania pelo qual o homem é possuidor de direitos fundamentais, devendo agora se contentar com a liberdade permitida pelas regras de mercado, qual seja a liberdade de adquirir o produto de qualidade duvidosa em que a educação se materializou.

Para os neoliberais, toda ênfase do ensino deve ser colocada no método, pois os alunos precisam de apenas alguns conteúdos considerados socialmente necessários para sua adaptação ao meio. A educação considerada necessária por esse Estado é, então, a básica, somente com rudimentos de leitura, escrita e cálculo, sonogando aos

filhos de classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos histórico e socialmente acumulados. Juntamente com a diminuição dos conteúdos, que culminam com um empobrecimento da função da escola e a restrição do papel do professor, propõe-se a redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e, ao mesmo tempo, o incremento de um sistema de avaliação cujos resultados viabilizem uma política de prêmios e/ou castigos, em que algumas restrições orçamentárias possibilitem a diminuição do salário dos professores. (LUCENA, 2008, p. 53).

O discurso erigido nas décadas recentes é pragmático, de modo que à educação escolar cabe o papel que o mercado lhe restringiu. Problemas que surgem nos espaços escolares seriam, em regra, problemas de gestão e indicam condições, portanto, que podem ser superadas pela adoção de técnicas de gerenciamento. Não são, portanto, de caráter essencial, pois surgiram da incompetência daqueles que deveriam administrá-las seguindo a cartilha proposta pelos organismos internacionais.

Lucena (2008) identifica uma nova forma de exclusão presente nos discursos que envolvem a educação. Há, pois, mecanismos que repercutem em discriminação educacional, o que resta como prática inequívoca quando as elites consideram os problemas educacionais apenas na perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, despolitizando-os em certa medida, já que a arena em que se materializam as regras de mercado pressupõe a atuação atomizada dos homens, lutando cada qual, individualmente, pela almejada e possível ascensão social.

O autor aponta a ocorrência da individualização das relações sociais, de modo que seriam os pobres os únicos responsáveis pela superação de sua condição de pobreza, assim como os desempregados responsáveis por seu desemprego, os favelados pela violência que tomou conta de nossas cidades e os sem-terra pela violência presente no mundo rural. De modo mecânico, pela lógica desse raciocínio, os problemas que atingem a educação seriam de responsabilidade dos pais que não contribuem para o desenvolvimento escolar de seus filhos e, especialmente, dos professores que não assumem adequadamente os compromissos inerentes às suas atividades.

O discurso neoliberal afirma que atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam boas escolas; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam

recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Nas proposições neoliberais, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial para torná-la mais eficiente. Sendo assim, deve-se reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural e nas estratégias de gestão, além de reformular o perfil dos professores, reciclando-os. (LUCENA, 2008, p. 53).

A educação se subordina, por este caminho, às necessidades do mercado de trabalho, responsabilizando-se quase que unicamente pela maior ou menor empregabilidade que supostamente confere a cada um na sociedade. Cada um, portanto, tem a educação como uma ferramenta que será manejada de modo melhor ou pior, a depender, em regra, de sua maior ou menor dedicação à tarefa de se educar. Esvazia-se, desse modo, a função social do processo educacional e se enaltece a preparação para o mundo do trabalho e o acesso à valorização pessoal por meio das qualidades profissionais apresentadas.

O certo, em meio a esta discussão, é a permanência a olhos vistos das formas de subordinação a que o homem se condiciona atualmente, quando os espaços educacionais surgem como novos lugares que o utilizam como produtor de desigualdade e desagregação sociais, sufocando a reflexão que envolve a escola como local possível para se dedicar a anseios e desejos que conduzam ao seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, interessa refletir como as transformações havidas com o movimento de mundialização do capital interferem nos espaços de produção do conhecimento, sejam eles os da educação básica ou superior, das chamadas ciências duras ou das áreas de humanas. São transformações que se explicam a partir do complexo processo estrutural do capitalismo, no qual, entre as explicações possíveis, está presente a afirmação de que a ciência e tecnologia, em um processo de Divisão Internacional do Trabalho, manifestam um discurso ideológico socializante e um movimento material cuja origem da produção é cada vez mais centrada em seletos grupos científicos objetivando alcançar mercados consumidores determinados.

Em outras palavras, é importante afirmar que qualquer reflexão que envolva um tema educacional deve problematizar a condição brasileira de país consumidor de tecnologias, o que contribui para desnudar o que está realmente em jogo em termos de formação humana, para além, portanto, de discursos edificantes e gloriosos que enaltecem a educação

como o caminho redentor para o desenvolvimento de cada indivíduo em particular.

A despeito destas condições, no entanto, temos que é importante lembrar que o campo da educação é terreno fértil para contrapor destinos anunciados como dados e imutáveis, o que pode ser constatado pelas lutas históricas vivenciadas neste país para avançar em direção a um modelo de educação que se oponha ao curso desejado pelo mercado. Nos limites deste capítulo, considerando as contradições tratadas acima, cabe demonstrar como o arcabouço normativo também é representativo de interesses diversos que atuam na definição do que se compreende como educação no Brasil.

Educação na ordem jurídica brasileira

A ordem constitucional de um país revela a conjugação desses diferentes interesses sociais que, à época de sua promulgação, alcançam a formalização em um documento solene que reflete de modo mais ou menos fiel os avanços e recuos das concepções de mundo dos grupos humanos e, por extensão, das concepções de educação que almejam.

Neste sentido, temos que nos projetos que foram contemplados nos textos constitucionais anteriores ao atual até já havia a defesa do direito de todos à escolaridade, mas, a partir de uma limitação bastante expressiva, a gratuidade desse direito se restringia apenas àqueles que comprovassem não ter recursos para tal fim, o que restou superado quando alcançada a abrangência universal na Constituição Federal de 1988.

Registre-se, a despeito dos argumentos estruturais apontados no item anterior, que tal se deu por conta da participação popular havida no processo de construção do texto final, resultado, por exemplo, do envolvimento de associações científicas e profissionais na formulação do capítulo. Em meio às contradições próprias do sistema capital, restou pactuado a Educação como dever do Estado e como direito de todos a uma escola pública, ainda que os representantes dos grupos que ofertam a escola privada também fossem contemplados.

Assim, o texto aprovado em 05 de outubro de 1988 (CF/88) dedica, no Título VIII (“Da Ordem Social”), um capítulo à educação, à cultura e ao desporto. Interessa tratar, particularmente, da Seção I – Da educação, que compreende os arts. 205 a 214 (BRASIL, 1988). A inclusão desta seção no novo texto constitucional é considerada um significativo avanço na história

da educação nacional, já que as duas primeiras constituições nacionais, a imperial de 1824 e a republicana de 1891, silenciavam-se quanto ao tema, a exemplo de assuntos como a saúde e a previdência que, à época, do mesmo modo, ainda não estavam alçados à condição de obrigação estatal.

Apenas a Constituição Federal de 1934 passou a considerar que a educação seria “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, condição que se fez presente nas Cartas Magnas de 1937, 1946, 1967 e 1969. No entanto, como afirmado, a CF/88 preocupa-se de maneira mais detida com a questão, tanto assim que, em seu art. 205, estabelece que a educação, além de ser um direito de todos, não é dever exclusivo do Estado, mas também da família, já que o objetivo declarado é alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa esteira, definiram-se os princípios que passaram a orientar o ensino no país, sendo bastante significativos os relacionados nos incisos III e VII do art. 206 da CF/88. Pelo primeiro, a educação nacional deve assegurar o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Pelo segundo, deve-se envidar esforços para se alcançar “garantia de padrão de qualidade”.

Para melhor compreensão deste processo, cabe considerar as implicações surgidas a partir do art. 207 do Texto Constitucional que se promulgou ao final dos anos 1980. Por esta normatização, garantia-se às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhes impôs a obediência de efetivar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, a partir de então, por imposição constitucional, merecerá a alcunha de universidade e só será reconhecida como tal aquela instituição que produzir, ao lado do ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociada, definindo-se um novo cenário que terá, como uma de suas consequências, a posterior criação da figura do Centro Universitário. Isto porque, em atendimento à nova Constituição Federal, exigiu-se a edição de lei que regulamentasse a educação no país, elaborando-se e aprovando-se a LDB em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o que repercutiu na flexibilização de algumas exigências constitucionais no que respeita o campo da educação superior.

Ressalte-se que o capítulo referente ao setor rendeu um grande número de alterações no curso de sua elaboração, fruto das posições antagônicas que discutiam e polemizavam no entorno de seu texto,

destacando-se, do mesmo modo, correntes que atuavam em favor da caracterização de um ensino superior público que atendesse a população de maneira universal e gratuita, representadas, em regra, pelas associações sindicais formadas por professores de todo o Brasil e, de outro, a presença de grupos que pleiteavam a expansão das práticas de massificação intensiva do setor, representando os setores privatistas, com destaque para a atuação da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Ao final, dentre os vários projetos apresentados à Câmara Federal, o embate foi vencido por estes setores mediante a aprovação do chamado Projeto Darcy Ribeiro, bem ao sabor das orientações dos organismos internacionais chancelados pelo Ministério da Educação².

No Capítulo IV da LDB, os arts. 43 a 57 trataram especificamente da educação superior. No primeiro deles há a definição de suas finalidades, apresentando, dentre seus sete incisos, a necessidade de “comunicar o saber através do ensino”, além de “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”, “incentivar o trabalho de pesquisa e da investigação científica” e ainda “promover a extensão, aberta à participação da população”³.

A inclusão destes itens com esta redação no mais importante texto legislativo referente ao setor permite inferir, ao menos, que a concepção de educação presente no documento restou limitada a uma relação que privilegia a transmissão e a recepção de conhecimentos, aquém, portanto, de um texto mais incisivo e direto em favor da valorização do espaço acadêmico como lócus de construção do conhecimento e de transformação das relações sociais, razão pela qual o projeto levado à aprovação na Câmara Federal suprimiu a expressão “a educação enquanto instrumento de transformação social” (DIAS, 2006, p. 66).

No art. 45 e seguintes reafirma-se, para o ensino superior, o princípio constitucional da coexistência entre instituições públicas e privadas, “com variados graus de abrangência ou especialização”. Aqui, nesta passagem, é que ocorre a referida flexibilidade, já que a LDB, regulamentando a CF/88, fará mais do que o previsto no Texto Constitucional, ao permitir tanto a criação de universidades especializadas

²A propósito, ver Saviani (1998).

³Sobre o tema, ver Minto (2006).

por campo do saber (art. 52, parágrafo único) como dos centros universitários.

Desta maneira, e por meio da LDB, alterava-se a concepção de universidade construída no país nas fases históricas imediatamente anteriores. Com efeito, a legislação educacional reconhecia uma instituição de ensino superior mediante a verificação da universalidade dos campos de conhecimento, isto é, a instituição poderia ser uma universidade caso possuísse vários cursos reconhecidos em áreas diferentes, o que tornava a existência de pesquisa e de corpo docente qualificado como critério secundário, não suficiente para determinar ou modificar o status de universidade.

Já pelo novo tratamento legal, de modo diverso, definiu-se que apenas poderão obter o conceito de universidade as instituições que provarem a existência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, verificando-se tal condição mediante o crivo de um processo de credenciamento ou de recredenciamento capaz de avaliar o corpo docente e a produção científica daquela unidade de ensino.

Ocorre, no entanto, que ao tratar da autonomia adquirida pelas instituições de ensino superior, a LDB definiu possibilidades de exercício desta condição não previstas na própria Constituição Federal. O parágrafo 2º do art. 54 daquela lei declarou textualmente que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”, concedendo uma espécie de bônus da autonomia para aquelas instituições que, mesmo sem praticar pesquisa e extensão, tenham condições de comprovar qualidade no ensino.

Desse modo, por meio de uma interpretação bastante flexível da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que surgiu a possibilidade de criação dos chamados centros universitários, legalmente consolidados pelo Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997.

O art. 4º deste diploma legal definiu que “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. No art. 6º os centros universitários são definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, na medida em que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, o que se comprova pela qualificação do seu

corpo docente e pelas condições acadêmicas de trabalho oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo MEC para o seu credenciamento.

No entanto, atenção especial merece a regulamentação do § 2º do art. 54 da LDB, pois os dois parágrafos que completam o art. 6º do decreto são bastante elucidativos, já que, no primeiro deles, estende-se ao novo tipo de instituição de ensino superior autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. No seguinte, deixa-se à decisão do processo de credenciamento a possibilidade de outras atribuições de autonomia universitária, desde que especificadas.

O Decreto Nº. 2.207/97 foi logo substituído pelo Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, mantendo praticamente inalteradas boa parte de suas normas. Houve, no entanto, uma novidade importantíssima surgida em favor dos centros universitários. Embora o novo decreto não tenha alterado as condições gerais de organização acadêmica a serem seguidas pelas instituições de ensino superior no país, quanto às atribuições de autonomia para os centros universitários a nova regulamentação acrescentou, para além da criação e extinção de cursos e programas, a possibilidade dos centros universitários remanejarem e mesmo ampliarem o número de vagas dos cursos existentes, como disposto no art. 12, § 1º do referido decreto.

Com efeito, os centros universitários praticamente dispensaram a obrigatoriedade de, a exemplo das universidades, comprovar atividades de pesquisa e de extensão, já que se inseriram em regulamentação um pouco mais branda em razão das duas importantes atribuições de autonomia alcançadas: a criação e extinção de cursos, assim como a ampliação do número de vagas.

Esta caracterização do arcabouço jurídico sobre o qual se assenta a educação superior brasileira permite verificar mais uma das evidências de como foram abertos os caminhos para que grupos da iniciativa privada alcançassem o estabelecimento no ramo e permitissem a sustentação de seus investimentos financeiros e projetos políticos para os períodos imediatamente posteriores, respaldados constitucionalmente, inclusive, já que o art. 213 da Constituição Federal passou a permitir de maneira expressa a transferência de recursos públicos para instituições de ensino não necessariamente públicas, como aquelas de direito privado sem fins lucrativos.

[...] pode-se concluir que nossa Lei Maior introduziu, para dizer o mínimo, uma ambiguidade conceitual que, necessariamente, requererá uma melhor explicitação no futuro. Essa variedade conceitual, além de explicitar um problema teórico relevante, reflete o complexo embate em torno do capítulo de educação do texto constitucional que, ainda que de forma mais matizada do que a proposta pelos setores confessionais, consagrou a possibilidade de existência de formas intermediárias entre o público e o privado, em seu sentido tradicional (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 163).

Desse modo, os empresários da educação puderam projetar as estratégias úteis ao fortalecimento da tendência de massificação do ensino superior no país, habilmente conduzida a partir dos interesses de investidores privados que, em menos de duas décadas, responderam com eficiência à dinâmica de propagar a lógica do capital no setor. Assim, valendo-se da legislação nacional, criou-se uma classificação heterogênea do ensino superior privado no Brasil, dividindo-se as instituições em quatro categorias de acordo com o caráter e a finalidade que apresentam.

Por esta divisão, as Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) podem ser mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sob a denominação de particulares em sentido estrito quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não apresentando as características que identificam as denominadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As instituições privadas de ensino comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, se for o caso, por cooperativas de professores e alunos, exigindo-se a inclusão na entidade mantenedora algum representante da comunidade na qual ela se insere. Há as instituições privadas de ensino confessionais, que são aquelas estabelecidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica referida na categoria anterior.

Por fim, há as instituições privadas de ensino filantrópicas que, instituídas na forma da lei, caracterizam-se pela prestação de educação ou de assistência social à população, não lhes sendo devida qualquer forma de remuneração porque desenvolvem atividades de natureza estatal.

Por conta desta classificação, as mantenedoras destas instituições estão sob diferentes regimes jurídicos, divididas em instituições particulares com fins lucrativos que, como tais, submetem-se à legislação pertinente às

sociedades mercantis e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Portanto, o caráter essencialmente privado assumido pela educação superior brasileira é resultado da projeção desses interesses, impondo à esfera da educação as condutas exigidas pelo universo das empresas e dos conglomerados financeiros que se expandem pelo mundo globalizado. Reinventando-se, portanto, o sistema do capital cria as condições necessárias para o surgimento de novos produtos e, por extensão, de novos consumidores.

Em relação à educação básica, o capítulo III a definiu como um direito de todos os cidadãos, cujas diretrizes autorizaram que as diferentes esferas do poder público a organizem e a mantenham tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista na LDB, esse documento representa um conjunto de orientações de aprendizagem aos alunos, anunciando a todos o acesso a conhecimentos indispensáveis sob a responsabilidade conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais.

Como aponta Cury (1986), ampliou-se o próprio conceito de escolarização obrigatória, deixando a Educação Infantil de ser considerada área vinculada ora à Assistência Social e à Educação, além do Ensino Médio ter se tornado então obrigatório para jovens de 15 a 17 anos, etapas que passaram a ser declaradas como componentes da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Por oportuno considerar que neste documento ainda foram consideradas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação no Campo e a Educação Especial.

Portanto, como trazido pelo autor, o dever do Estado se caracterizou como um compromisso mais definido ao determinar a Educação obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio, permitindo-se às pessoas a utilização de uma ferramenta jurídica útil para que este dever seja cumprido, ainda que, também neste campo, tenham ficado evidentes os embates entre os defensores de uma educação substancialmente pública e aqueles representantes do setor privado que tentavam rechaçar que a área fosse controlada pelo Estado.

Pelos processos antes anunciados - em que os tempos são de mundialização do capital e de contínuas exigências globais -, verificamos que à época da definição do atual arcabouço constitucional da educação no país havia contradições que indicavam, por um lado, a defesa de um

discurso tanto em favor da “desestatização” e “liberalização” das regras político-econômicas como em favor da “qualificação” e “preparação” para o acesso ao trabalho, e, por outro, o anúncio de um direito a ser exercido em defesa construção da cidadania e do pleno desenvolvimento da pessoa humana, portanto amparado em uma perspectiva mais ampla e democrática.

Considerações Finais

Como apontado no começo deste capítulo, se ao Estado cabe o papel de protetor dos interesses do capital, legitimando a propriedade privada, não haveria como pensar em uma escola com pretensões transformadoras quando organizada por um Estado que insiste em atender interesses de grupos particulares. Se, eventualmente, há projetos de escolas mais emancipadoras do que outras, já que ousam em avançar para além da tradição conservadora, isto não significa que o espaço escolar, por si só, tenha condições de superar a lógica do sistema, já que o objetivo da educação, em última instância, é legitimar a dominação na sociedade capitalista.

No entanto, ainda que caracterizados os limites da educação como fator de transformação social, do mesmo modo não há como compreendê-la senão a partir dos conflitos existentes na sociedade e, portanto, como uma prática social que se realiza em meio ao conjunto das disputas hegemônicas de seu tempo.

Portanto, considerando que esta também é sua condição, entendemos que a questão não é apenas referente à forma como se organiza o sistema, como demonstrado pelos fundamentos jurídicos que o definem, mas sim de essência, de modo que uma transformação da educação requer o reconhecimento da ampliação de sua concepção para além do que anunciam os documentos que a organizam, única possibilidade de avançar em direção ao rompimento de uma lógica que pressupõe servir a dois senhores e que se materializa a partir da ação e dos anseios de diferentes interesses humanos.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005, p.160-187.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Saraiva, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DIAS, Adelino J. C. **O ensino superior privado em Uberlândia**: precarização do trabalho docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: mimeo, 2006.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LUCENA, Carlos. Apresentação. *In: LUCENA, Carlos (org.) Trabalho, Precarização e Formação Humana*. Campinas: Alínea, 2008.

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

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.