Debatendo a Democratização da Educação Brasileira: a Preeminência dos Aspectos Privatizantes¹

Bruno Lima Patrício dos Santos^(*)

Lúcia Maria da Silva Soares^(**)

Apresentação

A privatização do sistema educacional, por muitos, já é considerada um fato consumado na realidade brasileira. Os *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*, que complementa a Pnad 2007 (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio), é a mais recente publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no campo educacional – realiza junto ao Ministério da Educação. Nesta pesquisa, apresentada no último 22/05, consta que a maior parte do atendimento da educação profissional foi oferecida pelo setor privado: as instituições particulares foram freqüentadas por 53,1% (19,9 milhões de pessoas) do contingente de pessoas acima de 10 anos que freqüentavam ou freqüentou cursos do tipo. Em contrapartida, as instituições públicas não atingiram sequer ¼ da demanda, comportando apenas 22,4% (8,0 milhões), ficando a frente, porém, do chamado *Sistema S* (SENAI, SENAC, SESI, SEBRAE etc.) que atendeu 20,6% (7,4 milhões).

Este, todavia, é apenas uma breve demonstração sobre a supremacia do setor privado no sistema educacional. Publicados no primeiro quadrimestre deste ano, os dados do Censo da Educação Superior 2007 deflagram uma disparidade ainda maior, pois o setor público representa apenas 11% das instituições de ensino superior do país – categorizadas em federais (4,6%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%) –, enquanto que o setor privado já representa 89%.

A exposição inicial destes dados não se refere a um proeminente debate atinente à realidade estatística do sistema educacional brasileiro. Mas, ela serve de aparato ilustrativo para demonstrar o grau de representatividade do setor privado no sistema educacional. Observar estes dados que deflagram este amplo estágio de privatização do setor educacional fica ainda mais

¹ O presente artigo nos foi enviado em março de 2009 e aprovado em abril de 2009.

^(*) Mestrando em Política Social pela Universidade Federal Fluminense e professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc/RJ. E-mail: blps08@yahoo.com.br.

^(**) Professora assistente do curso de Serviço Social do Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM e da Associação Brasileira de Ensino Universitário – UNIABEU. E-mail: lumasilso@yahoo.com.br.

interessante quando observamos que há duas décadas os organismos internacionais, em parcerias com agentes governamentais, grupos privatistas, dentre outros, iniciou um intenso investimento em estabelecer novas conformações ao sistema educacional brasileiro, de modo a lhe inculcir diferentes formas de gerenciamento fazendo com que o poder público não assumisse o posto de provedor dos diversos níveis do sistema educacional, para que o mercado e o terceiro setor assumissem gradualmente mais espaços neste campo.

Com isso, é possível dizer que os processos inerentes à democratização da educação escolarizada nos oferecem elementos de extrema proficuidade para analisarmos as ambivalências e contradições que redefinem o caráter público das políticas sociais. Nas duas últimas duas décadas, o resultado da correlação de forças que pesam sobre a realidade social tomou tamanha proporção, que redimensionou não apenas a participação do poder público no campo das políticas educacionais. Pode-se aferir também a própria redefinição das atribuições da educação frente aos novos desafios sociais que lhe são imputados.

Generalizadamente dizendo, no início da década de 1990, as políticas sociais mergulharam num período de profundas modificações, sob as orientações da ideologia neoliberal, cujos impactos e desdobramentos trazem à tona elementos nada animadores à sociedade brasileira. A penetração da ordem neoliberal no cenário brasileiro segue na contramão de inúmeros avanços políticos obtidos no período pós-ditatorial, de modo que seu alargamento na formulação e implementação das políticas sociais se configura como uma grande ameaça ao sistema de proteção social e políticas de bem estar ainda em desenvolvimento no país.

Como questão de fundo, a ideologia neoliberal representa um retrocesso histórico no que diz respeito à origem de *bem-estar social*, visto que ela supervaloriza o âmbito do privado em detrimento do âmbito da coletividade. Segundo Soares (2003), através desta visão, caberia às pessoas e às comunidades encontrarem as soluções para seus os problemas sociais que pesarem sobre elas. Este elemento transforma radicalmente a atuação do Estado para com as várias manifestações da desigualdade social.

A questão social passa a ser objeto de ações filantrópicas e de benemerência, deixando de ser responsabilidade do Estado. As “redes” de proteção social devem ser comunitárias e locais. Quando o *desajuste social* assume proporções preocupantes, caberia então ao Estado intervir com programas sociais focalizados nos pobres, ratando tratando de reinseri-los no “mercado”. Como os bens e serviços sociais são considerados de “consumo privado”, tratar-se-ia de promover algum tipo de *subsídio à demanda* desses pobres para que eles possam adquirir bens e serviços no “mercado” (SOARES, 2003, p. 27), [grifos no original].

Todavia, há de se reconhecer que as expressões do neoliberalismo não se resumem à privatização – ou seja, entregar os bens e serviços públicos à iniciativa privada –, haja vista que sua maior representação está em fazer com que os mais diversos espaços da sociedade sejam regidos pelo dinamismo do mercado.

Pouco se pode entender sobre o neoliberalismo quando não se tem a clareza de que se trata de uma nova fase do modo de produção capitalista, cujas influências incidem praticamente em todas as nuances da vida em sociedade. Analisar os aspectos educacionais, com foco nas demandas proporcionadas pelo neoliberalismo, na realidade se trata, além de mudanças estruturais na política educacional, dos fundamentos filosóficos enraizados na doutrina liberal que visam imprimir seu poder de legitimação sobre o papel social da educação escolarizada.

No campo educacional, estas mudanças mais gerais na ordem social acometem impactos não somente nas variações quantitativas e qualitativas dos vários seguimentos da educação formal, mas o próprio significado da expansão do sistema de educação ganha novas conotações. Isto porque é inquestionável que a universalização da educação básica – conquista impressa na Constituição de 1988 – seja um real e substancial avanço na história da política brasileira, mas, não obstante, há de se ter cautela com este fato, uma vez que muitas questões ainda se colocam enquanto barreiras na efetivação de uma possível “democratização” da educação, mesmo nos níveis básicos.

Por mais que uma conceituação mais abrangente sobre a democratização da educação exija irremediavelmente a uma apreensão de maior envergadura sobre os precedentes sócio-históricos e políticos que determinam a constituição dos sistemas educacionais, partimos do pressuposto de que designar tal democratização apenas pelas vias da possibilidade de acesso à formação escolar ou profissional é uma maneira muito incipiente e falciforme sobre a questão. Isto nos leva a discernir que, essencialmente, a democratização da educação está indissociavelmente ligada à busca da formação de sujeitos capazes de realizar uma leitura crítica das dinâmicas sociais que lhes são inerentes, de modo que os instrumentalize a assumirem o papel de protagonistas, em suas decisões e ações, diante das contradições da realidade social.

Assim, o objetivo do presente trabalho é promover uma abordagem crítica sobre os aspectos da privatização da educação brasileira, buscando identificar a origem destas idéias, bem como sua inserção na política educacional brasileira e seus desdobramentos para a democratização escolar.

Após esta introdução, trataremos da atuação de alguns organismos internacionais no campo da educação, com a finalidade de situar a origem das diretrizes neoliberais que adentraram fortemente na política educacional brasileira, além de apresentar uma visão geral sobre como o sistema educacional foi estruturado para que funcione em condições favoráveis às determinantes de mercado, fator reorientou drasticamente os rumos que vinham sendo traçados para a educação brasileira por aqueles que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade.

Vale ressaltar que não se tem o intuito de encerrar o assunto por via de conclusões, muito menos o de apontar estratégias salvacionistas que busque idealisticamente colocar a política educacional num determinado eixo. O maior propósito deste trabalho é trazer elementos que nos ajudem melhor entender sobre os desdobramentos pelos quais passou a política educacional brasileira nas últimas décadas, com expectativas de contribuir de alguma forma com os debates que tratam da democratização da educação de nosso país.

Novas estruturas na política educacional brasileira

Como não poderia ser diferente, não podemos pensar a política de educação descolada de todos os aspectos estruturais que mobilizaram a ascensão do neoliberalismo e da globalização econômica. Neste caso, um fator importante a ser salientado é que as mudanças – seja nos aspectos mais generalizados, seja nas pontualidades ligadas à educação – não ocorreram de forma linear, ou seja, de maneira uniforme independente das condições econômicas e sócio-culturais de cada região. A localização dos países na divisão internacional do trabalho, bem como suas respectivas condições estruturais foram essenciais nos projetos de implementação da agenda neoliberal.

Embora possamos encontrar diversos pontos de similaridades, as formas de estruturação e efetivação das políticas de corte neoliberal assumiram contornos expressamente diferenciados quando comparados os países centrais e os países periféricos da economia capitalista. Nos países hegemônicos, a matriz das políticas sociais (*Welfare State* europeu e *New Deal* norte-americano), ao mesmo tempo em que efetivamente consolidavam um pacto conciliatório entre capital e trabalho, visavam conferir aos cidadãos certo estágio de bem-estar, outorgando enquanto direito (e não benemerência ou caridade) o acesso à escola, saúde, moradia, seguridade social etc. A proeminência destas políticas ocorria no mesmo momento em que os países periféricos – especialmente os latino-americanos – estavam imersos a um ‘desenvolvimento dependente’; quer

dizer, sob as orientações e determinações dos países centrais, aumentando ainda mais a grande extração de mais-valia da classe trabalhadora destes países.

Em qualquer análise deste tipo, esta diferença deve ser considerada enquanto elemento central, ainda mais se tratando de América Latina, por conta dos patamares extremamente elevados de desigualdade social, além da pouca solidez e universalidade na garantia dos direitos sociais. Nunca é demais lembrar que na realidade dos países latino-americanos, alguns anos antes da reconfiguração estatal pelo neoliberalismo, as “formas estatais com forte intervencionismo na sociedade civil têm pontos de contato com os modelos de bem estar social, mas que também contam com grandes divergências, especialmente a falta de um seguro-desemprego institucionalizado” (TORRES, 2005, p. 113).

Tratando-se de Brasil, referindo-se aos pilares axiais motivadores de mudanças políticas, há de se considerar também o fortalecimento das camadas populares e das bases sociais, visto que elas tiveram um peso inestimável no que diz respeito à diversificação e ampliação dos direitos sociais no país. No quesito educação, os avanços e conquistas podem ser notados na própria universalização do acesso à educação básica – elemento conferido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Isso significa que, pelo menos na letra da lei, reconhece-se a educação escolar básica enquanto um direito essencial para o desenvolvimento dos indivíduos.

Embora os dilemas em torno da democratização da educação escolar perdurem até hoje, este elemento serve para sinalizar o quão tem sido complexa e conflituosa a estruturação da política educacional brasileira. É uma arena de embates que reflete não apenas os acordos e divergências de projetos específicos de políticas públicas, ou mesmo a dificuldade de se estabelecer laços mais firmes de ações políticas respaldados num projeto de nação. Para além destas questões, estamos tratando, sobretudo, de diferentes formas de se enxergar a realidade; diferentes formas de articulações e imposições que traçam o delineamento histórico conflituoso dentre os diversos projetos societários em evidência.

Assim, não é de se estranhar a energia despendida pelos organismos multilaterais – com destaque especial para o Banco Mundial – na organização da política educacional nos países da América Latina, com elaborações específicas para a realidade brasileira.

A linguagem do Banco Mundial é de prioridade econômica, fazendo com que suas preocupações tratem a educação enquanto um apêndice dos ajustes da política econômica. Por mais que as justificativas direcionem seus discursos para o desenvolvimento dos países

periféricos, o poder de influência do Banco Mundial e do FMI na educação camufla uma tática de “chantagem econômica”, pelo fato de que as reformas estruturais (onde se encontra também a reforma educacional), privatização das empresas estatais, abertura dos mercados de produtos passaram a fazer parte do pacote de recomendações destas agências para a renegociação da dívida externa, bem como à concessão de empréstimos específicos.

Desde os anos 1980, a ênfase do Banco Mundial incidiu sobre o corte dos gastos públicos, procurando ‘orientar’ os países a encontrar melhores condições para o pagamento da dívida. Sobre a educação, a forma mais viável para este fim foi recomendar que os recursos para esta política fossem destinados prioritariamente às séries iniciais. O Banco estipulou princípios e diretrizes relativos aos direitos de escolaridade numa óptica de inversão pública.

O Banco Mundial recomenda às autoridades dos países designados como de Terceiro Mundo que, em termos gerais, a educação básica seja gratuita, com os custos divididos entre os diversos poderes, podendo haver subsídios a crianças carentes. Na educação secundária se aplicaria uma cobrança seletiva, cabendo bolsas aos estudantes sem recursos. Para a educação superior, a recomendação é que haja cobrança generalizada, mecanismos de apoio (bolsas, empréstimos, e exonerações fiscais) para estudantes necessitados (TRINDADE, 1999, p. 63).

No Estado brasileiro estas medidas foram o guia-mestre das diretrizes da política educacional. Uma das críticas a serem feitas nem é tanto acerca dos investimentos na educação fundamental, dada as reais necessidades de recursos materiais e humanos para efetivar satisfatoriamente a democratização neste nível de ensino. O que o Banco Mundial tentava impelir é a sustentação da educação básica à custa do ensino superior, de modo que as instituições de ensino superior derradeiramente sejam orientadas pela competição de mercado, restando ao Estado apenas o papel de regulador e avaliador sobre as atividades de ensino superior.

Por mais que, num primeiro momento, não se evoque um processo de privatização de todo o complexo educacional, isso não quer dizer que este projeto estava alheio aos motes do projeto neoliberal. Grosso modo, a política educacional é um ótimo exemplo de como a ideologia liberal se insere nos mais diversos setores sociais, mesmo que de forma menos transparente. Isso, pois, muito mais do que a passagem dos bens públicos à iniciativa privada, parte dos proponentes do neoliberalismo com frequência postulam mais por uma perspectiva meramente anti-estatal do que privatizante, a exemplo do terceiro setor, quando se despreza a possibilidade de dinamização do capital (TORRES, 2005). Ademais, a privatização se expressa mais por conta da influência da dinâmica de mercado, da liberalização de serviços e do gerenciamento através de uma racionalidade empresarial, do que propriamente pela venda das instituições públicas.

A educação superior foi alvo de um projeto mais clarividente de privatização, uma vez que a proposta efetivamente transfere esse nível educacional para o setor privado. Mas o que factualmente define a reestruturação neoliberal da educação é propiciar que a escola (mesmo a pública) funcione sob as influências do mercado. O fundamento central é que o financiamento da educação não seja uma atividade de responsabilidade estatal, mas sim que os custos sejam repassados ou divididos com a sociedade – traduz-se sociedade como pais, família no geral, o que nesta visão não difere muito de consumidores –; e as pessoas optariam pelas “melhores” escolas no mercado educacional.

Sobre esse assunto, Tomaz Tadeu da Silva (2002) comenta que outro elemento muito importante sobre a inserção da ideologia neoliberal na educação é a transformação de questões políticas e sociais em elementos de questão técnica. Os problemas educacionais não são tratados como elementos de ordem política, ou seja, como algo constituído através de divergências, contrastes, diálogo, conflitos, lutas por recursos materiais e simbólicos. O tecnicismo assume uma posição central no gerenciamento e administração das questões educacionais, que passa a balizar o sucesso/ insucesso das atividades escolares pela eficiência/ineficiência dos gestores e implementadores da política educacional.

Não é difícil encontrar estas tendências nos projetos de ‘modernização’ da educação nacional, principalmente nos anos 1990, quando os ideais neoliberais ganharam projeções mais solidificadas no cenário brasileiro. Essas políticas foram ancoradas pela difusão de idéias dos organismos multilaterais e intelectuais renomados no país. “Popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação” (SHIROMA, 2004, p.77).

Em novembro de 1991, o então presidente da república, Fernando Collor de Mello, lança um programa denominado *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*. A proposta foi lançada em caráter de urgência, pois, em suas justificativas, alegava-se a necessidade de uma revolução educacional com a finalidade de situar o país em patamares mais elevados de competitividade internacional. Por detrás desta proposta havia a idéia de descentralização da gestão educacional, buscando formas gerenciais fora do Estado através de organizações não governamentais, associações, empresas etc.

Descentralização que não significa o desmanche dos aparatos centrais, mas seu confinamento a atividades de planejamento, redistribuição, e, uma proposta inovadora, avaliação centralizada. A questão básica é o

estabelecimento dos mecanismos de controle que atuem diretamente sobre as escolas, como forma de pressão, através da competição.²

Tal investimento teve mais um efeito de alarde, pois, em poucos meses o ex-presidente Collor de Mello renunciou ao cargo. Mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que as políticas neoliberais foram conduzidas de maneira mais efetiva. A educação foi colocada como uma das principais prioridades do programa de governo, destacando ênfase a sua proeminência econômica, consistindo num novo estilo de desenvolvimento econômico e social. Os aspectos mais marcantes deste novo estilo consistiam em diversas formas de parcerias que deveriam ser constituídas entre setor privado e governo, entre universidade e indústria.

As seqüentes propostas que surgiram a partir desta concepção de educação direcionaram a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; vertentes que guardam marcas extremamente similares às difundidas pelos organismos multilaterais. Não cabe neste trabalho abordar profundamente os avanços e retrocessos trazidos com as novas diretrizes educacionais, mas vale destacar que uma série de problemas constata-se como oriundos da pouca estruturação oferecida pela União para contemplar as políticas públicas para a educação básica. Sobre o ensino fundamental, identificou-se que a compulsoriedade não foi completada pelas crianças brasileiras, sem contar com a exorbitante distorção idade-série, que chegou ao quantitativo de 63%. Shiroma (2004) comenta que a avaliação do Governo Federal consistia em defender que o alto índice de repetência era o fator preponderante para os problemas das políticas do ensino fundamental. Por mais que a universalização do ensino fundamental fosse uma realidade distante, o Ministério da Educação considerava “desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que para resolver devidamente esta questão é prioritário melhorar a articulação entre o governo federal, os estados, os municípios e as ONG’s” (p.90). Outro problema decorrente da universalização foi o aumento da demanda para os níveis médio e superior do sistema educacional.

Para o ensino médio, o Governo Federal tratou de criar programas para que a União não fique responsável pelos recursos necessários para a expansão da rede escolar. No geral, foram criadas estratégias para fomentar parcerias com estados, municípios e setores organizados da sociedade, para garantir condições mínimas de ensino. No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as parcerias para investimentos básicos em instalações e equipamentos foram

² Ver em: COSTA, Márcia da. Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

tocados pelo menos para garantir os recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Já no Governo Lula, este projeto ganhou uma caracterização mais estrutural, pois, acabaram com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – que ratificava que 15%³ da receita global entre estados e municípios para o nível fundamental de ensino – e criaram outro programa de maior amplitude. Para o financiamento escolar criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – outorgado em 2006, passando a funcionar em 2007, já no governo Lula. Ao contrário do Fundef, o Fundeb engloba toda a educação básica (ensino fundamental e médio), porém, o montante orçamentário reservado foi elevado apenas em 5%, ou seja, de 15% para 20%, para cobrir uma rede escolar muito mais extensa. Segundo as propostas do Governo Federal, a estratégia é distribuir os recursos financeiros pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões. Porém, nunca é demais lembrar que o os custos da educação básica fica a cargo dos estados e municípios, cabendo à União apenas a responsabilidade de complementar o orçamento escolar.

Sobre a educação superior, a situação é bem diferenciada, pois, as propostas iniciais eram verdadeiramente de desresponsabilizar totalmente a União de fomentar as atividades desenvolvidas pelas universidades públicas. No primeiro ano do governo de FHC, tentou-se mudar as características administrativas das universidades públicas, junto ao programa de Reforma do Estado. A idéia era transformar as universidades federais em ‘organizações sociais’, tentando alocá-las na categoria de *Atividades não exclusivas do Estado*. Esta categoria diz respeito ao setor onde o Estado atua em parcerias com outras organizações públicas, não-estatais e privadas. Como pano de fundo, tentou-se firmar a idéia de que as instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, por sua vez, deveria estar presente em todos os ‘serviços’ que envolvem os direitos humanos fundamentais. Dentre as ‘organizações sociais’ que se encaixaria neste perfil estão as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

Não é difícil perceber que nas casamatas da Reforma do Estado⁴ visava-se ratificar diferentes contornos na relação entre Estado e universidade no que diz respeito ao financiamento

³ Em termos mais pragmáticos, a Constituição Federal já prescreve que 25% das receitas dos estados e municípios devam ser destinados ao setor educacional, com o Fundef, ratificou-se que 60% desse montante (que corresponde aos 15% expressos no texto) fosse exclusivos à educação fundamental.

⁴ No plano teórico-ideológico da Reforma do Estado, pode-se perceber uma forte crença na dinâmica de mercado enquanto potencial provedor do bem-estar. Por conta disso não é difícil encontrar inúmeras críticas às políticas desenvolvidas no período de FHC enquanto políticas neoliberais. Contudo, para legitimar as ações que estariam por

Diretoria de Educação Superior/Faetec/SECT-RJ

público de suas atividades. O que estava em jogo era uma espécie de novo contrato social, no qual o mercado e a sociedade (alunos, empresas, ONGs etc.) seriam os principais financiadores das atividades desempenhadas e desenvolvidas pelas universidades, independente de sua categoria administrativa (pública ou privada).

A reação da comunidade acadêmica fez com que os agentes governamentais recuassem sobre essa proposta. Porém, além deste episódio, ainda antes de entrar em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a sinalização das pretensões governamentais para a educação superior pôde ser percebida por uma série de decretos-leis, medidas provisórias, portarias e resoluções que, aos poucos, eram destinados a regulamentar a educação superior. Na época, os porta-vozes do Ministério da Educação comentavam que os objetivos do governo federal para com as universidades necessitavam garantir três eixos objetivos: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino. Estes três eixos eram tidos como condições primárias para modernizá-las em face de determinada compreensão educacional, cujo três itens tinham como missões precípua associar à lógica de funcionamento das universidades – principalmente das públicas – os valores de ‘eficácia’ e ‘produtividades’.

Tanto no governo de FHC quanto no governo Lula, o crescimento incentivo à ampliação do setor privado ganhou proporções exorbitantes, basta observar os dados apresentados no início do trabalho. As estratégias do atual governo para combater esta realidade assumem mais uma feição de caráter técnico do que um compromisso político para com as classes populares. Além da presença suave das teses do Banco Mundial, em relação às políticas focalizadas, no trato destas questões.

A proposta do atual governo brasileiro de expandir o acesso e promover a permanência do aluno no ensino superior, independente da natureza da instituição a que pertença – quer seja ela pública, privada, comunitária ou filantrópica, materializada no Programa Universidade para Todos [PROUNI], aplica-se bem a esse raciocínio. O PROUNI não implicará, propriamente, uma redução dos recursos estatais destinados à educação superior pública, todavia colocará em curso um mecanismo de realocação de verbas públicas para a iniciativa privada (MANCIBO, 2004).

vir, visaram propiciar certo distanciamento da concepção do Estado Mínimo, representada justamente pela ideologia neoliberal. No caso, a todo o momento Bresser Pereira fazia uso do ideário *social-liberal* como sendo aquele que melhor contemplasse as novas diretrizes político-administrativas para o Estado. Sob a luz desta ideologia as pretensões da Reforma do Estado tinham como meta garantir as taxas de poupança e consolidar maior confiança aos investidores. Por outro lado, no Estado Social Liberal, a política social passa a ser oferecidas pelo setor privado ou através de parcerias entre Estado e organizações públicas não-estatais, onde se enquadrariam as universidades.

Neste caso, o direcionamento tecnicista estipulado pelos governos ao (re)definir os parâmetros definidores sobre o funcionamento das universidades coloca em evidência muito mais do que simplesmente a ineficácia e inoperância das universidades cumprirem sua função social. O que está em jogo é também o deslocamento da forma participativa do Estado em relação à educação pública. Vinculam-se os problemas das universidades às questões administrativas e gerenciais, deixando de lado outras formas de se definir e categorizar os espaços públicos e políticos. Assuntos como justiça e responsabilidade social perdem espaços na agenda pública; e em seu lugar ganham visibilidade noções como ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘qualidade’, ‘produtividade’. Aliás, a redefinição do caráter público destas instituições acaba por se redefinir em face da necessidade de ‘modernizá-las’ às determinantes da globalização econômica e da nova fase do sistema produtivo.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. *Revista de Serviço Público*, ano 49, n. 1, p.5-41, jan/mai, 1998.
- BUARQUE, Cristóvam. *A universidade numa encruzilhada*. Trabalho apresentado na conferência mundial de educação superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas,SP: Papirus, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio. *Fundamentos da educação do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- _____ (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 16ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- IBGE. *Suplemento – Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – 2007*.
- MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004.
- NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio. *Fundamentos da educação do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINHEIRO, Luiz Humberto. *Universidade Dilacerada: tragédia ou revolta?: tempo de reforma neoliberal*. Salvador: L. U. Pinheiro, 2004.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. São Paulo: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida. *Política Educacional*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SIQUEIRA, A. C.; NEVES, Lúcia M. W (Org.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização no ensino superior. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TRINDADE, Hélgio (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. 3ª ed. Petrópolis/Rj: Vozes, 1999.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo promover um diálogo crítico sobre o processo de privatização da educação brasileira. Busca-se identificar sua origem e abordar os processos iniciais de implementação do neoliberalismo no país, bem como seus desdobramentos no campo educacional. Pelo fato de a doutrina neoliberal privilegiar as dinâmicas de mercado como o meio propício ao desenvolvimento social, reconhece-se aqui que este processo segue na contramão de várias conquistas da sociedade brasileira no que se refere a sistema educacional, chocando-se frontalmente com um significativo contingente da população brasileira que orienta suas ações em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, em seus mais variados níveis.

Palavras-chave: Educação; neoliberalismo; democratização.

Abstract: This work aims to promote a critical dialogue about the privatization of Brazilian education. It tries to identify its source and address the initial process of implementation of neoliberalism in the country and its developments in the educational field. Because of the neoliberal doctrine favoring the dynamics of the market as the means conducive to social

development, here it is recognized that this process follows on the contrary of several achievements of Brazilian society with regard to education, shocking itself with a large share of the Brazilian population that guides their actions in support of public education, free and quality in its most varied levels.

Keywords: Education; neoliberalism; democratization.