



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Talvanes Eugênio Maceno[1]

Luciano Accioly Lemos Moreira[2]

Eixo 1. Educação e políticas públicas

Resumo:

O artigo tem por objetivo traçar algumas linhas gerais acerca dos limites da política educacional no Brasil. Tem por pressuposto que a esfera social da política não é capaz de assegurar uma efetiva igualdade. Entretanto, esse caráter é, no caso brasileiro, acentuado não só pela crise estrutural do capital, mas pela natureza do capitalismo na formação social brasileira. Endentemos, a partir de Lukács e Mészáros que a forma assumida pela política educacional no Brasil está em íntima relação com a sua função no seio da reprodução social e com atuais circunstâncias da reprodutividade capitalista, conformando uma política educacional caracterizada pela estruturação de uma educação necessária ao capital em crise.

Palavras-chave: educação necessária ao capital em crise, crise estrutural do capital, função social da educação.

Não é possível entender a política educacional brasileira contemporânea, sem considerarmos três pressupostos fundamentais, a saber, qual é a função essencial da educação e que forma ela assume na sociabilidade capitalista, especialmente hoje no contexto da crise estrutural do capital Segundo, qual a função social da política, vale dizer, seus limites e possibilidades O que nos remete para última questão, porém não menos importante, quais as concretas condições de efetivação da política educacional no contexto de uma formação social periférica, de desenvolvimento capitalista hipertardio e, conseqüentemente, de inserção subordinada e dependente na economia capitalista irremediavelmente global É forçoso dizer que para análise do objeto em tela nenhum desses elementos podem ser tomados isoladamente nem tão pouco de modo cronologicamente ordenados, visto que se encontram imbricadamente relacionados conformando o chão social no qual a forma manifesta da política educacional se erige.

Por outro lado, fica evidente que dada à natureza estrutural de um artigo, bem como a exigência intelectual para a realização de um trabalho dessa monta, só poderemos aqui enunciar o conjunto de problemas, apontando algumas linhas de raciocínio, ficando para outro momento o tratamento mais aprofundado do tema. Desse modo, corremos o risco inevitável de parecermos esquemáticos e de negligenciarmos algum dos pressupostos em detrimento de outro.

A educação surge no mesmo processo que origina o ser social a partir do trabalho. O complexo do trabalho, entendido na acepção marxiano-lukasciano como síntese entre teleologia e causalidade, põe em movimento uma série de complexos necessários a sua objetivação. Embora não seja possível datar com precisão cronológica o aparecimento de cada um dos complexos sociais, em que pese os esforços das

ciências paleográfica e arqueológica, algumas dessas esferas sociais surgiram ao mesmo tempo em que o trabalho se tornava a forma do gênero humano responder às suas necessidades imediatas. Lukács categoriza esses complexos como secundários, uma vez que, eles só poderiam existir com o ser já constituído. Dessa forma, o trabalho é a atividade teleológica primária, estritamente porque representa o processo pelo qual o homem transforma a natureza em fins sociais, a mediação sem a qual não pode haver linguagem, educação, arte, conforme aponta Lukács,

Todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõe o salto como já acontecido. (LUKÁCS, 1981a, p.4)

O trabalho é, portanto a protoforma do ser social, não unicamente porque realiza a necessária mediação entre homem e natureza, mas porque a sua efetivação implica sempre na criação de novas necessidades, as quais os homens devem responder sempre de modo mais social. Neste sentido, o complexo do trabalho põe em movimento a autoconstrução humana, conforme aponta Lukács,

O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente -ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual e social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. (LUKÁCS, 1978, p. 5)

Considerando o exposto, podemos afirmar que as esferas sociais que nas circunstâncias contemporâneas aparecem como "autônomas" tem seu fundamento social na exigência de responder as necessidades naturais de forma ampliadamente humana.

A educação é um dos complexos que tem origem no trabalho e que surge simultaneamente a ele em uma relação de dependência ontológica. Entretanto, defendemos, na contramão de muitos teóricos, que a relação entre educação e trabalho é mediada, que a educação não se dirige diretamente ao trabalho, mas a reprodução social como um todo. Isso está claro em Lukács, para ele, "a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado" (LUKÁCS, 1981b, p. xxii), neste sentido, a educação enquanto mediadora está presente em todos os indivíduos, ela,

é uma condição inerente ao processo de trabalho, e por isso constitui-se como uma condição ineliminável da reprodução social. Deste modo, todos os homens têm acesso à educação, do contrário não seriam seres sociais. Todos têm acesso à educação, mas não à mesma educação.

Em um dado momento do processo histórico-social, a educação de universalizada passa a ser particularizada. Dois processos desenvolvem-se imbricadamente a partir daí. Por um lado, a educação *lato sensu*, torna-se insatisfatória para garantir a reprodução da sociedade, tendo origem uma modalidade mais especializada de educação, a educação *stricto sensu*. Por outro lado, a educação,

tanto em sentido estrito como lato, vai assumindo formas desiguais de acesso, e conteúdos cada vez mais socialmente diferenciados. (MACENO, 2011, P. 52)

Se considerarmos como sendo essa a natureza ontológica da educação, significa dizer que sua função social é exercida em qualquer que seja a forma de sociabilidade. Nas comunidades primitivas, por exemplo, a educação contemplava uma série de processos não formais e não autoconscientes de instrução, disseminação de valores e de regras de conduta extremamente necessárias para a reprodução social daquelas comunidades. Se pensarmos na preparação para o trabalho, verificaremos, em desacordo com Saviani, que ela não se dava exclusivamente no e pelo trabalho (SAVIANI, 2001, p. 149). Antes o contrário, ou seja, para a realização de atividades como a caça ou coleta fazia-se necessário a apropriação de conhecimentos acerca das propriedades das plantas, sobre os hábitos de determinados animais, sobre preparação e utilização de ferramentas. Tal conjunto de conhecimento, no entanto, teria que ser transmitidos anteriormente à própria efetivação da caça e da coleta ou, no limite, de forma simultânea, contudo, tanto em um caso como no outro, a educação colocava-se como uma esfera que não se confundia com o trabalho.

Ora, se mesmo no momento de mais baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas a educação já exercia uma função extremamente mediatizada e distinta do trabalho, o que dizer do seu papel quando os níveis de desenvolvimento são extraordinários, ao mesmo tempo que preocupantes[3]. Esse caráter ontológico da educação é fundamental para entendermos as políticas educacionais atuais. O fato da educação está menos ou mais orientada para a formação do trabalho em determinada conjuntura histórica não altera o fato de que ela é em última instância uma mediação para a reprodução social em seu conjunto. Dito de outro modo, a educação possui o trabalho como fundamento, mas não se reduz a ele. É por mediar a reprodução social como um todo que a educação torna-se uma mediação para o trabalho.

Desse modo, se precisamos entender as políticas educacionais atuais devemos entendê-las tanto no sentido de formação para as novas exigências da reestruturação produtiva e das modificações no padrão de acumulação do capital, mas também no seu papel para a formação em geral, isto é, para o não trabalho.

O exemplo mais evidente de que a relação entre educação e trabalho é extremamente mediatizada e de que a função social de educação é de mediadora para a reprodução social da sociabilidade historicamente existente é atual expansão da educação formal assistida nos países periféricos, especialmente no Brasil. De outro modo, como explicar que número de matrículas na educação básica e no ensino superior cresça numa conjuntura de, nos termo de Mészáros, desemprego crônico

De acordo com Mészáros, o capital entrou em sua crise estrutural a partir da década de setenta do século passado. Desta época em diante a taxa de acumulação do capital vem decrescendo, embora entremeada por períodos de recuperação. Todavia, no entender do autor, ao contrário de outras crises passadas essa coloca em ativação os limites últimos da reprodução social sob a regência do capital, sobretudo porque antigas estratégias de recuperação da taxa de acumulação ou já estão postas em movimento ou não são executáveis sem implicar a destruição da reprodução social capitalista. Neste primeiro caso estão, a taxa de utilização decrescente das mercadorias (que pode chegar incrivelmente a zero, o que ocorre com os armamentos nucleares), a obsolescência programada dos produtos, a expansão geográfica do capital e a incorporação mercadológica do capital sobre os mais espaços da atividade humana. No último caso o filósofo húngaro cita a guerra mundial, que no passado foi extremamente útil para expansão ampliada do capital. Neste sentido, o modo de produção do capital chega ao seu esgotamento, onde sua reprodução só pode ser alcançada mediante o acirramento exacerbado das contradições inerentes aos seus limites últimos.

Entre as implicações gritantes desse processo em curso, Mészáros (2002, P 216-344) aponta a destruição ambiental (o que implica na destruição das condições de reprodução biológica humana e consequentemente do capital), a contradição entre a necessidade incontável do rompimento das

restrições nacionais ao ímpeto circulatório do capital e a reafirmação da imprescindibilidade do estado nacional, as questões das minorias e a impossibilidade de garanti-lhes uma igualdade substantiva<sup>[4]</sup> e, por fim, o desemprego crônico. Este último apresenta-se como o mais implosivo dos efeitos da crise estrutural do capital. Com efeito, assiste-se a maior destruição do trabalho humano, transformando um imenso contingente em pessoas supérfluas para o capital, quer seja enquanto consumidores, quer seja enquanto exercito industrial de reserva, nas palavras do autor,

A dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável para reduzir globalmente o *tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro – como uma tendência humanamente devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua*.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 341, grifos do autor).

A nosso ver o conjunto de políticas educacionais implantadas, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, mas ampliada no governo Lula e continuadas na gestão de Dilma Houseff, embora se mostrem na aparência como um conjunto desarticulado de ações não sistêmicas, conforme reclama Saviani, a luz dos pressupostos que trazemos neste artigo ganham um sentido uniforme. É certo que há diferenças substanciais entre as políticas de educação adotadas desde então, mesmo porque elas se referem a níveis e modalidades de ensino distintas, contudo as subjazem princípios norteadores comuns. Via de regra, entre essas linhas norteadoras estão, a perspectiva de ampliação do aceso e da inclusão, a orientação para a cidadania, a privatização e mercadorização da educação, a precarização e rebaixamento do ensino e a orientação para a formação de competências e para sustentabilidade.

Um dos exemplos significativos da presença dos elementos subjacentes às políticas educacionais conforme descritos anteriormente podem ser visto no Plano de Desenvolvimento da educação o – PDE, conforme sintetiza corretamente Jimenez,

A qualidade evocada nos termos do PDE, corresponde, em última análise, à mais estreita lógica produtivista, ultra-benéfica para o capital, porém devastadora para os trabalhadores, a qual, por exemplo, no âmbito de uma empresa – provavelmente, de todas aquelas que assinam o Plano Compromisso Todos pela Educação – empurra-os uns contra os outros, numa arena de competição desesperada, para o alcance de metas ou cotas, a fim de crescer seus míseros salários com algum benefício extra, ou, no limite, salvar-lhes o emprego. Assim, consoante a essa lógica, nos municípios e escolas, professores e gestores hão de atropelar-se cotidianamente na lida de fraturar a complexa totalidade escolar em metas sobre metas passíveis de medição e controle, a fim de concorrer aos editais que acenam com os diferentes “produtos” exibidos nas prateleiras virtuais do PDE e, assim, tentar alcançar os índices pré-estabelecidos. De fato, o modelo de qualidade vigente requer que as escolas e os municípios, individualmente, pleiteiem sua inserção nos diferentes programas, competindo uns contra os outros, na corrida pelo alcance das metas de desempenho, para evitar sanções, ou, por outro lado, angariar as parcas recompensas monetárias, como aquelas providas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola. (JIMENEZ, 2010, P. 12)

Considerando a natureza ontológica de educação e a crise estrutural do capital com seu mais expressivo corolário, o desemprego crônico, a ênfase na educação, como expressão da política, torna-se uma das estratégias de deslocamento das contradições postas em práticas. Isto é, a crise estrutural é uma manifestação imanente ao sistema metabólico do capital cuja superação está inscrita no seu próprio fundamento, ou seja, na eliminação do trabalho alienado. No entanto, o capital é incapaz de ver a causa como causa, em decorrência disto e como resposta aos efeitos mais explosivos de sua crise estrutural ele joga para a esfera da política, da subjetividade, das teleologias secundárias o confronto dos problemas,

como ressalta Mészáros,

Diante do fato que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema. (MÉSZÁROS, 2002, p. 220).

As políticas educacionais, portanto, nada mais são do que a tradução em diretrizes políticas dos imperativos da reprodução do capital em crise estrutural, ainda que aos gestores esta relação esteja obnubilada. Amiúde ganha forma uma **educação necessária ao capital em crise estrutural**, que visa ajustar os sujeitos para as situações impostas pela incapacidade do capital lidar com sua crise, corporificada em teorias pedagógicas e *corpus* legal posta em movimento pelos gestores em todos os níveis, por teóricos pretensamente críticos, pelos professores e pelo mercado do ensino.

Um dos aspectos da **educação necessária ao capital em crise estrutural** é a transformação exacerbada dessa atividade humana ineliminável em mercadoria, ou seja, o papel que a educação assume enquanto espaço para realização de mais valia. Característica essa, que ganha novos contornos na situação de crise estrutural, uma vez que o capital,

Em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas. É um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, **subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão**, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sóciometabólico. (Mészáros, 2002, p. 188-189, grifos nossos).

Outro aspecto da **educação necessária ao capital em crise estrutural** é o de ajuste ideológico à situação de crise. Sem deixar de contribuir para formação geral técnico-profissional de trabalhadores simples, complexos e daqueles que exercem função de direção, a educação formal também forma para o emprego temporário e para o desemprego crônico. Isto porque também é função da educação, na medida em que ela é uma mediação para a reprodução social, ajustar ideologicamente os sujeitos de forma que eles ajam nas relações sociais de modo socialmente desejado, em conformidade com a totalidade social. A nosso ver, é este último aspecto que explica a expansão brutal das matrículas nos países periféricos, onde a educação nunca fora universalizada formalmente.

Dessa forma, nas circunstâncias atuais, expandir a educação formal via sistema educacional público[5] ou via iniciativa privada adquire importância fundamental, daí decorre o fato de que as políticas educacionais se orientam pela ampliação do acesso, inclusão, orientação para a cidadania, privatização, mercadorização, formação de competências e sustentabilidade, difundido a crença na inalterabilidade e normalidade da ordem capitalista, desviando problemas reais para questões morais, abstratas e individuais.

Como já mencionamos de início, não damos conta de tratar, neste espaço, de cada uma dessas linhas norteadoras, o que nos obriga a tomar apenas uma delas como exemplo. Pensemos, com este propósito, no papel que a educação[6] joga hoje ao disseminar a necessidade de certificação como forma de assegurar um espaço no acirrado mercado de trabalho. Assistimos a reedição, com nova roupagem, da teoria do capital humano, entretanto, contrariamente ao período de sua maior influência, nas circunstâncias do desemprego crônico.

Há nas políticas educacionais uma ênfase na formação para o trabalho, contudo, a sua referência não é o trabalho rico e criador, mas sim o trabalho em seu cariz mais degradante, o assalariamento. Com efeito, há, por um lado, a redução do trabalho à sua forma abstrata, capitalista e, por outro lado, o rebaixamento da educação, dirigido-a para a formação voltada ao trabalho em sua forma autoalienante.

Contudo, parece-nos, que diante da competitividade por emprego terá mais chance o candidato de maior formação, porém, o fato dos sujeitos terem mais títulos não altera a inexorabilidade do desemprego crônico, uma vez que ele não é causado pela baixa qualificação do trabalhador como nos que crer a preleção burguesa. Desse modo, a nosso ver, o discurso da certificação contribui com dois propósitos fundamentais, de estimular o mercado de cursos e instituições escolares e de reter por mais tempo os indivíduos fora da demanda por emprego, uma vez que os sujeitos passam a reconhecer em si próprios as limitações que lhes alheiam dos postos de trabalho. Neste sentido a educação contribui para a reprodução social da sociabilidade do capital em crise estrutural, não em uma relação direta com o trabalho, mas extremamente mediatizada, conforme vimos afirmando.

Ao apontarmos que a expansão da educação formal associada a perspectivas pedagógicas ideologicamente comprometidas com a ordem do capital e com estratégias mercadológicas e privatizantes estão na base da política educacional brasileira, queremos afirmar com isso que o acesso a educação vem sendo universalizado de forma precarizada e barbarizada. Como expressão mais degenerada desse processo está o ensino à distância e a formação aligeirada, especialmente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Detenhamos-nos um pouco sobre o segundo exemplo.

De acordo com Duarte,

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a generidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. (DUARTE, 1993, P. 1890)

A partir do autor supracitado, acreditamos que educação deve perseguir o **ideal** de exercer a mediação “entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo”. (DUARTE, 2007, p. 1). Todavia, conforme mencionamos, isso corresponde ao ideal. Na sociabilidade capitalista essa função da esfera educativa é exercida de forma tão diferenciada quanto é diferenciado o acesso a riqueza material. Desse modo, queremos afirmar, que nos marcos do capitalismo as barreiras socialmente construídas à apropriação dos conteúdos que tornam possíveis a realização de, no dizer de Duarte, objetivações genéricas para si estarão irremediavelmente presentes enquanto perdurar o domínio do capital. Com efeito, se já é da natureza do sistema do capital a alienação educacional, na sua crise estrutural esse caráter se aprofunda ainda mais. Isso explica porque o horizonte da escola torna-se cada vez mais o da realização de objetivações genéricas em si, isto é, passam a ter como fim a operacionalização de atividades que não extrapolam a esfera do cotidiano. A nosso ver, essa manifestação é mais visível nas políticas para o ensino de EJA.

Sabemos que há teóricos de EJA sérios e que merecem serem lidos, estes, por sua vez, em sua maioria, se distanciam das posições contidas nas políticas para o setor. A nosso ver, tais políticas procuram a otimizar os custos e restringir a evasão mediante a redução do total de hora-aula, em geral diminuídas em um terço. Entretanto, Como se não bastasse a redução da carga horária, o que, por si só, já rebaixaria o acesso da classe trabalhadora ao saber científico produzido e decantado historicamente, as poucas horas de aula, são, na maioria das experiências, limitadas a práticas cotidianas e a atividades restringidas ao saber não científico, ou seja, nas escolas, de um modo geral, e nas de EJA, em especial, vemos a predominância das objetivações genéricas em si travestidas de práticas pedagógicas democráticas e progressistas.

Em uma passagem das **glosas críticas** Marx responde, com a ironia que lhe é peculiar, a seguinte indagação, “Por que o rei da Prússia não determina imediatamente a educação de todas as crianças abandonadas”,

Sabe o que o rei da Prússia deveria ordenar Nada além do *aniquilamento* do proletariado. Para educar as crianças, é preciso *alimentá-las e liberá-las do trabalho remunerado*. A alimentação e educação das crianças desvalidas, isto é, alimentação e educação de *todo* o proletariado *em fase de crescimento*, representaria do proletariado e do pauperismo. (Marx, 2010, p, 37, grifos do autor)

Ao explicitar a impotência da esfera da política demonstrando a impotência e ineficácia das ações meramente formais, Marx também nós revela nessa atualíssima passagem, datada de 1844, que passados exatos 167 anos só possível educar efetivamente para além do capital, “aniquilando o proletariado”. Em outros termos, enquanto persistir barreiras socialmente construídas ao acesso pleno do saber científico historicamente produzido não poderemos falar em igualdade educacional. A crescente degenerescência e barbarização dos conteúdos não são defeitos e imperfeições, mas a forma de ser da **educação necessária ao capital em crise estrutural**. Neste sentido, todo enfrentamento ao modelo formativo imposto pela incapacidade do capital lidar com os efeitos de sua crise devem ser combinados com a luta por uma sociabilidade livre do capital, que, como consequência produzirá uma forma não alienada de educação.

#### REFERÊNCIAS:

DUARTE, Newton, **A individualidade Para-si**: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Campinas, Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton, **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**, Campinas, Autores Associados, 2007.

JIMENEZ, Susana. **A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: uma crítica para além do concerto democrático. Mimeo. 2011.

LUKÁCS, Georg. **As Bases ontológicas do pensamento e da atividade humana**. In: Revista Temas de Ciências Humanas, nº 4. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. **II Lavoro**. In: Per una Ontologia dell'essere sociale. Roma: Riuniti, 1981a, p. 11-131. (Tradução Mimeogr. de Ivo Tonet, 145p.).

LUKÁCS, Georg. **La Riproduzione**. In: Per una Ontologia dell'essere sociale. v. II, Roma: Riuniti, 1981b. (Tradução Mimeogr. de Sergio Lessa, ccxlvii p.).

MACENO, Talvanes Eugênio Maceno, **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano** in: Lutas de classe na Alemanha. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 2003.

[1] Doutorando em educação pela Universidade Federal de Alagoas. email: talvaneseugenio@ig.com.br

[2] Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. email: Luciano.almoreira@gmail.com

[3] Ver MÉSZÁROS, 2002, P. 695-700

[4] Mészáros cita especialmente a questão da mulher

[5] A mercadorização da educação também ocorre no interior das instituições públicas. Uma das formas de mercadorização se dá mediante a criação de demanda agregada a partir da educação formal, respondendo por parte preponderante do consumo. Nesse sentido, a criação de programas de livro didáticos e não didáticos, de informatização e de difusão de pacotes pedagógicos, entre outros, são exemplares da mercadorização a que nos referimos.

[6] Aqui não de modo exclusivo, haja vista que outras esferas também difundem esses condicionamentos, é o caso da mídia, por exemplo.